



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**OS LIMITES DA EXPERIÊNCIA DE ESTADO DESENVOLVIMENTISTA NO
BRASIL (2003-2015): o caso dos Institutos Federais**

Reinaldo de Lima Reis Júnior

BRASÍLIA/DF
Abril/2017

Reinaldo de Lima Reis Júnior

**OS LIMITES DA EXPERIÊNCIA DE ESTADO DESENVOLVIMENTISTA NO
BRASIL (2003-2015): o caso dos Institutos Federais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade de Brasília como
requisito parcial para obtenção do título de Doutor
em Educação sob a orientação do Professor Dr.
Remi Castioni.

BRASÍLIA/DF
Abril/2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR3771 Reis Júnior, Reinaldo de Lima
Os Limites da Experiência de Estado
Desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos
Institutos Federais. / Reinaldo de Lima Reis Júnior;
orientador Remi Castioni. -- Brasília, 2017.
266 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. História da Educação Profissional e Tecnológica.
2. Estado Desenvolvimentista. 3. Educação
Profissional e Tecnológica. 4. Rede dos Institutos
Federais. 5. Ensino Médio Integrado. I. Castioni,
Remi, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

OS LIMITES DA EXPERIÊNCIA DE ESTADO DESENVOLVIMENTISTA NO
BRASIL (2003-2015): o caso dos Institutos Federais

REINALDO DE LIMA REIS JÚNIOR

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Remi Castioni
(Orientador – Universidade de Brasília – UnB)

Professora Dra. Lucília Regina de Souza Machado
(Examinadora Externa – Centro Universitário UNA)

Professora Dra. Maria Izabel Brunacci Ferreira dos Santos
(Examinadora Externa – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais –
CEFET-MG)

Professor Dr. Moisés Balestro
(Examinador Interno – Universidade de Brasília – UnB)

Professora Dra. Adriana Sales de Melo
(Examinadora Interna – Universidade de Brasília – UnB)

Brasília, abril de 2017.

Aqueles que vão, aqueles que chegam. Aos que ficam.

Pai, Filho e Família.

AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar os meus agradecimentos se não pela Fernanda. Companheira e amiga, por vezes, revisora dos meus textos. Cada momento, cada suor, cada dia de labuta nessa tese, no trabalho e na vida é compartilhada com você. De alguma maneira, esse é o resultado de uma história de vida, da qual, você é parte presente e expectadora privilegiada.

À minha família que se (de)forma, meu pai que em muito ainda não consigo expressar a sua ida. Ao Raul que acaba de chegar, escrevo esse agradecimento numa ansiedade sem fim, pois, a qualquer momento, estará aqui junto, nessas madrugadas me acompanhando nos estudos. À minha mãe, norte de vida, pilar e que forjou minha personalidade, por sua crença e fé em mim inabaláveis. Às minhas irmãs, Savana e Sabrina, amigas de todas as horas, companheiras e revoltadas por meu prazer na solidão. Aos meus sobrinhos amados, Davi, Artur e Maitê.

Ao Instituto Federal de Goiás Câmpus Luziânia, em nome dos amigos José Carlos, as amigas Ione Velane, Simone Pereira, Aline Regina e Mayara Rodrigues, que cuidam para que eu esteja no caminho certo.

Aos meus amigos que nem a distância deixa perder a nossa luta e fraternidade por uma sociedade mais justa, Rafael Calado, Tiago Sanzio e João Arêas.

Aos amigos que a proximidade do trabalho na rede me trouxe, Caroline Soares, Dirceu Herman, Daniel Canedo, Ana Júlia, Frederico Martins, Marizângela Bortolo e Jason Hugo, aos novos, Amanda Patriarca, Camila Vasconcelos e Rômulo Albuquerque.

Aos além de amigos, revisores e críticos de minhas pesquisas, Ramon Marcelino, Ricardo Golovaty e Simone Paixão. Suas contribuições e críticas estão nas entrelinhas dessa pesquisa.

Aos alunos que hoje são amigos, aos alunos que me fazem olhar para a rede dos Institutos Federais e vislumbrar a possibilidade de constituição de uma escola pública e democrática.

Ao professor Dr. Remi Castioni, estendo os meus agradecimentos a todo o Programa de Pós-graduação em Educação da UnB. Pela liberdade que me deu no desenvolvimento da pesquisa, ajudando a melhor traçar os caminhos para que o objetivo pudesse ser atingido.

RESUMO

Essa tese tem por objetivo analisar a relação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como espaço escolar de educação profissional e tecnológica (EPT) vinculado a um projeto de Estado e nas suas possibilidades de contribuição com o projeto de desenvolvimento nacional. A pesquisa situa, no processo da EPT, sua íntima relação com os projetos de desenvolvimento apresentados no século XX e primeira década do século XXI no Brasil. A partir de uma metodologia de análise da literatura, de levantamento bibliográfico, de estudo de documentos, relatórios e dados quantitativos através de fontes secundárias, elabora uma reflexão sobre o *locus* e as dinâmicas próprias da EPT voltada para a rede dos Institutos Federais no seu ensino médio integrado. Organizada em cinco capítulos, busca situar a base metodológica da pesquisa; a história da EPT; a relação entre Estado e Mercado com o desenvolvimento e a educação; a dinâmica do mercado de trabalho no Brasil e a educação profissional e tecnológica e; os Institutos Federais no seu ensino médio integrado. A tese traz uma análise sobre as características da EPT e sua aproximação com o neodesenvolvimentismo. Analisa desde a dinâmica do capital, à concepção de Estado Desenvolvimentista, bem como o sentido da escola, a escola profissional e tecnológica, o ensino médio integrado e o currículo podem atuar em convergência voltados a elementos de uma formação integral que não despreza as necessidades da inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, e encontrará elementos de um novo desenho que vem se formando dentro dessa moldura, que na disputa de concepções vem dando sentido à Rede dos Institutos Federais.

Palavras-chave: História da EPT; Estado Desenvolvimentista; Educação Profissional e Tecnológica; Rede dos Institutos Federais; Ensino Médio Técnico.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the accumulation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology as a school space for professional and technological education, linked to a State project and in its possibilities of contribution with a national development project. The research placed its intimate relationship with the development projects presented in the twentieth century and the first decade of the twenty-first century in Brazil, and was set in the historical process and in the historiographic production of the Federal Institutes of Education, Science and Technology. Brings a reflection framework on the locus and on the own dynamics of the Federal Institutes of Education, Science and Technology towards to the network of the Federal Institutes and in its integrated technical high school, from a methodology of literature, analysis, bibliographical survey, study of documents, reports and quantitative data through secondary source. Organized in four chapters the thesis seek to situate the historiography of Federal Institutes of Education, Science and Technology; The relationship between State and Market with development and education; The dynamics of the labor market in Brazil and the professional and technological education; The Federal Institutes in their integrated technical high school. It has a reflection on the characteristics of Federal Institutes of Education, Science and Technology and its approach to neodevelopment. Analyses since the dynamics of capital, to the ideal type of the Developmental State, as well the sense of school, the professional and technological school, the integrated technical high school and the curriculum can act in convergence focused on the elements of an integral formation that does not neglect the need to insert the subjects in the world of work. This the reader will come across a general picture about Federal Institutes of Education, Science and Technology and Federal Institutes.

Keywords: EPT History; Developmental Status; Professional and Technological Education; Network of Federal Institutes; Integrated Technical High School

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo analizar la acumulación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología como espacio de la escuela de la educación profesional y tecnológica (EPT) vinculado a un proyecto de Estado y su contribución al proyecto nacional de desarrollo. La investigación se encuentra en el proceso histórico y la producción histórica de la EPT, su estrecha relación con los proyectos de desarrollo que se presentan en el siglo XX y la primera década de este siglo en Brasil. A partir de una metodología de análisis de la literatura, una revisión de la literatura, el estudio de documentos, informes y datos cuantitativos a través de fuentes secundarias, se desarrolla una reflexión sobre el lugar y la propia dinámica del EPT hacia la red de los Institutos Federales en su enseñanza medio integrado técnica. Organizado en cuatro capítulos, trata de situar la historiografía de la EPT; la relación entre el Estado y el mercado con el desarrollo y la educación; la dinámica del mercado de trabajo en Brasil y la educación profesional y tecnológica y; los Institutos Federales en el promedio de la enseñanza técnica integrada. La tesis presenta un análisis de las características de la EPT y su acercamiento a la neo-desarrollismo. Los análisis de la dinámica de la capital, el tipo ideal de Estado del Desarrollo y el significado de la escuela, escuela de formación profesional y técnica, la educación técnica integrada media y el plan de estudios pueden actuar en la convergencia hacia los elementos de una formación integral que no despreciará al inserción de las necesidades de las personas en el lugar de trabajo. Así, el lector se encontrará con un panorama general de la EPT y la red de los Institutos Federales.

Palabras clave: Historia de la EPT; Estado del desarrollo; Educación Profesional y Tecnología; Red de Institutos Federales; Escuela Técnica Integrada.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFT	Alunos matriculados em relação a força de trabalho docente
Anped	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BTNC	Base Tecnológica Nacional Comum
C&T	Ciência e Tecnologia
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
Cefet	Centro Federal de Educação e Tecnologia
Cepal	Comissão Econômica Para América Latina
CES	Centro Nacional de Estudos Sindicais e do Trabalho
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CGU	Controladoria Geral da União
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Conpep	Comitê Nacional de Política de Educação Profissional e Tecnológica
Cnpq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
Dieese	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EaD	Educação a Distância
ED	Estado Desenvolvimentista
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica

FBCF	Formação Bruta de Capital Fixo
FETIESC	Federação dos Trabalhadores da Indústria do Estado de Santa Catarina
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileira de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IED	Investimento Externo Direto
IEDI	Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial
IES	Instituição de Ensino Superior
IF-Catarinense	Instituto Federal Catarinense
IF-Farroupilha	Instituto Federal Farroupilha
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFECT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFGoiano	Instituto Federal Goiano
IFMT	Instituto Federal do Mato Grosso
IFMS	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFS	Instituto Federal de Sergipe
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFTO	Instituto Federal de Tocantins

Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Iseb	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MCTI	Ministério da Ciência e Tecnologia
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pnad	Pesquisa nacional por amostra de domicílios
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RBE	Revista Brasileira de Educação
RK	Ranking
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade Federal de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste
Unifap	Universidade Federal do Amapá
Unigranrio	Universidade do Grande Rio
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
Unisc	Universidade de Santa Cruz do Sul
URCA	Universidade Regional do Cariri
URSS	União das Republicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade Estadual de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas de Pós-graduação em Educação.....	33
Quadro 2 – Pesquisadores na Área de Educação Profissional.....	34
Quadro 3 – Grupo de Pesquisa Na Área Trabalho e Educação.....	Anexo
Quadro 4 – Revista Brasileira de Educação (RBE).....	Anexo
Quadro 5 – Escola de Aprendizizes e Artífices.....	45
Quadro 6 – Distribuição dos Institutos por município.....	73
Quadro 7 – Características da fusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	131
Quadro 8 – Quantitativo de Câmpus por Institutos Federais.....	137
Quadro 9 – Crescimento de Câmpus por Institutos Federais por Região.....	138
Quadro 10 – Implantação com relação ao tamanho do município.....	140
Quadro 11 – Curso do Ensino Médio Integrado da rede de IFETs no Centro-Oeste (2016).....	Anexo
Quadro 12 – Matriz curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Análises Clínicas em Tempo Integral do Núcleo Politécnico (2016).....	170
Quadro 13– Matriz Curricular – Curso Técnico Em Eventos Integrado Ao Ensino Médio.....	172
Quadro 14 –Trabalhos e Pôsteres apresentados na Anped sobre currículo integrado e rede dos IFETs (2007 a 2015)*.....	174
Quadro 15 – Cursos Bolsa-Formação Pronatec IFG (2012/2015).....	Anexo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do analfabetismo segundo faixas de renda Brasil 2004-2009.....	82
Tabela 2 – Distribuição da população economicamente ativa (PEA) por escolaridade, segundo faixa etária – Brasil 2014 (em %)......	82
Tabela 3 – Número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por Grandes Regiões, segundo o sexo e os grupos de idade - 2009/2011.....	83
Tabela 4 – Média de anos de estudo da população economicamente ativa (PEA) por localização e área do domicílio. Brasil 2009-2014 (em anos de estudo).....	84
Tabela 5 – Valor e Crescimento do PIB a preços de mercado Brasil e Regiões – 2002/2010.....	84
Tabela 6 – Taxa de rotatividade descontada do mercado formal de trabalho, por escolaridade – Brasil 2009-2014 (em %)......	124
Tabela 7 – Evolução das Vagas ofertadas pelo Programa Brasil Profissionalizado.....	135
Tabela 8 – Número de matrículas na Educação Profissional por localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica – 2014.....	140
Tabela 9 – Evolução anual do número de unidades de ensino que ofertaram cursos do Pronatec Bolsa-Formação 2011 a maio/2014.....	147
Tabela 10 – Transferências anuais aos parceiros ofertantes, 2011 a maio/2014 (R\$).....	147
Tabela 11 – Número de beneficiários da Bolsa-Formação, equiparados ao aluno de curso técnico de nível médio com carga horária de 800 horas anuais, distribuídos por rede de ensino ofertante e por cursos FIC e Técnicos, 2011 a maio 2014.....	148
Tabela 12 – Carga Horária do Curso de Formação Inicial e Continuada em Operador de Computador – Câmpus Goiânia(2013/2014).....	155

Tabela 13 – Carga Horária do Curso de Formação Inicial e Continuada em Operador de Computador – Câmpus Luziânia (2015).....	156
Tabela 14 – Resultado do Indicador – Alunos matriculados em relação à força de trabalho docente (AFT).....	185
Tabela 15 – Percentual de docentes por grupo do indicador de adequação da formação do docente no ensino médio – regiões geográficas (2014).....	186
Tabela 16 – Número médio de horas-aula diárias no ensino médio na região centro-oeste (2014).....	188
Tabela 17 – Número médio de horas-aula diárias no ensino médio na região centro-oeste zona rural (2014).....	189
Tabela 18 – Distribuição das Bolsas de Iniciação Científica Júnior vinculadas ao PIBIC-EM.....	191

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – IDHM-E e a implantação da Rede dos IFETs.....	73
Figura 2 – Atendimento Quantidade de Bolsas IC Júnior Cnpq no Estado de Goiás (2014 e 2015).....	192
Figura 3 – Investimentos segundo região em bolsas de Iniciação Científica Júnior – em 2014.....	193

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1 – BASE METODOLÓGICA.....	27
1.1 Problematização.....	27
1.2 Os dados quantitativos e a prática científica.....	28
CAPÍTULO 2 – O ESTADO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: HISTÓRIA DE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO BRASIL.....	29
2.1 Introdução.....	29
2.2 Historicidade da produção do conhecimento em EPT no Brasil.....	31
2.3 A história a educação profissional no Brasil.....	45
2.4 O lugar da EPT no Nacional-desenvolvimentismo.....	51
2.5 Reforma do Estado e políticas públicas nos governos FHC e Lula: A institucionalização da EPT na história recente	53
2.6 As reformas de Estado e o aparelho gerencial.....	57
2.7 A educação profissional e tecnológica nos governos FHC e Lula.....	62
2.8 A Lei nº 11.892/2008, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	68
CAPÍTULO 3 – A DINÂMICA DO CAPITAL E A PRODUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO.....	77
3.1 O capital e o sua contradição em processo – a inevitabilidade da alteração de sua composição.....	77
3.2. Estado e projeto nacional de desenvolvimento.....	87
3.3 Estado e mercado, uma contradição em que termos?.....	92

3.4 Aporte analítico em torno do desenvolvimento – qual centralidade?.....	95
3.5 A incorporação ao neoliberalismo e desenvolvimento.....	98
3.6 O papel estratégico do Estado na globalização, ao contrário do senso comum.....	101
3.7 Novo desenvolvimentismo brasileiro, etapas de um processo cíclico transformador.....	108
CAPÍTULO 4 – DO MERCADO À EPT, DOS INSTITUTOS FEDERAIS PARA O MUNDO DO TRABALHO.....	123
4.1 Introdução.....	123
4.2 A formação resignada da mão-de-obra brasileira.....	126
4.3 A Rede dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETs) e sua estruturação na educação brasileira.....	130
4.4 Os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica no território...	137
CAPÍTULO 5 – A ESCOLA DE MATRIZ PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	152
5.1 Introdução.....	152
5.2 A formação técnica e profissional, entre as teorias críticas e não-críticas de EPT.....	153
5.3 Os não-críticos são reducionistas na assertiva defesa do seu modelo de educação profissional e tecnológica.....	162
5.4 Fundamentos da escola dos Institutos Federais e os sentidos do currículo.....	166
5.5 Qual o lugar de um ensino médio “em si”?.....	179
5.6 O ensejo de um ensino médio integrado à Rede dos Institutos Federais.....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
REFERÊNCIAS.....	205
ANEXO.....	230

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce e toma sentido por minha vinculação política com as questões relacionadas ao mundo de trabalho em suas múltiplas perspectivas históricas. Desde minha militância no movimento sindical e como formador do Centro Nacional de Estudos Sindicais e do Trabalho (CES), que passei a me vincular organicamente com a formação sindical dos trabalhadores em 2004, estudando e contribuindo com sindicatos, federações e centrais sindicais de trabalhadores.

Minhas leituras preocupadas com a cultura do trabalho me levaram à minha primeira experiência de pesquisa mais sistematizada, no mestrado, quando, em 2008, defendi a dissertação com o título: *Cidade, trabalho e memória: os trabalhadores da construção de Brasília*. Desde então, foi ganhando volume a atuação política com a prática acadêmica.

A experiência no campo da formação sindical me possibilitou percorrer todos os estados do país e conhecer, interagir e aprender com trabalhadores da agricultura familiar, industriais, professores, bancários, trabalhadores da saúde, vigilância, comércio e terceirizados.

A atividade formativa e política me levou à organização sindical de professores do Estado de Minas Gerais (Sind-UTE) e no Sindicato dos Professores de Minas Gerais (Sinpro-MG). Por essa atuação participei e militei até o ano de 2007 na Central Única dos Trabalhadores (CUT), militando na juventude sindical, até deliberarmos em Congresso em Salvador pela saída dessa central sindical e, em seguida, no Congresso em Belo Horizonte, quando criamos a Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB).

A atuação junto à CTB e como formador do CES me possibilitou participar e contribuir com a retomada da organização dos trabalhadores na América Latina de recorte classista, quando, em 2009, em São Paulo, foi realizado o Encontro Sindical Nossa América (ESNA), com participação de sindicatos de toda a América Latina, reverberando, no ano de 2010, no encontro de formação sindical ESNA cone-sul realizado na Fetiesc em Santa Catarina.

A atividade de formação sindical foi realizada, em 2011, na Escola Lázaro Peña em Havana/Cuba, aprofundando os estudos e melhor elaborando os sentidos de uma formação sindical de recorte classista.

Esse processo me levou a aceitar a tarefa política de coordenar a formação sindical da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias do Estado de Santa Catarina. Trabalhadores da indústria têxtil, química, papéis e confecção organizavam os 44 sindicatos da Federação. Essa atividade foi direcionada para a formação, organização e politização de juventude e mulheres industriários.

Contribuindo com a federação em sua atuação na 2ª Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (Conclat) realizada em São Paulo, na ESNA, e também no Estado de Santa Catarina na construção e aprovação do piso salarial estadual dos trabalhadores e no Movimento em Defesa da Vida, Saúde e Segurança da Classe Trabalhadora (MOVIDA-SC), atuando com a liderança da Fetiesc e com participação de todas as centrais sindicais no estado.

Em 2012, concluí o trabalho de coordenação da formação da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias do Estado de Santa Catarina (Fetiesc) com a publicação do livro *Sessenta anos de história: organização e trajetória do movimento sindical operário de Santa Catarina (1952-2012)*.

Desde 2010, percebi na recente Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia uma possibilidade de participar dessas duas esferas da vida, a política e a profissional, o que foi realizado em 2012 ao ser convocado para o cargo de professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Goiás Câmpus Luziânia.

Ao compor o quadro docente do IFG, passei para um novo campo de análise de pesquisa e este doutorado é o resultado desse processo, procurando entender como que uma instituição escolar voltada para os trabalhadores, pode e deve contribuir e vincular-se com o projeto de desenvolvimento do país.

A concepção, o *locus* e o modelo de Educação Profissional e Tecnológica devem estar diretamente vinculados com as dinâmicas da formação social, com possibilidades que ensejam nichos e ampliações de horizontes à perspectiva de formação para o mundo do trabalho.

Por estar diretamente participando desse processo, ganhou relevo em meus estudos o problema de qual EPT caberia à Rede dos Institutos Federais, tendo como objetivo analisar as possibilidades de compreensão do projeto de desenvolvimento brasileiro articulado no campo da educação profissional e tecnológica.

Essa vivência foi realizada em cada etapa da pesquisa e em cada experiência que a Rede Federal me proporcionou, desde a docência, a participação no sindicato, ao assumir a Gerência de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão e, por fim, no Comitê

Nacional de Política de Educação Profissional e Tecnológica (Conpep) no âmbito da Setec/MEC.

Essa íntima relação entre pesquisa, estudos e prática/vivência, possibilitou percorrer por autores e análises dos mais diferentes matizes, o que me permitiu sobriedade epistêmica/política voltada para melhor situar o panorama do objeto de estudo.

A criação e instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pela Lei nº 11.892/2008 demarca-se como prenúncio de uma nova etapa e que se propõe em sintonia com as necessidades da formação na modalidade de EPT. Processo, que no intervalo de sete anos assumiu crescente robustez, em 2007, continha 393.008 matrículas na Rede Federal de educação profissional e, em 2013, já atingia a quantidade de 749.675 matrículas¹, sendo responsável por 16% das matrículas, ante 48% da rede privada², 34% da estadual e 2% da municipal³ dessa modalidade de educação.

De acordo com Marope *et al* (2015), a formação na modalidade técnico e profissional tem ganhado força na política que visa promover o desenvolvimento entre os países no mundo.

A TVET [educação e formação técnico e profissional] tem emergido consistentemente como vencedora na “corrida rumo ao topo” dos debates globais e das prioridades dos governos para as agendas de educação e desenvolvimento. A TVET também desponta como alta prioridade estratégica e operacional de CERs, como a União Africana, a Caricom e a União Europeia; de outros grupos multinacionais, como o G20 e a OECD; e de organizações multilaterais, como a OIT e a UNESCO. A Segunda Década de Educação da União Africana define a TVET como área de investimento de alta prioridade para a África. A União Europeia também é notável por seu trabalho e por suas iniciativas de TVET sustentáveis e influentes, tanto na Europa quanto além do continente. (MAROPE *et al*, 2015, p. 17).

A criação da Rede dos Institutos Federais incorporou definitivamente esferas do ensino superior, enfrentou a necessidade do fortalecimento das licenciaturas, mas, sobretudo, atuou na formação de jovens e adultos e de nível médio vinculado com o técnico na perspectiva de dupla integração: formação profissional com a propedêutica pelo tempo integral, de maneira a estabelecer um novo marco à EPT, colocando-a em igualdade de interesse com as escolas regulares e com a universidade.

Esse panorama trouxe à Rede Federal uma nova capilaridade de atuação. De acordo com o relatório do Setec (BRASIL/SETEC, 2011b), até 2007, era evidente sua inserção no território brasileiro em 140 unidades, quando do lançamento da segunda fase

¹ Dados do Censo da Educação Básica 2013, Ministério da Educação.

² É importante relevar a adequabilidade dos dados, pois incorporam as matrículas vinculadas ao Sistema S financiadas pelo Pronatec do governo federal garantindo a gratuidade.

³ Dados serão expostos e observados na parte III e IV desta tese.

do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica⁴, perfeitamente um total de 354 unidades até o final de 2010, passando a cobrir, pela primeira vez, todas as regiões e estados do país.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia cresceram e, no ano de 2016, atingiram 644 unidades da Rede Federal, sejam eles vinculados ao IF, Cefets, Universidades Tecnológicas ou Escolas Técnicas vinculadas às universidades, voltados para o incremento da qualidade do ensino médio direcionada para o mundo do trabalho, e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Dado o exposto, esta pesquisa de doutorado tem por objetivos:

Objetivo Geral: analisar a Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como uma institucionalização que elabora possibilidades e limites em torno da Educação Profissional e Tecnológica vinculada com o projeto de Estado Desenvolvimentista.

Objetivos Específicos:

- I. Compreender a produção do conhecimento na área da história da educação profissional e tecnológica;
- II. Verificar os limites do novo desenvolvimentismo como projeto de caracterização de Estado Desenvolvimentista.
- III. Investigar a Rede dos Institutos Federais como institucionalidade de Educação Profissional e Tecnológica nos marcos do Estado Desenvolvimentista.
- IV. Analisar as influências e determinações dos referenciais teóricos da educação profissional e tecnológica para argumentar em favor de um local próprio à formação técnica de nível médio realizada na Rede dos Institutos Federais.

Sem sombra de dúvidas, o século XXI trouxe uma mudança de sentido à EPT e a Rede dos Institutos Federais é a referência dessa mudança. Não cabe entendê-la, como estava sinalizado no início do século XX - a EPT voltada para os “desvalidos da sorte”, ou mesmo uma política pública de EPT que estivesse à margem de uma proposta mais vinculada com projeto de país. Na atual quadra, a Rede dos Institutos Federais ganhou um novo lugar no amplo leque de políticas públicas de educação e, sobretudo, quando se

⁴ Documento produzido pelo Ministério da Educação, Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 2009.

pensa e vincula com projeto de desenvolvimento. A Rede não deve ser entendida à formação de uma classe trabalhadora sem importância, marginal, pelo contrário, situa-se como parte da alavancagem de uma formação média técnica que dê ressonância direta no desenvolvimento da ciência e da tecnologia e nas relações de interferência e possibilidades de atuação dessa escola com sua comunidade local.

Nesse passo, esta pesquisa prima em sua base metodológica por um sentido mais crítico de ciência, por intermédio da epistemologia. Entender e buscar a relação entre ciência e política, entre ciência e teoria (abstrata e empírica) foi um exercício contínuo em relação às linhas que foram sendo traçadas. Dessa maneira, primou-se pela base do materialismo histórico quanto a dialogar com outras referências para melhor situar a aproximação entre a fronteira científica e o entendimento dessa realidade.

Para tal, um primeiro esforço foi da leitura: muita leitura dos autores clássicos e referentes do tema foi um exercício contínuo e hercúleo, em sua multiplicidade de interpretações com a finalidade de possibilitar a melhor aproximação das percepções entre a influência da produção científica e minha vivência nessa institucionalidade propiciou.

No primeiro capítulo, situar o campo epistêmico-político deu sustentação metodológica, o diálogo da base teórica com os documentos, com os dados e relatórios sobre a Rede dos Institutos Federais possibilitou desenhar o quadro que o leitor encontrará nas páginas desta tese. Esse estudo prévio abriu o caminho para o segundo capítulo. Assim, *O Estado e a educação profissional e tecnológica: história de sua institucionalização no Brasil* traz as relações epistêmicas pelas quais, por vezes, os intelectuais e sociólogos em suas análises no seu tempo presente se posicionam em relação ao projeto de governo que está em primazia. Entender e analisar a narrativa histórica sobre EPT a partir dos pesquisadores especialistas no tema, é a possibilidade de demonstrar como essa política esteve muito mais relacionada com os projetos de desenvolvimento na história do país.

Entender quais são as possíveis relações históricas entre a teoria do Estado, do Mercado e do Desenvolvimento. Dessa maneira, compõe-se o próximo capítulo, muito mais ideológico do que os economistas primam em demonstrar, com o título: *A Dinâmica do Capital e a Produção do Desenvolvimento Brasileiro*. Busco compreender os projetos políticos em torno da base econômica pela qual o desenvolvimento fundamentou o caminho que a EPT toma nesses contextos.

No quarto capítulo, *Do Mercado à EPT, dos Institutos Federais para o Mundo do Trabalho*, há a explicação quanto aos limites que a própria dinâmica do sistema capitalista impõe às cadeias produtivas globais e sobre o conjunto dos trabalhadores, para entender como a EPT se relaciona internamente a este processo em seus variados modelos de educação profissional e tecnológica.

Por fim, no quinto capítulo, *A Escola de Matriz Profissional e Tecnológica*, como demonstrado no debate epistêmico, procuro traçar algumas linhas que vem sendo constituídas e que podem demonstrar a trajetória possível da Rede dos Institutos Federais no Ensino Médio Técnico Integrado. Em sua variedade de propostas e de características, a intenção é demonstrar as vicissitudes da teoria da educação da educação profissional e tecnológica.

Situar a Rede dos Institutos Federais com o projeto de Estado foi um esforço científico e político de vinculá-los a uma proposta mais avançada de projeto de país, que dê elementos à constituição de uma sociedade mais justa, equânime e soberana.

CAPÍTULO 1 – BASE METODOLÓGICA

1.1 Problematização

Como já observado na introdução, essa pesquisa nasce da problematização de minha atuação nessa nova institucionalidade criada para a educação profissional e tecnológica. A partir de primeiras experiências, estudos, pesquisas e atuação profissional, foram ganhando relevo as possibilidades potentes dessa institucionalidade, suas disputas por concepções e, sobretudo, os riscos de sua subutilização.

Portanto, essa pesquisa tem como foco de análise a instalação da Rede dos Institutos Federais no seu Ensino Médio Integrado observada nas possibilidades de agir em favor do desenvolvimento sócio-tecnológico nas regiões e municípios, verificada na sua capacidade de atuação, mas também nas disputas em torno dos modelos de EPT que estão dispostos.

Os Institutos surgem no Brasil como um projeto de política pública de educação profissional e tecnológica do segundo governo Lula, e em suas formulações estão sua articulação com o projeto de desenvolvimento do país, com um recorte institucional de inclusão sócio-territorial.

A questão fundamental é se essa Rede dos Institutos Federais pode contribuir com um novo ciclo de desenvolvimento em que o Estado participa como ator e tem, pela institucionalidade da EPT, agido em consonância às suas condições para tal empreendimento. Assim, aproxima-se o Estado Desenvolvimentista (ED) da teoria dos ciclos econômicos, tendo a política de criação e institucionalização da Rede dos Institutos Federais como foco de observação e análise.

A dúvida em questão é: até quando os conceitos disseminados, sobretudo a partir do segundo governo Lula, passarão a incorporar a base estrutural de uma política de estado de longo prazo, deixando de ser formulações de governo para incorporarem uma institucionalidade? Além disso, essa política tem condições de iniciar um ciclo de desenvolvimento com vistas à transformação da formação social brasileira? Dois elementos de resposta complexa e que dificilmente a proximidade histórica nos permite situar com agudeza. Entretanto, o objetivo desta tese é demonstrar que há uma institucionalidade criada para fornecer condições de estímulo a produzir sinergia e aumentar a sua eficiência intrínseca no processo cíclico mais duradouro e transformador, pelo qual se desenha no ED.

A Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia trouxe um novo panorama para a EPT, em que a reprodução unívoca em torno da formação forjada em um mercado de trabalho de um sistema capitalista de finais do século XX é a subutilização de uma Rede que tem condições de atuar em torno da centralidade da ciência e tecnologia para o profissional, forjando uma outra concepção, mais bem articulada com os panoramas de oportunidades e anseios de um Estado Desenvolvimentista do século XXI.

1.2 Os dados quantitativos e a prática científica

A metodologia empregada para o desenvolvimento deste trabalho compreende três atividades principais. A primeira delas refere-se à revisão da literatura que trata dos temas e campos disciplinares pertinentes à discussão aqui desenvolvida, a saber, análise da política de educação profissional e tecnológica, estudos sociais da ciência e da tecnologia, mercado, estado e desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que fornece uma visão do estado da arte dessas discussões, essa atividade permite a construção do mosaico de argumentos que dão sustentação a este trabalho.

A segunda atividade envolve a coleta, sistematização e tratamento de documentos oficiais, sobretudo aqueles produzidos no período mais recente. Essa atividade é de relevo para a composição das partes de caráter descritivo do presente trabalho que constrói o arcabouço documental. Por fim, a terceira atividade, com o objetivo de reforçar os argumentos gerados com base nas pesquisas bibliográfica e documental realizadas nas atividades anteriores, envolve a utilização de dados de fontes secundárias.

Esses indicadores são retirados das fontes dos organismos oficiais do governo, como: Ipea, IBGE, Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), CNPq e MEC, que possibilitam observar até que ponto a literatura científica está em aproximação com esses elementos. Também trazem informações que, a partir das perguntas e problematizações feitas, possibilitam-nos atingir o centro nevrálgico que compõe esta tese.

A partir da observação sobre a divisão internacional do trabalho, estaremos em proximidade com a literatura mais crítica, que demonstra que a atual seara sistêmica tem aprofundado condições de precarização e flexibilização do trabalho, onde há cada vez menos vagas para setores de alta qualificação por dólar investido. Mesmo nessa conjuntura, ao qualificar os dados, estabelecendo o recorte de geração de emprego com

renda, o que se vê é uma avalanche de empregos com baixa qualificação e remuneração, com alta rotatividade, pressupostos presentes na última década no Brasil. Contudo, há também geração de novas oportunidades de trabalho em setores estratégicos, informações que irão aparecer no decorrer da argumentação.

Por outro lado, para melhor fundamentar, a criação dos Institutos e sua política de expansão trouxeram um novo panorama à EPT, informações sobre sua criação, regulamentação, implantação e pressupostos estarão sendo fornecidas em pormenores. Juntamente com o olhar da literatura científica sobre a EPT, o desenho geral desse quadro é que permite perceber os traços de uma perspectiva mais acurada a uma EPT que se refaz e articula com os interesses de coletividades locais e regionais, sem contudo significar o abandono da sua missão e objetivos nacionais. Pelo contrário, o que estará demonstrado é que estará mais bem afinada a esses objetivos.

Entretanto, também se observa que esta política deve conter as vicissitudes que são próprias dessa Rede. Não se espera que na vastidão do território brasileiro, com preponderância da rede em pequenos e médios municípios, e nos centros urbanos nas regiões de periferia que a política de EPT para a Rede seja assentada em uma teoria da educação profissional restrita ou de uma formação voltada à polivalência do trabalho. É necessário que entenda sua vicissitude e qual é a especificidade da ciência e tecnologia para esta estruturação.

Enfim, o esforço aqui apresentado é de partir do método dedutivo, ou seja, a partir das questões gerais, entender a particularidade da Rede dos Institutos Federais. Para se entender a dinâmica pela qual estão inseridos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no quadro da acumulação flexível de capital, para um movimento indutivo, tendo a rede como dinamizadora de um novo fluxo favorável ao Estado Desenvolvimentista com base na formação sociocultural.

CAPÍTULO 2 - O ESTADO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: HISTÓRIA DE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO BRASIL

2.1 Introdução

Atentos às discussões sobre dependência foram produzidos alguns trabalhos sobre a História da Educação brasileira, nos anos de 1970: *História da Educação no Brasil* por Otaíza Romanelli (1930/1970), realizado na Universidade de Paris I – Sorbonne, na França e publicado em 1977; *Educação e Dependência* por Manfredo Berger em tese de doutorado na Faculdade de Sociologia da Universidade Federal de Bielefeld na antiga República Federal da Alemanha, concluída em 1972 e publicada em 1975; e *Escola, Estado e Sociedade* por Bárbara Freitag publicado antes de 1980, fruto de estudos de pós-graduação na Universidade de Berlim na Alemanha, onde nasceu. (CONCEIÇÃO, 2010, p. 111).

Embora a política de EPT remonte a meados do século XIX no Brasil (MANFREDI, 2002), nem tão alastrado é o acúmulo da produção científica sobre o tema. Contudo, a partir da Lei nº 9.642/1996, o que se percebe é um aumento significativo de estudos e análises, deslocando essa temática definitivamente no centro das discussões sobre desenvolvimento, educação e políticas públicas.

Há uma vasta literatura, por vezes tangencial, até devido à especificidade do tema, que tem pensado e recuperado a trajetória histórica da EPT no Brasil. Trazê-la à discussão é um exercício para melhor situar o debate e o campo epistêmico-político que vem formatando essa problemática no século XXI. Esse recorte da produção científica sobre o tema está inserido no campo de políticas de Estado, direta ou indiretamente – como por vezes ocorreu – seja na criação de institucionalidades que promulguem a realização da EPT, seja por meio de regulamentação e repasse de recursos da União diretamente para a iniciativa privada, com vistas ao seu estabelecimento.

A relação entre Estado e EPT, no Brasil, possui fluidez devido ao seu desdobramento ideológico, sendo não raramente pensada pelo Estado, ora como de identidade e tradição com as esferas produtivas e, portanto, devendo a elas estar organicamente vinculadas; ora como uma política de assistência social, voltada aos desvalidos da sorte, na busca de um conhecimento vocacional para inserção ordeira e precária no mercado de trabalho.

Essa fluidez que materializou a realização da EPT está também, diretamente, relacionada com a concepção de desenvolvimento que percorreu nossa historicidade no século passado. O projeto de desenvolvimento forjou-se em nossa história como ideário

de nação, e sobre ele, o Estado agiu na formação e na concepção que empreendeu sobre a classe trabalhadora. A historiografia econômica brasileira observada *pari passu* à política de educação profissional apresenta-se em consonância orgânica. Estando nesses desdobramentos a busca de sua institucionalidade e os sentidos manifestos à educação profissional.

Em meio às transformações na política educacional especialmente pela implantação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e pela atividade dos institutos isolados de pesquisa, como foi o caso do Cebrap, os intelectuais se tornaram profissionais, pois as rigorosas exigências acadêmicas assim determinaram. Porém, essas mesmas exigências, especialmente as de pesquisa, serviram para dar aval à intervenção nas questões sobre a política do país. (CONCEIÇÃO, 2010, p. 116).

Ao fim e ao cabo, ao que tudo indica, a emergência recente dos novos estudos é desdobramento de um assertivo e consequente investimento em Política Pública de EPT que o país realizou nos últimos sete anos.

No presente trabalho de investigação, vamos analisar as disputas e os pressupostos que levam à tal multiplicidade de arranjos institucionais da EPT no processo histórico, tornando assaz complexa sua possibilidade de acomodação perene. Polissemia e multiplicidade de arranjos institucionais são o efeito de disputas permanentes pelos conceitos e grupos de influência.

2.2 Historicidade da produção do conhecimento em EPT no Brasil

O tema na história brasileira é referendado na apresentação que Franco e Sauerbronn (1984) realizam de sua obra, em que somente a produção de Fonseca (1961) produziu uma série descritiva sobre a EPT no Brasil. Para Franco e Sauerbronn (1984) ressaltadas algumas obras pontuais, início dos anos oitenta “[...] para os pesquisadores da formação profissional são inúmeras as dificuldades a vencer, na hipótese de necessitarem de referenciais históricos para os seus misteres.” (*ibidem*. p. 7).

Até o momento da expansão da pós-graduação, como perfaz Conceição (2010), a produção intelectual brasileira apresenta-se pela tecnoburocracia e a organismos e

entidades formuladas pela sociedade civil, como Cepal⁵ e ISEB⁶. Ambas com forte influência das teorias da dependência⁷, desdobraram a análise sobre a EPT referendando a rota pela industrialização e a necessidade de formação vinculada ao processo produtivo.

Partindo, de maneira geral, das teses da Cepal sobre centro e periferia e nela a relação entre desenvolvimento e subdesenvolvimento, o processo histórico econômico resultou em uma substituição das importações através do uso do que já estava pronto, isso causou pouca geração de inovações tecnológicas, “o resultado foi a lentidão na evolução da estrutura ocupacional.” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 92). Nesse sentido, “nas economias subdesenvolvidas as inovações tecnológicas não se realizavam conduzindo a demanda e sim como mero coadjuvante na organização do processo de desenvolvimento, fator diferenciador em relação às economias desenvolvidas.” (*ibidem.*).

Por sua vez, continuando com Conceição (2010), o ISEB contribuiu com formulações vinculadas ao nacional-desenvolvimentismo que atravessou a academia e as políticas de Estado durante o século XX. Ele é mais uma institucionalidade que emerge na problematização do desenvolvimento do país, e assim como a Cepal, procurou racionalizar e fundamentar o planejamento do Estado com vistas ao desenvolvimento centrado no processo de industrialização.

A partir da década de 1960, com o golpe civil-militar de 1964, ao mesmo tempo que os militares controlavam e impediam formulações mais à esquerda, também possibilitavam e financiavam o desenvolvimento científico. Resultado da expansão dos programas de pós-graduação que se iniciaram na década de 1960, mas que passaram a ganhar maior envergadura a partir da década de 1970, como demonstra o Quadro 1, a produção e profissionalização da intelectualidade toma centralidade nas principais universidades (CONCEIÇÃO, 2010).

⁵ Criada pela ONU em 1948 a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) recebia também dela o seu financiamento, contando também com recursos provindos do Banco Mundial.

⁶ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1955, de acordo com Conceição (2010), embora vinculado ao ministério havia autonomia administrativa e de realização de pesquisas.

“Os principais intelectuais do instituto foram Álvaro Vieira Pinto, Cândido Mendes, Alberto Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodré. Toledo (1971, p. 186) afirma que o instituto passou por três fases: a inicial com posições ecléticas e conflitantes; a do desenvolvimento da ideologia nacional-desenvolvimentista e o período das reformas de base, tendo sido destruído com o golpe de 1964 por ser considerado instituto subversivo. Segundo Toledo (1971, p. 31), a criação do Iseb esteve ligada à necessidade de o Estado providenciar agências para racionalizar o surto de desenvolvimento do país.” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 95).

⁷ Para autores como Fernando Henrique Cardoso, a sua teoria da dependência surge um ambiente e com uma tentativa de superação das discussões deterministas, visando demonstrar como que uma economia periférica pode dar seguimento ao seu processo de desenvolvimento estando atrelada às economias centrais.

Quadro 1 – Programas de Pós-Graduação em Educação

Programa	Ano de criação
UFMG – PPGE	Não informado;
Unicamp – PPGE	Não informado;
USP – PPGE	Mestrado: 1971; Doutorado: 1971.
PUC/SP – PPGE: História, política e sociedade.	Não informado;
PUC/ Rio – PPGE	Mestrado pioneiro: 1966; Doutorado: 1976.
UFF – PPGE	Mestrado: 1971; Doutorado: 1995
UFRJ – PPGE	Mestrado: 1972; Doutorado: 1980.
UnB – PPGE	Mestrado: 1974; Doutorado: 2006.
UFRGS – PPGE	Mestrado: 1972; Doutorado: 1976.
PUC/RS – PPGE	Mestrado: 1972; Doutorado: 1988
UFG – PPGE	Mestrado: 1986; Primeiro doutorado na região centro-oeste: 2000.
UFPE – PPGE	Mestrado: 1972; Doutorado: 2002.

Elaboração do próprio autor.

O quadro demonstra o início dos programas na década de 1960 na PUC/Rio e PUC/SP⁸ (provavelmente), isso devido à instituição ter se tornado a principal receptora dos professores que foram aposentados ou demitidos devido ao seu posicionamento contrário ao regime civil-militar no Brasil (CONCEIÇÃO, 2010). Seguido, a partir da década de 1970 da abertura de programas de pós-graduação nas universidades públicas, principalmente as situadas nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, sendo acompanhado, mas em menor intensidade, por Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Pernambuco.

A entrada definitiva no nível da pós-graduação no Brasil alterou as condições de realização dos estudos e análises sobre a institucionalidade da EPT e suas determinantes, emergindo centros acadêmicos da pós-graduação e núcleos de formulação. “A marca do

⁸ Embora não tenhamos acesso à data do início do programa, este tem papel central no desenvolvimento das pesquisas, pois, como demonstra o Quadro 2, vários dos pesquisadores e intelectuais da área, realizaram suas pesquisas na PUC/SP.

desenvolvimentismo foi determinante: este era o tema a ser discutido para fazer parte do debate acadêmico. Na história do Ensino Profissional se expressou essa determinação.” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 115).

Fato a se destacar é que o período de realização da graduação e da pós-graduação dos autores analisados coincidiu com a criação da pós-graduação no país, com o debate sobre democratização, com as discussões em torno de política educacional e, de maneira mais relevante, com a organização do campo intelectual frente a esses debates. Alguns dos autores foram os primeiros alunos profissionalizados por um novo modelo de pós-graduação implantado no país, especialmente no doutorado (Cunha, Manfredi, Buffa e Nosella). (CONCEIÇÃO, 2010, p. 80-81).

Essa estruturação reconfigurou as possibilidades de estudos e de formulação de políticas, a partir dos anos 1980, e os programas de pós-graduação em educação geraram desdobramentos. O processo de reabertura ampliou o horizonte em torno desse tema, pode-se considerá-lo o principal embrião das produções, análises e pesquisas que formulam grande parte do pensamento sobre a EPT no início deste século. Autores como Saviani (2007), Frigotto (2013), Machado (1982), Nosella (2007), entre outros, são referência da formação de pensamento e de pesquisadores na área. É o período em que surgem mais sistematicamente estudos sobre o tema, tanto análises em prospecção, como de Saviani (2007), como estudos históricos: Franco (1984), Machado (1982) e Cunha (1977).

No Quadro 2 abaixo, veem-se estes professores já na década de 1980 incorporando suas atividades à programas de pós-graduação em educação, muitos deles, como Luiz Antônio Rodrigues Cunha, Lucília Regina de Souza Machado, Gaudêncio Frigotto e o próprio Demerval Saviani realizaram seus doutorados nos programas da PUC São Paulo na década anterior.

Quadro 2 – Pesquisadores na área de educação profissional

Nome	Universidade	Disciplina na Pós-graduação	Período	Doutorado	Orientador
CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues	- UFF;	- Ensino e Pesquisa: graduação e pós-graduação;	- 1983-1994;	PUC/SP – 1980.	– Dermeval Saviani.
	- UFRJ;	- Poder e Educação: tópicos especiais em sociologia da Educação;	- 1997 – atual;		
	- Unicamp.				

			- 1980- 1983.		
MACHADO, Lucília Regina de Souza.	- UFMG	- Trabalho e Educação; Educação e Desenvolvimento; Educação e Estrutura social; Tecnologia, trabalho linguagem e Qualificação; Entre outras disciplinas.	- 1985- 2001	PUC/SP 1984	- Carlos Roberto Jamil Cury.
FRIGOTTO, Gaudêncio.	- UFF; - FGV;	- Economia Política da Educação; Políticas Públicas; entre outras. - Pesquisa Educativa, Economia da Educação. Entre outras.	- 1984- 2003; - 1977- 1992.	PUC/SP 1983	- Dermeval Saviani.
CIAVATTA, Maria	- UFF	- Reconstrução histórica da relação trabalho e educação, entre outras.	1985- 2006	PUC/RJ- 1990	Leandro Konder
SAVIANI, Dermeval	- Unicamp	- Ideias pedagógicas no Brasil; História da educação, entre outras.	1980- atual.	PUC/SP- 1971	Joel Martins

Fonte: Plataforma Lattes. Elaboração do Próprio autor.

Esses programas de pós-graduação e a formação desses pesquisadores ocasionarão a formação crescente de Núcleos de Pesquisa na área de Educação e Trabalho, processos correlatos no crescimento de estudos na área da educação profissional e uma das variáveis possíveis para pesquisas e estudos dos profissionais vinculados a estes Programas e Núcleos.

Como demonstrado no Quadro 3⁹, além de ser um movimento que resultará em desenvolvimento da pesquisa em todo o país, há crescente aumento na formação dos Núcleos de Pesquisa vinculados com a área Trabalho e Educação. Na primeira leva de formação dos Núcleos na área de Trabalho e Educação, são três importantes centros universitários que hoje referendam um patrimônio intelectual e de análises no campo da

⁹ Quadro 3 – Grupo de Pesquisa na Área Trabalho e Educação, no anexo.

pesquisa sobre educação profissional: Unicamp por meio do Histedbr; UFRGS com o Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação e UFF com o Núcleo Trabalho e Educação são os pioneiros, acompanhados no triênio seguinte por mais três centros importantes de pesquisa na área: UFSCAR, UFPR e UFPE.

Em 2010, de acordo com o Censo da Capes no Diretório dos Grupos de Pesquisa, havia um total de 2.236 Grupos na área de educação; desses, oitenta estão diretamente vinculados com os estudos e pesquisas das relações entre educação e trabalho.

É sintomático que, com a criação e implantação da Rede dos Institutos Federais passou-se ao crescimento dos Grupos de Pesquisa na rede, fato importante a ser observado, tendo em vista as diretrizes na Lei nº 11.892/2008, formulando estudos e pesquisas no campo da EPT.

Entre 2008 e 2010, foram criados trinta e cinco Grupos de Pesquisa na área de Educação, responsáveis por 43,75% do total de Grupos desde 1985. Um crescimento de mais de 177% dos Grupos de Pesquisa.

Desses 35 novos grupos, um é de universidade privada, cinco são de universidades estaduais, oito de Universidades Federais e 21 de Institutos Federais, sendo, portanto 60% dos Grupos de Pesquisa criados no período¹⁰.

O olhar sobre a Revista Brasileira de Educação da Anped¹¹ contribui para demonstrar a linha que o tema Trabalho e Educação vai tomando no seio da intelectualidade da área sobre EPT.

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), fundada em 1976, passou em 1995 a ter a Revista Brasileira de Educação como uma das formas de garantir a publicação das produções realizadas pela comunidade científica. No Quadro 4 está um recorte dos artigos que foram publicados nos dezenove anos da revista, no total de 60 exemplares.

No ano de 1997, um ano após a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e com a promulgação em abril do Decreto nº 2.208/97, revogado pelo Decreto 5154/2014, que separa o ensino médio da educação profissional, foi lançada uma edição – Mai/Jun/Jul/Ago 1997 n.º 5 – Set/O ut/Nov/Dez 1997 n.º 6 – especial sobre as questões relacionadas entre trabalho e educação, como se vê no Quadro 4 anexo.

¹⁰ No Censo da Capes no Diretório dos Grupos de Pesquisa, os dados mais recentes são referentes ao ano de 2010. Provavelmente, no período de 2010 e 2015, tendo em vista o Plano de Expansão da Rede, este índice pode ser ainda mais predominante em torno dos Institutos Federais.

¹¹ Quadro 4 – Revista Brasileira de Educação (RBE), no anexo.

Nessas edições houve uma quantidade importante de pesquisas direcionadas ao problema do emprego e às possíveis relações com a qualificação e com a educação profissional. Os quatro artigos citados no Quadro 4, Gomes (1997), Bajoit e Franssen (1997), Martins (1997) e Chiesi e Martinelli (1997), são manifestações do debate em torno da relação entre trabalho e educação que a Revista Brasileira de Educação realizou nessa conjuntura.

O artigo de Gomes (1997) analisa a relação entre pobreza, escolaridade e oportunidade de emprego, assim como procede à contextualização entre escolarização e inserção no mercado de trabalho. Para a autora, há um ciclo vicioso, no qual a baixa escolarização, alfabetização, dificuldades de aprendizagem, resultam em elevados índices de repetência, fracasso estudantil, evasão e expulsão. Estes jovens buscam uma inserção precoce no mercado de trabalho, que, globalizado, exige cada vez mais domínio de tecnologias, exigências mais elevadas de escolaridade, o que resulta em uma não acomodação desse jovem, resultando no desemprego, e, logo, pobreza.

Baseada em Bourdieu, que traz a importante análise da ruptura do conhecimento nas ciências sociais, a autora busca um entendimento nessa mesma lógica, a partir do tangenciamento ao senso comum letrado que imperava no auge das políticas neoliberais no Brasil:

Bourdieu usa a expressão *certezas partilhadas*, em relação às quais cabe a dúvida radical. Nas ciências sociais “as rupturas epistemológicas são muitas vezes rupturas sociais, rupturas com as crenças fundamentais de um grupo e, por vezes, com as crenças fundamentais do corpo de profissionais, com o corpo de *certezas partilhadas* que fundamenta a *communis doctorum opinio*. Praticar a dúvida radical em sociologia é por-se um pouco fora da lei.” (1989, p.38-9). É ainda ele quem diz: “Tratando-se de pensar o mundo social, nunca se corre o risco de exagerar a dificuldade ou as ameaças.

A força do pré-construído está em que, achando-se inscrito ao mesmo tempo nas coisas e nos cérebros, ele se apresenta com as aparências da evidência, que passa despercebida porque é perfeitamente natural. A ruptura é, com efeito, uma conversão do olhar (...). E isso não é possível sem uma verdadeira conversão, uma metanoia, uma revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo social. (ibidem, p.49) Porém, temas como o tratado neste texto implicam riscos ainda maiores. Afinal, a falácia da neutralidade científica já foi suficientemente desmistificada em nosso tempo.” (GOMES, 1997, p. 53).

Assim, o que está em jogo na sua pesquisa é a demonstração não retilínea entre valorização escolar de jovens pobres e emprego, tanto no reconhecimento/identificação desses sujeitos com o processo de escolarização, quanto com os empregos acessíveis ao jovem urbano pobre ser justificado com incapacidades de uso das demandas tecnológicas.

Nesse sentido ela demonstra como os laços sociais e culturais “familiares insensíveis” tem impacto sobre o processo desses jovens. Aí reside a importância de sua pesquisa:

Qual as vantagens desse tipo de análise? A principal delas, penso, é a de obrigar-nos a enfrentar as dificuldades inerentes à história cultural e social familiar. Reconhecer a força da resistência derivada de uma história recente de analfabetismo familiar é condição *sine qua non* para que a escola atue no sentido de vencer tais resistências. Para tanto os esforços dela precisam ser redobrados. A sua tarefa primordial, inicialmente, haverá de ser a de convencer as novas gerações de estudantes de que o saber escolar é importante para a vida pessoal e social, a despeito das atuais exigências associadas ao mundo do trabalho. Este é o desafio posto. (GOMES, 1997, p. 61)

No estudo de Bajoit e Franssen (1997) a relação entre trabalho, emprego e desemprego percorre por entrevistas abertas realizadas com jovens na Bélgica, no município de Louvain, analisa as representações desses jovens com: o trabalho na vida; o garantismo; o transitório; a recusa do trabalho-alienação; o trabalho desinvestido e o trabalho sonhado; tempo de trabalho e tempo de vida; o trabalho como experiência individual; o trabalho-paixão; os jovens independentes e o desemprego. Para demonstrar a existência de uma cultura do trabalho e ética do rendimento, em que a ociosidade é vista como vergonhosa. Procura analisar as representações dos jovens com relação ao desemprego. “Nossas interrogações remetem às formas de desagregação do modelo cultural do trabalho, e à emergência de novas orientações com relação ao trabalho.” (BAJOIT; FRANSSSEN, 1997, p. 76).

Contudo, isso não significou uma negação do trabalho, mas sua reorientação cultural, “Contra as apreciações lapidares (‘os jovens perderam o sentido do valor do trabalho’) é preciso sublinhar que o trabalho continua sendo uma fonte importante de normatividade e uma experiência central de socialização.” (BAJOIT; FRANSSSEN, 1997, p. 79).

Criticamente, Martins (1997) debate como o senso comum letrado tem elaborado uma concepção da perda da centralidade do trabalho. Tendo como marco conceitual os fundamentos de Claus Offe e o novo sujeito sociológico – haveria o fim do trabalho nas categorizações clássicas expostas por Marx e expressas no fordismo, do proletariado e do operário, assim, poderia estar havendo a perda das relações de trabalho como elemento central na determinação da consciência e das ações sociais:

Tomando em consideração a observação de Offe, a respeito das temáticas de pesquisa, das teses, as conferências e as publicações atuais nas ciências sociais, vemos o surgimento do que ele chama de “novo subjetivismo sociológico” na análise da sociedade e do espaço vital, que rompe com a primazia da categoria trabalho na “determinação da consciência e das ações sociais” (1989, 17). (MARTINS, 1997, p. 96)

Com isso, procura demonstrar como são difíceis e mais arriscadas as condições de inserção dos jovens, além de defender a mudança da estrutura profissional, em que a mobilidade e instabilidade, na ampliação dos postos no setor dos serviços, em detrimento do produtivo, leva a um perfil de busca por trabalhos intermitentes e de periferização.

Embora inseridos em condições intermitentes de trabalho, existe uma ética de valorização, remontando ao ideário getulista, no sentido de atribuição do trabalho como representação de honestidade e dignidade. A distinção está em que esses valores estão assentados também na noção de individualidade, consumo e, outra percepção, advinda sobretudo das empresas, é a expectativa de que estes jovens estejam sempre dispostos a adquirir novos conhecimentos, isso não significando melhor localização nos postos de trabalho. Como discorre a autora, não será de surpreender se logo encontrarmos engenheiros trabalhando na linha de produção. Essa situação também é percebida para o setor terciário.

Para Chiesi e Martinelli (1997) as relações entre trabalho e juventude são um dos temas mais analisados nas pesquisas sociológicas, tendo em vista sua relevância a essa categoria social. Os autores observam que há uma similitude de características das relações de trabalho para os jovens na Itália com outros países ocidentais. E também “confirmaram alguns lugares-comuns difundidos na opinião pública, em particular, o estereótipo da recusa do trabalho dos jovens dos anos 70 e do estereótipo da competição individualista e do conformismo dos jovens da década sucessiva.” (CHIESI, MARTINELLI, 1997, p. 110).

Assim, o que se percebe no conjunto dessas análises é uma convergência em torno de vazão ao senso comum letrado, que estabelecia uma relação de causa e efeito entre escolarização e oportunidades de emprego. Demonstrando não somente distintas variáveis negligenciadas como relações familiares, trajetórias de vida, entre outras, como também uma reconfiguração sobre os valores e a cultura do trabalho, muito distinto da sua negação. Manifesta-se em sua individualização, egocêntrica e nas formas como o conhecimento passa a ser representado.

O artigo de Ciavatta e Trein (2003) traz um panorama do Grupo de Trabalho 09: Trabalho e Educação no período de 1996 a 2001 e observa que os temas mais recorrentes eram profissionalização e trabalho, trabalho e educação básica, trabalho e educação na teoria e história, trabalho e educação nas relações sociais e nos movimentos sociais.

Desta feita, como demonstram as próprias autoras, o GT Trabalho e Educação da Anped traz desde sua criação duas questões nucleares: a primeira de claro matiz materialista histórico, “entender o mundo do trabalho como processo educativo, vale dizer, compreender a pedagogia que se desenvolve nas relações sociais e produtivas no modo de produção capitalista” (CIAVATTA; TREIN, 2003, p. 143), e a segunda, não desvinculada desse matiz, mas com possibilidades de maior leque epistêmico, voltado para as análises das contradições de elaboração de uma nova pedagogia empenhada com a classe que vive do trabalho.

A partir do Sessão Espaço Aberto da RBE, iniciou-se um debate entre Demerval Saviani, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto e Paulo Sérgio Tumolo sobre os fundamentos do trabalho como princípio educativo. Muito centrados no materialismo histórico e buscando fundamentações marxianas, realizaram um profícuo debate dos sentidos epistêmicos e políticos na busca de uma educação profissional com viés na politecnia.

O trabalho como princípio educativo, centro de gravidade da formulação da politecnia, caminhou em torno do olhar sobre o Ensino Médio no Brasil, em tom de antagonismo com o então ensino profissionalizante que se realizava na década de 1980. Nela estava exposta a importância de resgatar para a escola o conhecimento do processo produtivo que se tornou estanque e dicotômico na relação entre trabalho manual e intelectual.

O conhecimento científico e tecnológico deveria estar em voltas com o ensino do então 2º grau e hoje ensino médio, para dele dar aos educandos os primeiros elementos da formação científica. Assim, revertendo uma situação que trabalhava com uma formação propedêutica e outra profissional, estando agora novamente vinculadas. Muito próximo dos elementos elencados por Gramsci (2010) em sua defesa da escola unitária. E nesse sentido, de acordo com Pizzi (2002) que refaz a trajetória da politecnia no Brasil, ela estaria retomando os elementos expostos acima do texto, sobretudo de Marx (2006).

Nos autores dessa ordem – *trabalho como princípio educativo* –, o que está em questão são suas definições sobre *princípio educativo*, pois nelas se encontra a distinção de suas análises, visto que no termo *trabalho* em todos há uma convergência por significar mediação de primeira ordem e produção de valores de uso.

De acordo com Tumolo (2011), para Saviani, o trabalho como princípio educativo significa situar o trabalho em sua ontologia como etapa, processo e condição da formação humana. Assim, trabalho e educação, para Saviani, possuem uma dissimilitude que deve ser observada nas suas condições, que para o autor são educação como sistema escolar e trabalho que produz valores de uso. E esta é uma crítica importante de Tumolo, pois mesmo para os autores que discorrem sobre o trabalho como princípio educativo, observam-no como trabalho que produz valores de uso: “trabalho como princípio educativo certamente constataria que há um consenso basilar entre eles: o pressuposto – explícito ou implícito – segundo o qual a concepção de *trabalho* que embasa a proposta do trabalho como princípio educativo é a do *trabalho produtor de valores de uso*.” (TUMOLO, 2011, p. 447).

Frigotto (2009) e o trabalho como princípio educativo: o trabalho é educativo no sentido em que historicamente constitui-se como mediação de primeira ordem, realizando-se, para todos nós, seres biológicos, valores de uso. Constituindo-se como mediação que nos socializa e/ou educa, o trabalho que produz valores de uso, perfaz-se como necessidade de todos e como constitutivo de nossa formação. Entretanto, a constituição do trabalho como mediação de segunda ordem (escravo, servil, assalariado), forjou-se em um processo alienante e levou a sua negação como formação e sociabilização para a emancipação e liberdade dos sujeitos.

Em sua defesa, Tumolo (2011) assenta a impossibilidade do *trabalho como princípio educativo* na lógica imanente do capital. O que não quer dizer, como dispõe seus críticos, na impossibilidade de estabelecimento de uma mediação formativa que esteja fundida no *trabalho como princípio educativo*.

O trabalho como produtor de valores de uso, em sua primeira mediação, só pode ser positividade. Contudo, ao se constituir a propriedade privada, produção de mercadorias (valor de troca) e, por fim, o capital, o trabalho produtor de valores de uso se torna produtor de mercadoria, e neste se insere sua negatividade. E por isso, a crítica de Tumolo (2011) na impossibilidade, mesmo na contraditória e complexa unidade negatividade-positividade do trabalho na lógica histórica do capital em se constituir em princípio educativo voltado à liberdade dos sujeitos.

Faz-se necessário lembrar que os questionamentos que fiz ao trabalho como princípio educativo como proposta emancipatória de educação têm como pressuposto a compreensão do trabalho no capitalismo como unidade contraditória e o meu propósito foi o de evidenciar que os autores que tratam desse tema tomam o trabalho apenas em sua

dimensão de positividade, como trabalho produtor de valores de uso. Na verdade, Frigotto e outros autores reconhecem o duplo aspecto do trabalho no capitalismo – de positividade e de negatividade –, mas elegem apenas a dimensão de positividade ao eleger o trabalho produtor de valores de uso como princípio educativo. (TUMOLO, 2011, p. 470).

Com Saviani (2007), o trabalho como princípio educativo ganha formatação para o campo da ciência pedagógica, pensado como campo de ação e formação dos jovens, por ele, a categoria de politecnia transcende o ambiente da formação diretamente vinculado com a prática do trabalho no capital, para também ser incorporada para o ambiente escolar.

Assim, distintamente da noção de polivalência de Friedmann ou mesmo da reestruturação produtiva, a politecnia trata com uma formação para além de técnicas ou manuseios bem-sucedidos, para a capacidade de interferência através do uso das ciências, filosofia e arte, tanto no ambiente imediato do trabalho, como na vida em sociedade.

Por isso a defesa de Nosella (2007) de uma educação para a formação unilateral que tenha como meta três dimensões:

Tentarei ilustrar essa concepção marxiana da categoria trabalho por meio de três dimensões fundamentais da interação homens-natureza, a saber, comunicação/expressão, produção e fruição. Quando o ser humano interage, física e espiritualmente, com o mundo e com os outros homens, primeiramente se expressa, se comunica, admira, contempla, entende e explica. Dessa forma cumpre, mesmo que parcialmente, com a primeira dimensão do trabalho. Por isso, ensinar a comunicar-se é ensinar a trabalhar, mesmo porque não se pode produzir sem antes entender o mundo e se comunicar com os homens. Também quando o homem produz e cria objetos materiais, artísticos, técnicos e intelectuais, interage com a natureza e com os demais homens, ou seja, trabalha. Por isso, ensinar a produzir equivale a ensinar a trabalhar. Todavia, nem mesmo a produção representa o processo do trabalho na sua plenitude. Finalmente, quando o homem frui dos bens naturais, artesanais, industriais, estéticos, interage com a natureza e com os demais homens, isto é, completa o processo do trabalho. Por isso, ensinar a fruir e a consumir é também ensinar a trabalhar. A conclusão é que compete à escola-do-trabalho educar o homem na realização do processo completo do trabalho: comunicar-se, produzir e usufruir. (NOSELLA, 2007, p.148-49).

A escola assim emerge, para Nosella (2007), sobre pilares que fundem condições anacrônicas aos pressupostos da sociedade burguesa e da formação profissional ao trabalho alienado.

Marx foi mestre de método quando afirmou que o trabalho burguês é historicamente determinado. Ora, para educarmos o homem do futuro precisamos idealmente ultrapassar os limites burgueses do trabalho alienado e nos inspirar no conceito marxiano de trabalho coextensivo à existência humana. Para Marx, o trabalho é fundamentalmente interação dos homens entre si e com a natureza. Por isso, a “escola-do-trabalho” não burguesa é a escola que educa os homens a dominar e

humanizar a natureza, em colaboração com os outros homens. Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem. (NOSELLA, 2007, p. 148).

Posteriormente, a partir da promulgação da Lei nº 11.892/2008, a revista passou a apresentar estudos articulando a educação profissional com o desenvolvimento, a educação básica pública profissional e o currículo. São exemplares: Bruno (2011), Corbucci (2011), Young (2011) e Cunha (2011).

Enquanto para Bruno (2011), a relação entre educação e desenvolvimento é não linear, fundamentada na teoria do valor para dar sustentação à sua argumentação. Como nos diz a autora: “Para compreendermos a importância da educação nesse vasto processo de reprodução da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, do capital, temos de inseri-la na relação da mais-valia, o que nos vai permitir estabelecer sua relação com o desenvolvimento econômico.” (BRUNO, 2011, p. 546).

Para ela, a passagem da relação entre educação e desenvolvimento está na capacidade do capital, com a classe trabalhadora, em sua necessária reprodução sistêmica, avançar sobre a produtividade do trabalho social. “O que é importante destacar aqui é que apenas o acréscimo das qualificações decorrentes de uma formação mais complexa do trabalhador permite a introdução de inovações e garante que se trabalhe eficazmente com elas, viabilizando os ganhos de produtividade.” (BRUNO, 2011, P. 549).

Procura demonstrar que a relação está na formação educacional que incorpore noções mais complexas ao espaço escolar e em consequência à dinâmica laboral, situando-se não tanto em um direcionamento técnico específico, mas em sentidos como:

[...] escolaridade crescente; conhecimento tácito relacionado com a experiência subjetiva do trabalhador no exercício de sua função; capacidade de tomar decisões e prevenir desajustes operacionais; capacidade de comunicação que permita o estabelecimento de referências comuns e proposição de ações conjuntas entre trabalhadores que desempenham funções distintas e com diferentes graus de complexidade; habilidade manual que permita a utilização eficiente de equipamentos de alta precisão técnica; capacidade de inovação no âmbito das atividades desempenhadas; capacidade de selecionar e relacionar informações variadas; capacidade de assimilação de códigos e normas disciplinares e de comportamento, articulando, ainda, aspectos de personalidade e atributos relacionados à condição étnico-cultural, de gênero e geracional. (BRUNO, 2011, p. 555).

Contudo, percebe os limites vivos da própria lógica de sua reprodução, que não viabiliza uma formação com vistas a todo o conjunto da classe trabalhadora, tendo em vista as condições estruturantes da desigualdade da qual o capital se nutre. Ainda na seara

das publicações de 2011 há um leque de análises de Corbucci (2011), Young (2011), e Cunha (2011) que merecem destaque.

Para Corbucci (2011), ao invés de procurar demonstrar a relação entre educação e renda, o autor faz o movimento contrário: munido de dados quantitativos, demonstra que as unidades federadas que apresentam maior média de renda *per capita* tendem também a apresentar melhores indicadores na Prova Brasil.

Realizando desmembramento de outros dados, em síntese, o autor procura comprovar que não é o maior tempo na escola que irá representar melhores lotações nos postos de trabalho e, portanto, melhor renda. Mas, ao contrário, a melhoria da renda passa a ter impactos diretos na melhoria da escolarização de setores da população antes excluídos.

O que Young (2011) procura relacionar são as conexões e/ou as incipientes pesquisas no campo educacional, que realizam análises sobre o papel do conhecimento no espaço e na estruturação escolar. Nesse sentido, vai provocar observações sobre a composição curricular.

O que na EPT toma complexidade distinta, pois discorre sobre qual o objetivo da EPT, é sobre a aprendizagem ou competência para um ofício?

A ênfase, invariavelmente, recai nos aprendizes, seus estilos diferentes de aprendizagem e seus interesses, nos resultados mensuráveis de aprendizagem e competências e, ainda, em como tornar o currículo relevante para suas experiências e sua futura empregabilidade. O conhecimento, de alguma forma, é visto como inquestionável, ou como algo que podemos adequar às nossas metas políticas. (YOUNG, 2011, p. 609).

Por sua vez, Cunha (2011) entra definitivamente na seara de debates em torno da estrutura curricular e suas influências de acepção. Já alertando a uma definição restrita sobre o currículo no setor público no Brasil, dispõe seu limite disciplinar, temático e de conteúdo de exposição da atividade escolar, “assumindo o pressuposto de que a débil autonomia do campo educacional brasileiro propicia a intervenção de forças externas (...) a ideológica e a econômica como relevantes para o entendimento da heteronomia do campo educacional.” (CUNHA, 2011, p. 585).

Também ao analisar as influências ideológicas na constituição dos currículos, seja pelas ações de entidades sociais, como Igreja, seja pelas ações parlamentares, pelas influências econômicas, sobretudo das empresas de editoração, na influência sobre os currículos e não o contrário, muito ajuda para o entendimento do campo em disputa das políticas de educação e neste caso específico, da EPT. Referendando o desejo de Cunha

(2011) que ao demonstrar sua heteronomia não sirva como um freio, mas como estímulo, para saber que a autonomia mesmo não sendo para já, constitua-se em uma problematização norteadora, da qual a Rede dos Institutos Federais faz parte.

É importante observar que, assim como na década de 1990, o foco das publicações que foram realizadas pela RBE estava na literatura crítica em torno da empregabilidade que se investe de pressupostos lineares entre educação e emprego; na primeira década do século XXI, no debate em torno dos fundamentos do trabalho como princípio educativo; na segunda década, o debate está em torno da relação entre educação, institucionalidade, desenvolvimento e currículo – dos artigos que servem à esta tese. Todas elas, às suas maneiras, estão em conexão com o ambiente político e institucional em que a EPT esteve conjunturalmente imersa.

Pois se, no primeiro momento, o Decreto nº 2.208/97 retira da EPT seu vínculo com a educação básica, argumentando que aquela estava saindo de seus objetivos, no segundo momento, de eleição de um governo de base popular, sindical e vinculado aos movimentos sociais, a emergência de uma perspectiva pedagógica emancipadora apresenta-se como uma possibilidade real. A atual década demonstrou que a problemática entre educação e desenvolvimento, sobretudo após a crise da Bolsa de Valores de Nova York, retomou a centralidade da discussão e das perspectivas institucionais.

2.3 A história sobre a educação profissional no Brasil

A retomada sobre o tema se perfaz tão basilar para esta pesquisa, tendo em vista situar como os pensadores foram se acomodando na dinâmica conjuntural em que a EPT foi estabelecida nas políticas do Estado.

No primeiro decreto lei que estabelece a criação e institucionalização de uma Educação Profissional, pela Lei nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que cria e institui a Escolas de Aprendizes Artífices, já deixa a lume dois princípios fundamentais que estava estabelecida a direção da EPT no Brasil em seu nascedouro.

Quadro 5 – Escola de Aprendizes e Artífices

	Escolas	Data da criação
1	Aprendizes Artífices do Piauí	1º de Janeiro de 1910

2	Aprendizes Artífices de Goiás	1º de Janeiro de 1910
3	Aprendizes Artífices de Mato Grosso	1º de Janeiro de 1910
4	Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte	03 de Janeiro de 1910
5	Aprendizes Artífices da Paraíba	06 de Janeiro de 1910
6	Aprendizes Artífices do Maranhão	16 de Janeiro de 1910
7	Aprendizes Artífices Paraná	16 de Janeiro de 1910
8	Aprendizes Artífices de Alagoas	21 de Janeiro de 1910
9	Aprendizes Artífices de Campos	23 de Janeiro de 1910
10	Aprendizes Artífices de Pernambuco	16 de Fevereiro de 1910
11	Aprendizes Artífices do Espírito Santo	24 de Fevereiro de 1910
12	Aprendizes Artífices de São Paulo	24 de Fevereiro de 1910
13	Aprendizes Artífices de Sergipe	1º de Maio de 1910
14	Aprendizes Artífices do Ceará	24 de Maio de 1910
15	Aprendizes Artífices da Bahia	02 de Junho de 1910
16	Aprendizes Artífices do Pará	1º de Agosto de 1910
17	Aprendizes Artífices de Santa Catarina	1º de Setembro de 1910
18	Aprendizes Artífices de Minas Gerais	08 de Setembro de 1910
19	Aprendizes Artífices do Amazonas	1º de outubro de 1910

Fonte: Franco e Sauerbronn (1984).

A primeira questão é que se direcionava para algumas capitais estaduais do país, portanto, vinculando-o com o trabalho urbano, embora que ainda incipiente, estava voltada para a formação de operários e contra-mestres “ministrando o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício” (BRASIL, 1909). A segunda questão da lei é o direcionamento que faz no incipiente processo de urbanização do país, a um conjunto da população que deveria, através do trabalho, ser ocupada contra os descaminhos do ócio e do crime:

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (BRASIL, 1909).

Para Franco e Sauerbronn (1984) entre os “desfavorecidos da sorte” estavam alunos como: menores abandonados, vagabundos, adolescentes pobres e outros marginais que naturalmente estariam excluídos das condições mínimas de reprodução de sua sobrevivência.

A educação profissional remonta suas primeiras elaborações ao período do Império brasileiro (MANFREDI, 2002), entretanto, somente no início do século XX, no estabelecimento da República e do trabalho livre assalariado, definitivamente torna-se uma esfera de institucionalidade do Estado. “É no período republicano (1889 - 1930) que se delineiam os traços embrionários de uma política educacional estatal, voltada a esse tipo de ensino.” (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p. 55).

Fonseca (1961) realizou um exaustivo estudo em sua obra de cinco volumes sobre o tema, o que para Franco e Sauerbronn (1984) é a primeira obra que sistematiza mais detidamente a trajetória histórica da EPT no Brasil. Por sua vez, Franco e Sauerbronn (1984) procuram refazer o trajeto iniciando na primeira república, passando pelo período de 1930 a 1959 e a terceira parte de 1959 até 1982.

Para Franco e Sauerbronn (1984), a formação “técnico-profissional” surge da necessidade de “dar respostas a problemas específicos colocados pela sociedade.” (*ibidem*. p. 11). Ou seja, para os autores, o próprio surgimento da necessidade de uma formação técnico-profissional emerge em sintonia ao processo de industrialização tão proeminente nos finais dos anos setenta e início dos anos oitenta. Contudo, para observar a historicidade da formação técnico-profissional deve-se perceber as vicissitudes de cada período, esforço esse empreendido pelos autores em questão.

Não se trata, todavia, no âmbito deste trabalho, de realizar uma análise exaustiva da formação histórica brasileira em todas as suas implicações, mas sim de abordar os traços fundamentais de cada período, com ênfase, fundamentalmente, no processo de industrialização. Não se trata também de analisar exaustivamente todas as formas de consciência social e instituições que os homens criam coletivamente, à medida em que criam as suas condições materiais de existência. Em poucas palavras: foge às preocupações deste trabalho uma análise da superestrutura social em todos os seus níveis. Interessa-nos, basicamente, discutir a questão da formação técnico-profissional e da educação e a maneira como esses fenômenos se articulam organicamente com a totalidade histórica em movimento. (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p. 12).

Buscando realizar uma análise dos condicionantes econômicos do país, os autores remontam aos autores clássicos da historiografia econômica, como Furtado, Ianni, Prado Jr. e Gorender, para demonstrar como a dinâmica econômica foi alterando as condições

sociais da realidade e como, na base da agricultura exportadora, desenvolveram-se setores como transportes, comunicações, produção de energia elétrica, mineração, entre outros, que tensionaram a formação técnico-profissional.

[...] o aparelho técnico do país se desenvolve consideravelmente nesse período. Esse processo, é bom não esquecer, ocorre com a vida econômica do país organizada à base do modelo exportador. São construídas as primeiras estradas de ferro; a navegação a vapor se estende largamente por todo o litoral brasileiro, além das linhas internacionais; instalação da rede telegráfica articulando todas as capitais e cidades mais importantes do país; instalação de cabos submarinos transoceânicos, ligando o país a diferentes partes da Europa e América; instalação de portos e de indústrias têxteis, alimentícias, etc. (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p. 22).

Distintamente, Queluz (2000) analisa a expansão do trabalho na indústria, que em uma sociedade de peso central na agricultura, fundamenta-se a industrialização de bens de consumo não-duráveis, essencialmente têxtil e alimentício. Demonstrando mais atentamente o período do estabelecimento e formação da Escola de Aprendizes Artífices vivenciou um primeiro momento de muita escassez de materiais e condições de trabalho.

Sinalizam Franco e Sauerbronn (1984), que as escolas:

[...] se encontravam em uma situação de extrema precariedade [...] a maioria dos poucos alunos abandonava a escolas antes de concluí-la, a fim de com os conhecimentos já adquiridos sair à procura de um emprego; as instalações (prédios e oficinas) eram inadequadas e deficientes; os professores eram improvisados e improvisado era o ensino; não havia um programa nacional elaborado e nem um conceito claramente definido sobre 'escola profissional'; havia falta constante de material, especialmente didático e assim por diante.” (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p. 58).

Por sua vez, Queluz (2000), tendo o seu olhar sobre este primeiro momento institucional da Educação Profissional, está exclusivamente centrado em dois períodos históricos e, podendo contar com um acúmulo de pesquisas de quase vinte anos de maior profusão do tema, demonstra que a partir do Serviço de Remodelação¹² as escolas profissionais já ampliavam seu leque de interesse, buscando agora ser um modelo educacional para os filhos dos “pobres e dos ricos”.

A necessidade de gerir este acúmulo de homens, tornando-os corpos úteis e capazes de proporcionar um acúmulo de capital, levou à necessidade de criação de mecanismos de controle sobre a população cidadina. Partindo do estabelecimento de correlações entre a situação sócio-econômica e qualidades morais, comuns à economia política

¹² De acordo com Queluz (2000) o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico foi criado com o objetivo de reorganizar o ensino nas Escolas de Aprendizes e Artífices em todo o país, que a partir da liderança de João Luderitz procura reformular as escolas voltadas para o aprendizado em condições industriais.

liberal e ao positivismo, as classes dominantes associaram a pobreza não apenas à carência de recursos, mas a uma maior permeabilidade aos vícios, ao desregramento moral, à indolência, à criminalidade. A única saída para a redenção moral das classes perigosas, seria a venda de sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção. (QUELUZ, 2000, p. 18).

Queluz (2000), em sua tese de doutorado, procura adentrar no campo específico das concepções em torno da EPT no período da República Velha. Embora circunscrito à temporalidade dada, adentra com cautela de análise sobre as concepções, utiliza-se da análise histórica das escolas de Aprendizes Artífices do Paraná em dois momentos: 1910-1920 e 1920-1930, e do Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre em 1907-1920. Ao aprofundar em sua pesquisa, o que demonstra não é um estudo da especificidade dessas escolas, mas que elas eram manifesto de uma disputa maior em que estava inserida a educação profissional. Nas palavras do autor:

Os documentos pareciam apontar para uma polarização de posições entre Paulo Ildefonso d'Assumpção, diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, e João Luderitz, Encarregado do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional-Técnico. Aquele, defendendo um ensino profissional baseado no método manual demonstrativo, o último, pretendendo disseminar um ensino técnico baseado no aprendizado em condições industriais. [...] O Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre apresentava-se como uma escola com oficinas bem equipadas, mestres estrangeiros e nacionais com excelentes qualificações, empenhados em aplicar um método coerente, baseado no aprendizado da tecnologia e desenho industrial, conjugado à exploração industrial das oficinas de ensino. (QUELUZ, 2000, p. 11).

Assim, embora ainda não demonstrada claramente em outras análises, foi Queluz (2000) que situou a formação técnica-profissional no período da República Velha em maior complexidade do que a rota única da formação para manufatura, na habilidade e uso de ferramentas variadas. Para ele: “surgiram múltiplas concepções de ensino técnico, criando um mosaico, refletindo e instituindo diferentes hierarquizações da transmissão do conhecimento tecnológico e, em última instância, diferentes concepções de construção de sociedade.” (QUELUZ, 2000, p. 14).

Também pela sua pesquisa demonstra não haver claramente um padrão único e linear de modelo de formação profissional realizado nas Escolas de Aprendizes Artífices, tanto em suas concepções, como na distribuição curricular¹³.

¹³ Para Queluz (2000) havia claramente dois modelos distintos entre as escolas de Artífices Artesãos do Paraná e do Rio Grande do Sul, a primeira direcionada para a manufatura, no aprendizado de várias técnicas, a segunda voltada para uma alfabetização técnica, na “gramática da máquina”, mas também, para o autor, havia distinções com a de São Paulo: “Se fossemos comparar com os dados encontrados por Rosa Fátima Souza para os saberes elementares, 10% para as Ciências Físicas e Naturais e 30% para as disciplinas formativas, (Geografia, História, Educação Cívica, Ginástica, Música e Trabalhos Manuais) e 20% para

Da conjunção destas ideias resultaria o estabelecimento de um sistema dual de ensino que, refletindo a hierarquização entre ensino liberal e técnico, apontaria para diferentes níveis de ensino técnico, preparando alunos para diferentes posições a serem ocupadas no sistema produtivo. Consolidava-se, também, a noção do ensino técnico como local de experimentação dos diversos tipos de racionalização de trabalho, a serem implantados na fábrica, local privilegiado da interface entre tecnologia do trabalho e tecnologia básica. (QUELUZ, 2000, p. 212).

Como o projeto de desenvolvimento em curso no país, tinha como essência a elite latifundiária da monocultura exportadora (PRADO Jr., 1969), ao mesmo tempo em que experimentava o fluxo migratório e a formação de centros urbanos, em uma conjuntura recente de fim do trabalho escravo e do incentivo à política de imigração, à classe trabalhadora brasileira, cabia ao Estado empreender uma política que garantisse a ordem e a convivência civilizada. O trabalho emerge assim, como categoria social cidadã, o que vai tomar cada vez mais força e sentido no governo de Getúlio Vargas (CARDOSO, 2010).

O trabalhador cordial e ordeiro demonstrado por Holanda (1991) surge como resultado da nossa formação cultural, em sintonia com um Estado patriarcal e oligárquico (CARDOSO, 2010). Portanto, a aprovação, criação e estabelecimento da escola de Aprendizes Artífices é uma variedade de instituições que visam garantir essa formação pela técnica a setores sociais desvalidos de condições de proverem o seu sustento em uma sociedade livre, contudo, devendo prezar por uma formação no campo da técnica, na execução de tarefas e operacionalização de maquinários, ao trabalhador situado na base da pirâmide social. “O período entre 1909 e 1930, [...] foi marcado pelo esforço de consolidação do mercado livre de trabalho, por uma intensificação do processo de industrialização, urbanização e de crescente preocupação com o controle social das classes perigosas.” (QUELUZ, 2000, p. 14).

Ao se observar com acuidade a produção intelectual sobre a Escola de Aprendizes Artífices realizada até meados dos anos 1980 e a produção que se realizou no findar dos anos 1990 e início desse século, percebe-se que estão em ritmo com o desenvolvimento da historiografia brasileira, de uma análise de vetor mais totalizante, estruturalista. Enquanto estes realizam formulações mais temáticas, indutivas, culturalistas, buscam

entrada, saída, recreios e chamadas práticas educativas – estas nem sequer consideradas na Escola de Aprendizes Artífices – perceberemos uma outra hierarquização. (QUELUZ, 2000, p.65).

análises de casos específicos para entender a complexidade do real, suas vicissitudes e, por vezes, díspares da produção do período anterior.

2.4 O lugar da EPT no Nacional-desenvolvimentismo

A produção intelectual sobre o período do Nacional-desenvolvimentismo brasileiro (1930-1980) possui um acervo de fôlego e de ampla reflexão, o que não é objeto de análise aqui. Neste momento, busca-se identificar como as pesquisas procuram situar a institucionalidade da EPT no seio do projeto do nacional-desenvolvimentismo, com suas múltiplas variáveis e complexas relações que tomam a historicidade brasileira a partir de então.

A dissertação de Cunha defendida em 1972, publicada posteriormente em 1977 em sua apresentação alerta para a escassez de estudos até aquele momento sobre a política educacional e mais especificamente sobre a EPT no Brasil.

Entretanto, a nova institucionalização formulada no governo varguista abriu uma nova perspectiva à educação profissional. Essa nova institucionalidade possibilitou a formação de um grupo técnico burocrático que passou a pensar e sistematizar as políticas na área. Sobretudo a partir de 1934, com a criação da Superintendência do Ensino Profissional subordinada ao Ministério da Educação, Cultura e Saúde, onde o incentivo ao trabalhador assalariado ganha status de referência nacional, sendo, de acordo com Cunha (1977), por duas questões principais: a primeira, o monopólio da especificidade de algumas categorias profissionais controladas pelos estrangeiros, que com isso, conseguiam negociar vencimentos maiores, e a segunda questão pelo risco que os setores dominantes viam à ordem pública trazida pelos estrangeiros, assim, retirar deles esse controle e domínio e valorizando o elemento do trabalhador brasileiro vinculado ao Estado e assim ao projeto de país, agiam em consonância de ações.

Há um continuísmo sociocultural dado ao imaginário do trabalhador. Na historiografia, e mesmo nos discursos das lideranças políticas, o pressuposto ao mesmo tempo de constituição do trabalhador cordial muito presente inclusive nas pesquisas e estudos sobre a história do país, Holanda (1984), Freyre (1961), será presente na constituição da EPT.

Manfredi (2002) em análise sintética sobre a EPT no Brasil, ao se remeter ao período Vargas, discorre:

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. Outra característica desse período é o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico. (MANFREDI, 2002, p. 95).

Nesse sentido que o Estado passa a atuar decididamente e reestruturando toda a formatação da educação no país.

O ensino médio, para jovens de 12 anos ou mais compreendia cinco ramos. O ensino secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942) tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário. (MANFREDI, 2002, p. 97).

Os textos nos possibilitam demonstrar um movimento que vai acompanhando o ritmo da historiografia brasileira, em um primeiro momento de uma literatura narrativa descritiva institucionalista, centrada no Estado e no plano de desenvolvimento, passa por um movimento junto a este conjunto de intelectuais como Freyre e Holanda, que ao partirem para análises do conjunto dos grupos sociais visando entender a cultura do país, referendam uma concepção de “massificação” do conjunto da força de trabalho.

Processo este que terá um recorte um pouco distinto ao adentrarmos no período do nacional-desenvolvimento erigido pela Ditadura civil-militar que se implantou no país a partir de 1964. Mesmo antes, já em 1961, Nosella (2011) demonstra que o Estado brasileiro reformula os currículos, estabelecendo a equivalência dos diplomas, para que independente da formação de nível médio do alunado, seja no profissionalizante ou no regular não profissionalizante, a ambos seja concedida a possibilidade de concorrência para o ensino superior.

Daí em diante, inúmeras foram as tentativas de harmonizar a escola humanista com a escola do trabalho, quer no âmbito da equivalência dos diplomas quer no âmbito da integração dos currículos. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4.024/61) foi um marco, pois possibilitou aos diplomados das Escolas Técnicas o ingresso no ensino superior. (NOSELLA, 2011, p.5).

Na reforma da educação básica realizada no governo dos militares, um novo movimento no sentido de ampliação e de equalização da educação básica surge na Lei nº 5.692/1971 que passa a dar a todo o ensino médio o caráter de profissionalizante, referendado como o período da “profissionalização compulsória” (GHIRALDELLI Jr., 2005). Sentido distinto de outrora, pois investe-se nessa base de concepções vinculadas com os pressupostos da ciência que se diz despolitizada e da razão técnica, bases do desenvolvimento tecnológico, marcas de um projeto de desenvolvimento que estruturou os governos de exceção no Brasil e de uma etapa superior à do capitalismo varguista.

Como já foi visto, ao mesmo tempo que perseguiram e expulsavam intelectuais “subversivos” e buscavam controlar a produção do conhecimento no país, investiram e estimularam o desenvolvimento da ciência por meio dos programas de pós-graduação que foram sendo criados, formando a base do pensamento universitário brasileiro.

Esse processo abriu uma nova perspectiva à história da EPT, que ao seu tempo, nas reformas educacionais, exaltando a relação entre ciência, racionalidade e técnica, que dará pujança à educação profissional, viu o emergir voltado ao sentido epistêmico-político embrionário no materialismo histórico, que tensionará com as políticas de educação profissional.

Formulações que emergem no panorama da década de 1980, no esgotamento do regime, “quando novos personagens entram em cena” (SADER, 1988). Estabelecendo um campo fértil de investigação sobre a EPT, processo este, já situado no horizonte de desenvolvimento de nossas pesquisas.

2.5 Reforma do Estado e políticas públicas nos governos FHC e Lula: A institucionalização da EPT na história recente

Se pudéssemos nos despir de todo orgulho, se, para definir nossa espécie, nos ativéssemos estritamente ao que a história e a pré-história nos apresentam como a característica constante do homem e da inteligência, talvez não disséssemos Homo sapiens, mas Homo faber. Em conclusão, a inteligência, encarada no que parece ser o seu empenho original, é a faculdade de fabricar objetos artificiais, sobretudo ferramentas para fazer ferramentas e de diversificar ao infinito a fabricação delas. (BERGSON, 1979, p. 178-179).

É por demais sabida a importância que cumpre a educação para o desenvolvimento de toda a sociedade na história brasileira, ora mais, por vezes menos, mas essencialmente

a partir da incorporação do ideário de nação, demarcadamente a partir do governo Vargas, a problemática entre educação, desenvolvimento e nação é evidenciada.

Sem recorrer ao senso comum que pressupõe a educação como salvacionista, atribuindo um papel que não lhe cabe, mas procurando situar a política do Estado brasileiro com coerência em sua relação externa no jogo com as nações, na sua linha administrativa interna (reforma do Estado) e no delineamento da política no campo da educação profissional e tecnológica, cotejando os governos FHC e Lula, é que o recorte historiográfico procurará desenhar nas linhas que se seguem.

Esse esforço mais cauteloso neste período deve-se à relação direta que irá resultar no debate historiográfico e político em que a EPT foi ensejada nas últimas duas décadas, para disso trazer a lume a multiplicidade de interpretações e de ações que foi tornando o campo da construção de sua institucionalização assaz complexo. Dividido em quatro seções, além desta, traz um panorama do Estado e sua conjuntura no processo de mundialização do capital. A segunda seção é o cotejamento entre os governos e seus modelos de reforma do Estado; a terceira sobre a política de EPT nos dois governos, dando enfoque maior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e Decretos nº 2.208/97 no governo FHC e Lei nº 5.154/04 e Lei nº 11.892/08 no governo Lula. Finalmente se discutem as linhas gerais da criação e do plano de expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Percorrendo a literatura que analisa a relação entre desenvolvimento, Estado e educação profissional e tecnológica, objetivamos demonstrar que este posicionamento, como uma política de Estado mais geral, está em consonância com as diretrizes que o estado, sob os governos FHC e Lula, realizaram no setor de EPT. Lançou-se mão de estudos que buscam situar a conjuntura econômica com as políticas públicas, pois se entende que não é possível uma compreensão das ações dos governos, sem primeiro compreender o momento conjuntural em que a correlação de forças entre os atores está situada. Assim, os estudos de Diniz (2003), Obinger (2005), Franzese e Abrucio (2009) são análises que procuram um quadro mais amplo do Estado brasileiro e suas variáveis político-econômicas.

Diniz (2003) situa a conjuntura econômica mundial e como os governos se posicionaram para melhor poder prover suas estratégias. O sucesso ou o fracasso na busca pelo desenvolvimento econômico deve-se muito à capacidade de os aparelhos estatais

intervirem nas condicionantes da conjuntura internacional, no contexto da mundialização do capital¹⁴.

Para a autora, a capacidade de entendimento dessa conjuntura e de expansão de uma economia de matiz político-neoliberal, colocou os governos à prova, e o mero discurso de rota única, dado o ambiente de recessão, não contribuiu para melhor entender as suas ações. Afirma que é necessário demonstrar que na última década do século passado a maneira como governos se posicionaram resultou diretamente no seu sucesso ou fracasso no plano de desenvolvimento em concorrência global.

[...] o processo de globalização possui uma lógica econômica, entretanto resumir o mundo contemporâneo e neste caso, a globalização, à determinante econômica seria no mínimo ingênuo, por não levar em conta a natureza política inerente ao seu processo. [Uma vez que] as maneiras como cada país consegue se inserir no processo de globalização, atingindo ou não os resultados de crescimento e desenvolvimento desejados, possui vinculação direta com os arranjos da política nacional, tanto do ponto de vista interno como externo. De acordo com Diniz (2003) o processo de globalização mais afirma do que destrói as fronteiras entre as nações. (REIS, 2008, p. 8).

A partir disso, Obinger (2005), Franzese e Abrucio (2009) procuram demonstrar como as políticas públicas voltadas para promover o estado de bem-estar social em países federalistas têm, além dos custos de negociação entre as esferas, que levar em conta o momento da implantação da política. Dessa forma, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que em seu artigo 23 consagrou como princípio a cooperação dos entes federados nas políticas públicas da educação, deve ser vista com maior acuidade, tendo em vista que o momento de sua universalização está circunscrito em um ambiente de refluxo das políticas de bem-estar social, estabelecidas a partir da década de 1990 no Brasil, pelas políticas neoliberais.

Para situar o quadro brasileiro, Franzese e Abrucio (2009), sob as concepções de Obinger (2005), apontam ao menos três singularidades no processo de implantação do federalismo e do estado de bem-estar social, no contexto da constituinte de 1988: a descentralização é tratada como democratização, as políticas de universalização são conjuntas com o desmantelamento do estado de bem-estar social, e a tendência do federalismo brasileiro é o municipalismo.

¹⁴ A definição de Mundialização do Capital segue com Chesnais (1996), sob o contexto da segunda metade do século XX, com reformas nos estados e no sistema econômico que potencializaram as condições mais abertas para a circulação do capital em sua esfera financeira.

O que Obinger (2005) chama de momento seriam as relações políticas e econômicas que possibilitam as condições de realização de tais políticas públicas. As correlações de forças em determinados contextos podem sinalizar favoravelmente ao incremento de políticas sociais ou ao seu desmantelamento, embora para a governança entre os entes federados haja um favorecimento à manutenção do *status quo*. Ou seja, ao incentivo das políticas existe um desgaste que tende à manutenção da condição inicial, ou uma vez concretizado, há dificuldades em alterar sua condição inercial, dado o amplo leque de negociações e desigualdades que caracteriza a estrutura federativa brasileira.

Na experiência brasileira, o que se viu, no governo FHC, foi um alinhamento das políticas econômicas ao Consenso de Washington e às restrições das políticas sociais, como imposição do FMI. Durante oito anos de mandato, o governo FHC fechou três acordos com o FMI, o primeiro em 1998, o segundo em 2001, e o terceiro em 2002.

A retração do Estado – nas privatizações, na abertura ao mercado externo, na livre circulação de capitais, na precarização das relações de trabalho, na demissão de funcionários públicos, no debilitamento das políticas sociais –, somada ao aumento acentuado do desemprego, à quebra de pequenas e médias empresas, à recessão e à promoção da hegemonia do capital financeiro, alterou de novo radicalmente as relações de força entre os blocos de classe, dessa vez afetando centralmente também o papel do Estado. (SADER, 2009, p. 78).

No contexto da primeira década do século XXI, durante os dois governos Lula, de 2003 a 2010, vivenciou-se no primeiro mandato e na primeira metade do segundo um ambiente da economia mundial mais favorável, sobretudo em torno das demandas de exportação da economia brasileira, com grande peso das *commodities*. Contudo, é reducionismo demonstrar o avanço do crescimento econômico somente quanto ao ambiente externo. Houve, como discorre Maciel (2009), uma mudança da tática de ação do Estado brasileiro com seus parceiros comerciais, caracterizada por “autonomia pela diversificação”. Um segundo ponto é a tentativa bem-sucedida de desvinculação dos contratos que sufocavam as possibilidades de maior atuação do governo em torno das políticas públicas em direção ao estado de bem-estar social, como o FMI.

Nessa linha, a partir de 2003, implementou-se uma mudança de atuação do Estado brasileiro, inclusive no mercado, para pressioná-lo à geração de emprego formal, valorização do salário mínimo, centralização das políticas sociais como o Bolsa Família etc.

As políticas sociais guiaram-se por critérios de assistência social, a partir da combinação de diferentes mecanismos, como o Programa Bolsa Família com a contrapartida de manter as crianças na escola, os programas de microcrédito, o aumento sistemático do poder aquisitivo

do salário mínimo, a elevação dos empregos formais, o controle dos preços dos alimentos e a eletrificação rural. Foi por meio desses mecanismos de redistribuição de renda que alguns dos objetivos defendidos originalmente pelo PT foram atingidos, ao menos em parte: redistribuição de renda, aumento do trabalho formal, expansão do mercado interno de consumo de massas e outros. O resultado foi a melhoria generalizada do nível de vida das camadas mais pobres da população, sobretudo as do Nordeste, nas periferias das grandes metrópoles; pela primeira vez, os índices de desigualdade social diminuía no país. (SADER, 2009, p. 83).

Assim, nesse segundo momento, procura-se situar as reformas desses dois governos, para poder compreender a sua coerência política em sua relação com o mercado e o estabelecimento das políticas públicas.

2.6 As reformas de Estado e o aparelho gerencial

Durante o governo de FHC foi levada a cabo uma série de medidas com o objetivo de reformar a administração pública. Um de seus articuladores foi Bresser Pereira, sendo por suas análises que pretendemos demonstrar as linhas gerais dessa reforma. É importante situar o tempo e o olhar do referido autor. Pois, desde sua incorporação ao governo FHC até sua saída e esvaziamento de modelo de estado neoliberal, há certa tentativa de se isentar de responsabilidade, justificando o direcionamento mais ao jogo político do que ao seu papel.

De acordo com o Bresser-Pereira (2001a), a abertura que se dá para o estado gerencial é a tentativa de superação do modelo nacional-desenvolvimentista implementado por Getúlio Vargas com sua administração burocrática. O autor percebe neste momento, de maneira positiva, a real possibilidade de rompimento com o estado patrimonialista, como também havia tentado Getúlio Vargas.

[...] deixa de ser essencialmente uma sociedade de classes para ser cada vez mais uma sociedade de camadas sociais, definidas menos pelo tipo de propriedade ou de relação de produção e mais pelo nível de educação, de prestígio social e de ocupação de cargos na hierarquia das grandes organizações públicas e privadas. Ao mesmo tempo, o problema da competição internacional entre as nações torna-se cada vez mais premente, obrigando as organizações privadas e as públicas a se tornarem mais eficientes. Estava aberto o caminho para a reforma gerencial da administração pública visando reconstruir o Estado nos quadros de uma política democrática e de uma economia globalizada, mas que precisava de um Estado forte para não se submeter à ideologia globalista. (BRESSER-PEREIRA, 2001a, p. 21).

A reforma estaria situada em três ações estruturantes: a primeira seria uma reforma institucional, em que o estado procurasse melhorar suas instituições; a segunda, em prol das instituições de pesquisa do estado, estabelecendo parâmetros sociais e por fim, as agências reguladoras.

A Reforma Gerencial de 1995 teve três dimensões: uma institucional, outra cultural, e uma terceira, de gestão. No trabalho que eu e minha equipe realizamos no MARE demos prioridade para a mudança institucional, já que uma reforma é antes de mais nada uma mudança de instituições. Mas só foi possível aprovar as novas instituições depois de um debate nacional no qual a cultura burocrática até então dominante foi submetida a uma crítica sistemática, ao mesmo tempo em que as novas instituições eram defendidas, particularmente a quebra da estabilidade total de que gozavam os servidores na Constituição de 1988, e a ideia de transformar os serviços sociais e científicos prestados pelo Estado em organizações sociais, ou seja, em organizações públicas não-estatais financiadas pelo orçamento do Estado e supervisionadas através de contratos de gestão. (BRESSER-PEREIRA, 2001a, p. 24).

A reforma tem como objetivo a superação da administração burocrática¹⁵, em favor de uma administração gerencial que se articula em três princípios: as atividades exclusivas do Estado; atividades não-exclusivas do Estado, mas que dependem de forte financiamento, e atividades produtoras de bens e serviços para o mercado. Assim, as atividades exclusivas de Estado deveriam estar situadas nas agências reguladoras; as não-exclusivas, mas que dependem de financiamento, como os serviços sociais e científicos e, por último os setores de produção de bens e serviços por meio das empresas estatais. Em torno dessas ações foi sendo desenhado o modelo de administração pública, manifesta em seis pontos:

(1) descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; (2) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos; (3) organizações com poucos níveis hierárquicos ao invés de piramidal, (4) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; (5) controle por resultados, *a posteriori*, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e (6) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto-referida.” (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 6).

Contudo os pressupostos dessa reforma foram sendo (re)direcionados pela política neoliberal dos governos dos Fernandes, Collor e Henrique Cardoso. Como discorre o

¹⁵ De acordo com Bresser-Pereira (2001a): do aparelho patrimonialista do estado brasileiro ao burocrático, a reforma do estado getulista, são alguns dos elementos que rompem com o patrimonialismo. Mas vale a ressalva, haja vista que são os filhos da elite que terão as melhores condições de competições, para alçar aos cargos desse novo Estado Burocrático. Pois chegava ao serviço público mediante concursos, critérios gerais e uniformes de classificação, racionalização geral de métodos etc. Além da criação dos conselhos, comissões e institutos como órgãos reguladores.

próprio autor que, devido à ignorância da direita neoliberal foi feita de maneira equivocada, tendo como pressuposto o trabalhador do setor público:

Na área do Estado, porém, e especificamente da administração pública, as tentativas de reforma do governo Collor foram equivocadas, ao confundir – como é próprio da direita neoliberal que então chegava ao poder o fazia – reforma do Estado com corte de funcionários, redução dos salários reais, diminuição do tamanho do Estado.

No início do governo Itamar Franco a sociedade brasileira começa a se dar conta da crise da administração pública. Havia, entretanto, ainda muita perplexidade e confusão. A ideologia burocrática, que se tornara dominante em Brasília a partir da transição democrática, assim se manteve até o final desse governo. (BRESSER-PEREIRA, 2001a, p. 22).

A crise do estado e a incorporação política exclusiva em favor do mercado, alinhando os interesses nacionais à teoria da dependência¹⁶, levou o governo ao Consenso de Washington, o que para Bresser-Pereira (2001) já mostrava as controvérsias desse sistema dentro do governo:

Ora, eu já vinha criticando este tipo de visão desde meados dos anos 80. A grande crise que o país enfrentava desde os anos 80, era uma crise do Estado, mas uma crise cíclica, que decorria das distorções que o Estado sofrera nos 50 anos anteriores. A solução, portanto, não era substituir o Estado pelo mercado, mas reformar e reconstruir o Estado para que este pudesse ser um agente efetivo e eficiente de regulação do mercado e de capacitação das empresas no processo competitivo internacional. (BRESSER-PEREIRA, 2001a, p. 22).

O que se viu foram as reformas do governo FHC gerarem um “gerencialismo manco”, dado o fracasso de sua política econômica, o esvaziamento das reservas e a vinculação com FMI, o que o levou a um gerencialismo sem gerência. Sua política de retração da contratação do servidor mediante concurso, massificação dos contratos terceirizados, congelamento de salários e de aposentadorias destrói os pressupostos pensados por Bresser-Pereira (2001b) na implantação de uma administração pública gerencial. Pois para ele o que se espera do servidor público de alto escalão, em um estado social-liberal, é que seja mais político, com capacidade de intervir na ação da política, que tenha capacidade de leitura crítica da ação estatal, sendo também um formulador da política.

[Participando] diretamente da definição e da operação das instituições políticas. Quando digo que se espera que os altos servidores sejam mais

¹⁶ Para FHC, sua teoria da dependência surge num ambiente e com uma tentativa de superação das discussões deterministas, diga-se marxistas que, de maneira estrutural, demonstrava a impossibilidade de desenvolvimento das economias periféricas. Para Cardoso (1984; 1995), sua formulação visa demonstrar como que uma economia periférica pode dar seguimento ao seu processo de desenvolvimento, como crescimento econômico, estando atrelado às economias centrais. Assim, haja vista, não havia mais espaço para discussões e análises em torno da ruptura com o imperialismo, mas da vinculação estratégica, da periferia com o centro, das economias em desenvolvimento com as desenvolvidas do sistema capitalista.

autônomos, quero dizer que eles devem tomar decisões, devem ter mais poder discricionário — o poder discricionário que o liberalismo clássico e a teoria burocrática (administrativa) execram. À medida que seu papel muda, eles terão de substituir a ética burocrática clássica da disciplina pela ética da responsabilidade. Esperar-se-á que sejam responsabilizáveis perante a sociedade, na medida em que seu papel deixa de ser formalmente técnico para tornar-se “político”.(BRESSER-PEREIRA, 2001b, p.21).

Nesse sentido foi que o governo Lula agiu logo no seu primeiro ano de mandato, na tentativa de correção de rota da política da administração pública, situando o Estado em linhas gerais para a implantação de um modelo social-democrata, por meio de uma política interna vigorosa, voltada para a (re)estruturação do Estado brasileiro e suas políticas em direção do estado de bem-estar social. Em seu plano de “Gestão Pública para um país de todos” (BRASIL, 2003), o governo Lula teve como princípio um Estado atuante, que tivesse como premissa atacar as desigualdades sociais, pautando-se como um Estado promotor da justiça social.

Assim este Estado deve atuar em torno de quatro pressupostos: sociais, administrativos, econômicos e políticos.

- a) Na questão da desigualdade, como promotor da justiça social;
- b) No problema de efetivo, com ações que otimizem os serviços;
- c) No ambiente globalizado, como um estado regulador e com uma gestão econômica consciente;
- d) No reforço da democracia, com um padrão de deliberação “que considere o cidadão como foco da ação pública. (BRASIL, 2003, p. 7).

Há uma (re)orientação em torno da estruturação dos quadros da administração pública voltados para um “gerencialismo por competência”¹⁷. Como discorre o

¹⁷ Gerencialismo por Competência, de acordo com o documento “Gestão Pública para um Brasil de todos” (BRASIL, 2003):

“O déficit institucional se manifesta tanto na amplitude do atendimento dado pelas instituições públicas, quanto na qualidade desse atendimento. Demandas identificadas nos programas do PPA expressam a incapacidade do Estado em cumprir as funções definidas no quadro legal. A superação do déficit impõe um novo perfil de atuação do Estado que fortaleça, nas instituições públicas, o caráter de impessoalidade e universalismo de procedimentos, em contraposição ao caráter patrimonialista historicamente presente na cultura nacional manifestado em práticas de captura do interesse público por interesses privados.” (BRASIL, 2003, p. 9).

Para sua implantação, requer:

“O desenvolvimento de sistemas contínuos de monitoramento e avaliação de políticas, programas, projetos e desempenho institucional;

A adequação das estruturas e modelos institucionais para agilizar o processo decisório e de ação, otimizar a comunicação, permitir o alcance de resultados e a eliminação de lacunas, paralelismos e sobreposições; A otimização dos processos de trabalho, adotando novos parâmetros de desempenho, regras mais flexíveis e incorporando inovações tecnológicas e gerenciais que permitam redimensionar, quantitativa e qualitativamente, os recursos humanos, orçamentários, financeiros e logísticos;” (BRASIL, 2003, p.10)

documento: “Um plano de gestão pública, para ser efetivo, exige um processo de **formulação participativo**, prévio **diagnóstico e formulação de soluções inovadoras** e arranjos de implementação em rede.” (BRASIL, 2003, p.8 – grifos meus).

Para além da gerência por competência, que pode ser situada como um avanço do modelo pensado, mas não implementado no governo FHC, está a tentativa de ampliação da capacidade de representação, trazendo para fóruns de debates as organizações de representação, assim novos atores passam por um processo de empoderamento das políticas públicas do setor.

Nota-se um avanço importante na inserção de novos atores de representação, legitimando as políticas públicas. Como discorre Passos (2012), em um levantamento de todas as Conferências Nacionais de setores realizadas no Brasil, 2/3 delas ocorreram após 2003. Sobre os mais variados temas: Educação, Saúde, Assistência Social, Comunicação, Juventude, Promoção da Igualdade Racial, Mulheres, Emprego e Trabalho Decente etc.

No entanto, o grande impulso conferido às conferências nacionais ocorreu depois de 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente. Nos últimos 20 anos, 80 delas foram realizadas: 21 na área da saúde; 20 relacionadas aos temas das minorias; 6 relativas ao meio ambiente; 22 a respeito da economia, do Estado e do desenvolvimento; 17 sobre educação, cultura e assistência social; e 11 sobre direitos humanos. (AVRITZER, 2012, p.6).

Esse processo se materializa na educação com sua Conferência Nacional de Educação realizada pela primeira vez em 2010 que, pela Portaria ministerial nº 10/2008, constituiu a comissão com o tema: “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação.”(BRASIL, Conae, 2010).

A Portaria Ministerial nº 10/2008 constituiu comissão de 35 membros, a quem atribuiu as tarefas de coordenar, promover e monitorar o desenvolvimento da CONAE. Tema da CONAE, definido por sua Comissão Organizadora Nacional, será: Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. [A CONAE acontecerá em Brasília](http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=57), de 28 de março a 1º de abril de 2010, será precedida de Conferências Municipais, previstas para o primeiro semestre de 2009 e de Conferências Estaduais e do Distrito Federal programadas para o segundo semestre do mesmo ano. (<http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=57> – acesso em 2 de fevereiro de 2013>)

No campo da EPT, delineou-se dentro da construção de um Sistema Nacional de Educação, uma educação que tenha como eixo a justiça social, educação e trabalhos voltados para a inclusão, diversidade e igualdade. A Conae (BRASIL, 2010) registra esse

princípio, mas inexistente uma discussão sobre a relação com o desenvolvimento, com a ciência e a tecnologia.

No contexto de um **sistema nacional de educação** e no campo das políticas educacionais, as questões que envolvem a **justiça social, a educação e o trabalho e que tenham como eixo a inclusão, a diversidade e a igualdade** permeiam todo o processo. Embora possamos reconhecer a especificidade de cada um dos conceitos envolvidos no tema do presente eixo, não há como negar, especialmente, o papel estruturante do racismo na produção das desigualdades. Além disso, na prática social, todas essas dimensões se realizam no contexto das relações de poder, das redefinições do capitalismo e das lutas sociais. (BRASIL, 2010, p. 123, grifos meus).

Ao que tudo indica, não se percebe o racismo como uma das formas construídas sócio-historicamente para a manutenção das relações de poder, mas como princípio. Contudo é necessário (re)direcionar essa relação como a esfera da produção da educação e seu papel na ciência e tecnologia como variáveis basilares, que se desdobraram, inclusive historicamente, no racismo, na xenofobia, no chauvinismo e nas condições de desigualdade social presentes nas lutas sociais.

A dimensão do trabalho, embora não diretamente mencionada, está incorporada pelos formuladores do documento como uma condição vertebral de todo o documento.

A centralidade deste tema diz respeito à concepção de educação democrática que orienta o presente documento e, nesse sentido, ele pode ser considerado o eixo político, prático e pedagógico das políticas educacionais, com mecanismos que assegurem a participação dos movimentos sociais e populares. Pretende-se, portanto, que as questões ligadas à **justiça social, ao trabalho e à diversidade** estejam presentes nas diversas instituições educativas e em todos os níveis e modalidades de educação. (BRASIL, 2010, p. 123, grifos meus).

Uma educação para a justiça social e para o mundo do trabalho, nas condições históricas de desigualdade em que está assentada a sociedade brasileira, é um desafio que deve transcender a concepção de capital humano e de mercado de trabalho.

No entanto, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, de classe, de gênero, étnico-raciais, geracionais, e de pessoa com deficiência, a garantia de uma educação pautada na justiça social, **que considere o mundo do trabalho para além da teoria do capital humano e que reconheça e dialogue com a diversidade ampliando a noção de inclusão e igualdade social, constitui um desafio.** (BRASIL, 2010, p. 123, grifos meus).

2.7 A educação profissional e tecnológica nos governos FHC e Lula.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A

tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. (MARX, 2001. p. 21).

A aprovação pelo Congresso no dia 20 de dezembro de 1996 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96, uma lei ampla, de caráter inovador e eficaz no que tange à regulação da educação nacional, passou a dar diretrizes gerais no campo da política de educação para o ensino médio.

Um dos princípios vigorosos, e ainda de complicada aplicação e que tem ressonâncias sobre a educação profissional e tecnológica, é estabelecido no artigo 2º sobre os princípios e fins da Educação Nacional, que procurou vincular a formação para a cidadania com o mundo do trabalho: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, LDB nº 9.394/96)

No capítulo reservado à educação profissional e tecnológica, artigos 39 a 42, alguns pontos devem ser observados. No artigo 39, está descrita uma educação profissional que esteja integrada a diferentes formas de educação, em diálogo com o trabalho, a ciência e a tecnologia, conduzindo “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. O sentido de “vida produtiva” deve ser observado como um processo mais amplo do sujeito em sociedade e não como uma competência para determinada atividade, seja manual ou intelectual.

Em seu parágrafo único deixa livre a condição do aluno, seja do ensino médio, superior ou da educação de jovens e adultos ao acesso à educação profissional. No artigo 41, parágrafo único, garante os diplomas de educação profissional de nível médio.

Como discorre Cury (2002), a EPT é um dos vetores de atuação da educação básica, que tem como definição, a aproximação fisiológica da cidadania e do mundo do trabalho¹⁸. Entretanto, mesmo que aprovada em 1996, em pleno governo FHC, os debates

¹⁸ Faço uso da definição de Marx (2006) sobre mundo do trabalho. Nos cinco primeiros capítulos de Marx (2006), com base em entender as raízes do capital, há uma inflexão ao longo do processo histórico de transformação do homem e da natureza, mediante o trabalho em geral, criando as mercadorias, e como estas no processo histórico foram se forjando para consagrar-se no sistema capitalista. O processo de produção, ali, surge o trabalho geral, que forjado no capital, também como mercadoria na sua força de trabalho e na produção de mais valor. Nesse sentido, está a compreensão que levo neste artigo, entre mundo do trabalho, sendo as relações históricas dos seres humanos com a natureza, estabelecendo suas relações sociais com vistas a libertação das condições impostas pela natureza, até sua assunção ao capital, como mercado de trabalho, assim, unicamente como força de trabalho, mercadoria, portanto, trabalho alienado.

em torno de uma nova lei de diretrizes e bases estavam em pauta desde a promulgação da Carta Magna de 1988.

Contudo, o movimento em torno da EPT no governo FHC sinaliza para um posicionamento de separação entre formação profissional e ensino médio, assim, tratando como políticas distintas a da educação básica e a da educação profissionalizante. Ressalta-se, inclusive, como uma educação de política de assistência, de uma preparação imediata junto à ampla camada da população em idade ativa que estava nas trincheiras do desemprego. Ou seja, a EPT não mais assumida como processo de formação sobre o mundo do trabalho, mas parafraseando Cury (2002), como única janela de oportunidade para o mercado de trabalho.

A retomada do processo de democratização e a consagração da Constituição de 1988 voltaram a trazer para o centro do palco a discussão sobre as políticas que o Estado possa empreender voltado para o desenvolvimento econômico. Durante os primeiros anos da última década do século XX voltou-se para as possibilidades de o Estado estabelecer uma política voltada para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, como combate ao desemprego.

Com isso volta à cena o papel das políticas públicas voltadas para a educação profissional e tecnológica. As políticas educacionais em geral têm impactos imediatos em jovens de baixa renda com duplo fator positivo: primeiro, retardar a entrada do jovem de baixa renda no mercado de trabalho e melhor prepará-lo, e, segundo, diminuir a pressão sobre o mercado de trabalho.

Cabe destacar que políticas de inclusão social que visam ampliar a escolaridade da população jovem de famílias de baixa renda, têm efeito positivo ao reduzir a taxa de participação da população mais jovem, retardando sua entrada no mercado de trabalho. Isso é benéfico tanto pelo fato de retirar a pressão sobre o mercado de trabalho, como preparar melhor o jovem para o aprendizado de uma ocupação, facilitando as ações da qualificação profissional. (POCHMANN, MORETTO, 2008, p.53).

Castioni (2010), em importante pesquisa, traz a trajetória teórica e social da noção de competência e qualificação, categorias permeadas nos projetos de EPT. O que se percebe é que por tentar conceituar o termo da EPT com a noção de competência e empregabilidade, impôs a “[...] avaliação das competências humanas em modelos classificatórios, neles estão sendo enquadrados todas situações de trabalho, daí originando-se a criação de receitas tentando dar conta de histórias de vida totalmente distintas.” (CASTIONI, 2010, p. 152).

Durante todo o governo FHC, a política de EPT esteve forjada na categorização exposta por Castioni (2010), pela fase da *eficiência produtiva*, que “acabou por substituir, em particular, a dimensão social, inaugurando a fase do centramento da qualificação a partir do indivíduo e a forma como ele mobiliza seus conhecimentos no trabalho” (CASTIONI, 2010, p. 131).

A aprovação do Decreto nº 2.208/97, ao tornar o ensino médio requisito para o ensino técnico, tirou da educação básica sua participação como formação profissional, segmentando a formação da profissionalização. Em outras palavras, tornando-a como duas etapas separadas: a formação para a cidadania e a do mundo do trabalho. Mais ainda, reduzindo a compreensão de mundo do trabalho a mercado de trabalho.

O decreto, além dessa separação, como sinalizou Cury (2002), tornou a EPT um campo fora das políticas educacionais, levando-a para o Ministério do Trabalho e com sua execução realizada pelo Sistema S.

Mas com a definição do Decreto nº 2.208/97 estabelecendo o caráter independente e separado da educação profissional do ensino médio, ainda que articulado a este, e sem um apoio legal explícito no que concerne à gratuidade e ao financiamento, ela não tem mais um responsável claro e distinto. (CURY, 2002, p. 187).

Essa normatividade causou um descaminho à educação básica para a educação profissional, cada vez mais subsumida pelo Ministério do Trabalho.

A educação profissional tornou-se órfã do dever de Estado em matéria de financiamento e sua responsabilidade ficou diluída. É crescente a presença do Ministério do Trabalho nesta área, sobretudo em cursos de educação profissional de nível básico (atente-se para a ambiguidade do termo “básico” tal como expresso no Decreto e tal como posto na LDB) por meio do Fundo de Apoio ao Trabalhador (FAT). É nesta disjunção organizacional que ganha sentido o discurso e a prática das parcerias que, sem negar seu caráter supletivo, não podem assumir função primordial cabível aos poderes públicos. (CURY, 2002, p. 187).

O que parece estar manifestado dentro do governo, já foi apontado por Castioni (2010):

Retomando Schwartz, conclui-se que, mediante a problematização do deslizamento da noção de qualificação à noção de competência, paralela à perspectiva de Naville, a qualificação é uma construção social. Além disso, ela se refere às competências que cada trabalhador adquire ao longo da sua trajetória pessoal, de vida, e não somente na condição de trabalhador. Naville mostra as dificuldades e dúvidas na definição do que é trabalho qualificado e qualificação. Quando discute a questão do automatismo, questiona se a qualificação é devida ao homem ou à ferramenta. Conclui que ela depende exclusivamente do Homem, pois é ele quem transfere à máquina o seu conhecimento. Frisa, muito embora, que é o capital que vai usufruir da atividade qualificada e que a qualificação é o ato educado, ou a aprendizagem necessária.[...] Hoje se propala que a construção de uma mera escala de valores

possibilita explicar o que seja a competência. No seu tempo, Naville entendia que a qualificação é uma relação social que se estabelece na família, escola, sindicato, empresa etc., jamais sendo um ato, como ele mesmo diz, apreendido por si mesmo. Vale dizer, seu significado é uma construção social. (CASTIONI, 2010, p. 150).

Por tudo isso, pode-se dizer que:

Assim, a competência enquanto atributo pessoal se identifica como o ser rentável e o saber competir, a capacidade de pertencer ao mercado por direito, de concorrer e fazer cumprir o objetivo de maximização das condições de venda da própria força de trabalho, mostrando que entre os dois termos – competência e competir – há mais que uma identidade etimológica, há uma identidade com a lógica do capital.

O modelo da ‘empregabilidade’ para a competência obedece, portanto, a uma lógica orientada para a busca do imediato e a valorização da obtenção do sucesso individual. Mas este processo contribui para atomizar os indivíduos e seu distanciamento recíproco, pois eles são desencorajados a refletir sobre a totalidade concreta. (MACHADO, 1998, p. 21, *apud*. CASTIONI, 2010, p.149).

Essa compreensão foi incorporada pelo governo e levada para dentro das políticas de EPT ensejadas durante o governo Fernando Collor de Melo no Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) (CASTIONI, 2010), mas também no Programa de Expansão da Educação Profissional¹⁹.

Para isso basta um olhar sobre o Decreto nº 2.208/97:

Art. 4º A educação profissional de nível básico é **modalidade de educação não-formal** e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador **conhecimentos que lhe permitiam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho**, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular. (BRASIL, Lei: 2.208/97, grifos meus).

Por sua vez, a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002 tornou possível uma mudança de rota em torno da política de EPT. Nas palavras de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2010), o campo de ação das organizações sociais populares deveria defender não sua alteração, mas sua revogação e nova normatização, dada a sua amarração.

O fato de a regulamentação da educação profissional formulada a partir da LDB (Lei n. 9.394/96), especialmente com o Decreto n. 2.208/ 97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio (Brasil, CNE, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b), ter sido contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, sempre de forma contraditória, não levaria a

¹⁹ O que é o Proep – Programa de Expansão da Educação Profissional, foi criado em 1998, por meio de seu financiamento vindo parte do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), do Ministério do Trabalho e Emprego, parte dos recursos do MEC e do BID. Tem como premissa cursos de qualificação profissional para o mercado de trabalho.

esperar que a política de democratização e de melhoria da qualidade da educação profissional se instituisse a partir da implementação dessas regulamentações. Ao contrário, de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1088-1089).

Essa mudança de rota estava também sinalizada dentro das forças políticas que foram levadas para o Ministério da Educação; na análise dos autores, o próprio Ministério da Educação aceitava e coadunava com a ideia da necessidade de reconstruir uma política pública no campo da EPT:

Corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (Brasil, MEC, 2005, p. 2)” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1089).

A revogação do Decreto nº 2.208/97 no governo Lula trouxe nova esperança em construir em torno das ações do governo o envolvimento da sociedade civil na defesa da unificação do ensino médio, em prol da ciência, da tecnologia e da cultura, princípios basilares da politécnica.

Nesse sentido atuou na revogação do decreto e trouxe novamente a aproximação da EPT do ensino médio e técnico, como pressuposto do artigo 36 da LDB. Outro movimento foi alterar o panorama de pulverização das políticas públicas do governo FHC e tentar uma política mais integrada de ações no setor, embora, de acordo com Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), no campo da EPT, o governo não conseguiu romper de início com sua tradição de política focal.

A reestruturação interna do MEC, colocando a pasta do ensino médio na Secretaria de Educação Básica e separando-a da pasta de educação profissional, ao invés da integração entre ensino médio e EPT, reforçou sua fragmentação. “Além disso, passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1091).

Uma nova política que integre o ensino médio à educação profissional, como analisam os autores, não pode servir como “modernização do arcaico”. O Decreto nº. 5.154/2004 ao procurar tratar da Simultaneidade e Integração, assegurou:

A demonstração de que não há qualquer “nova concepção” pedagógica nesse parecer é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida *simultaneamente* e ao longo do ensino

médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no parecer: o da *independência* entre os cursos. Não foi isso que se buscou instituir com o Decreto n. 5.154/2004. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1094).

Para os autores, a independência dos cursos que estava na formulação do Decreto nº 2.208/97 e que o Decreto nº 5.154/2004 tentou superar, por fim acabou garantido:

Uma das alterações propostas pelo parecer e incorporada pela Resolução n. 01/2005, no seu primeiro artigo, foi o acréscimo de um parágrafo 3º ao artigo 12 da Resolução n. 03/98, descrevendo as formas como a educação profissional técnica de nível médio poderá se articular com o ensino médio, sem revogar o parágrafo 2º. O texto desse parágrafo determina que a possibilidade de o ensino médio preparar para o exercício de profissões seja condicionada à independência dos cursos. Na hipótese de não ter sido um descuido do relator, haveria, certamente, o propósito de se manter o princípio da independência dos cursos que se tentou superar com o novo decreto.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1094-1095).

O que está evidenciado é a percepção dicotômica entre formação técnica e formação intelectual. Num primeiro momento, penso que o governo Lula, embora investido dessa necessária crítica ao modelo, não conseguiu estabelecer uma política que desse vazão ao novo sentido de EPT.

Embora deva ser ressaltado que, quando em 2008 lança-se mão de um grande programa de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o governo incorpora o embate em torno de uma EPT de viés da dimensão social e voltada para o desenvolvimento, tratado a seguir.

2.8 A Lei nº 11.892/2008, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

É por demais sabido que somente uma lei ou a criação de escolas que incorporem princípios curriculares e pedagógicos de ação transformadora não garantem sua exequível consagração. Existe uma disputa acontecendo no interior dos Institutos Federais, que deve ser vista com acuidade, pois o resultado de sua correlação de forças, pode sinalizar a atuação em torno de uma educação pública de ensino médio técnico e tecnológico, que vise à atuação do educando na realidade local.

A Lei nº 11.892/2008 significou a real ruptura com um distanciamento da EPT das políticas públicas do Estado, quando desde 1998 “[...] o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais.” (PACHECO; REZENDE, 2009, p. 7). Parte o projeto de 144 unidades distribuídas entre os Cefets, Universidades Tecnológicas, escolas agrotécnicas, escolas técnicas vinculadas a universidades e o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

Do ponto de vista físico, o que se vê é uma “catapora brasileira de IFETs” e seus campi espalhados pelo território brasileiro. De acordo com o relatório da Setec (BRASIL, 2010b), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, passam por uma evolução indiscutível. Em 2002, eram 140 unidades, chegando em 2011 a um total de 306 unidades, tendo na Fase III do Plano de Expansão da Rede Federal o objetivo de atingir mil unidades, atendendo a 1 milhão e 200 mil alunos, sejam eles vinculados ao IF, Cefets, Universidades Tecnológicas ou Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, compondo a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Distribuem-se pelos centros urbanos e pelo interior do país, voltados para o incremento da qualidade do ensino médio direcionada para o mundo do trabalho em geral, e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, vinculadas à cultura e à cidadania.

A expansão dos Institutos Federais foi uma tentativa de romper com a tradição de uma política focal no setor de EPT. Seu objetivo não pode estar na universalização, pelo fato da política de EPT ser uma das variáveis dentro das políticas de educação pública. No acesso e na sua compreensão de interiorização está colocada em pauta a integração do ensino médio, subsequente e superior, portanto básico, técnico e tecnológico, como fundamento da EPT. Traz para dentro uma nova tentativa de gestação siamesa da formação para a cidadania que incorpore a atuação do sujeito no mundo do trabalho, (re)interpretando a ação dos sujeitos na realidade. E, por isso, investe na superação da simultaneidade, em favor da integração.

Para Pacheco (2011), o seu posicionamento com relação ao projeto de educação que o governo Lula visou realizar está na trajetória dicotômica ao projeto construído nos últimos vinte anos da era neoliberal, embora suas heranças sejam um fardo pesado de ser carregado e de difícil superação. Aceitando o paradoxo da nova conjuntura da eleição do governo Lula, deve-se ter ações na linha da construção de um projeto de educação democrático e popular sob novos paradigmas. Volta-se a escola ao diálogo com o mundo do trabalho e não reduzido à formação para a empregabilidade “[...] função educadora na

busca da construção de uma cultura fundada na solidariedade entre indivíduos, povos e nações, que se opõe ao individualismo neoliberal”. (PACHECO, 2011, p. 8).

O sentido dado no campo de uma educação popular, sua missão política por um projeto de sociedade voltado aos interesses democráticos e populares, devem ter em pauta o olhar sobre as ações em educação.

Como agentes políticos comprometidos com um **projeto democrático e popular**, precisamos **ampliar a abrangência de nossas ações educativas**. A **educação** necessita estar vinculada aos **objetivos estratégicos** de um projeto que busque **não apenas a inclusão nessa sociedade desigual**, mas também a construção de uma nova sociedade **fundada na igualdade política, econômica e social**. Essa **sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho** numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (PACHECO, 2011, p. 8, grifos meus).

A criação dos Institutos vai ao encontro dessa tentativa de elevar o desenvolvimento regional, seguindo pela trajetória do desenvolvimento tecnológico que alinha ensino e produção²⁰. O manifesto do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação é mais um exemplar da compreensão dessa necessidade.

O Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação – Concefet, neste documento, se manifesta em relação à proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, cuja principal referência, no momento, é o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Este documento é fruto dos debates, no âmbito do Concefet, que sucederam a apresentação da proposta de criação dos Institutos Federais dentre as medidas contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE do segundo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e representa o sentimento dos diretores gerais de que a nova construção institucional pode melhor traduzir o significado da educação profissional e tecnológica enquanto modalidade potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade. Os Institutos Federais podem se constituir em fundamentais espaços no âmbito das políticas que visam à construção de caminhos voltados para o desenvolvimento socioeconômico regional a partir de uma conduta articulada ao contexto produtivo do território onde está instalado, que significa **relacionar o seu trabalho à vocação produtiva e demandas do seu lócus**. (Manifesto, Concefet, 2008, p. 147, grifos meus).

Portanto, existe um processo em construção de formação de uma Rede, por meio dos Institutos Federais, que alavanque a atuação da EPT, por meio do governo federal, no âmbito local, mas que tem em seu nascimento uma atuação distinta em torno desse setor. Para o próprio Pacheco (2011), os Institutos Federais são um processo inédito não só na

²⁰ Para melhor conceituar tomo emprestada a definição utilizada por Castioni e Carvalho (2012): “Do mesmo modo, Milani (2005) discorre sobre a teoria do capital social e desenvolvimento local, afirmando que tal desenvolvimento envolve fatores sociais, culturais e políticos que não se regulam exclusivamente pelo sistema de mercado. O crescimento econômico é uma variável essencial, porém não suficiente para ensejar o desenvolvimento local.” (CASTIONI; CARVALHO, 2012, p. 30).

história brasileira, mas sem haver qualquer paralelo em torno da EPT em outros países, e marca a tentativa de consagrar uma educação, vinculada à cidadania, forjada pelo mundo do trabalho.

O que marcou a mudança no governo Lula quanto à formação profissional foi uma mudança de conceito. Foi concebida a educação profissional de nível técnico e tecnológico como um processo formativo, que deve ser organizado de forma a superar a concepção produtivista e mercadológica, historicamente desenvolvida no país por meio do ensino técnico profissional e aprofundada no governo FHC. A formação profissional encontrada pelo governo era voltada exclusivamente para a empregabilidade imediata, uma formação atrelada diretamente aos requerimentos de cada ocupação, sem considerar uma formação abrangente e libertadora que incluísse a formação geral e tecnológica, sob a perspectiva do exercício pleno da cidadania no mundo do trabalho. (BANDIJIÃO; TEIXEIRA, 2011, p. 32).

Contudo, sem se deixar levar pela falácia de limitação da educação tecnicista, nas palavras de Saviani (2007; 2008a), uma educação que promova a necessária vinculação entre teoria e prática, tendo na politecnia a formação de sujeitos adequados à competência técnica, assim como com o comprometimento político. “[...] competência técnica tem um sentido claramente não-tecnicista, já que não diz respeito ao domínio de certas regras externas simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras.”(idem, op.cit. p. 29). Portanto, o sentido dado à incorporação de faculdades técnicas segue como trajeto da formação do trabalhador no domínio teórico e prático do processo produtivo. O compromisso político estaria em diálogo com a competência técnica, forjando uma outra capa à EPT, vinculada à dimensão social dos sujeitos. Incorporando-se definitivamente como sujeito da história, como processo nodal da transformação e o espaço da escola como *locus* capaz de pulsar sua transcendência.

Seguindo com Pacheco (2011), os Institutos Federais devem estar conscientes de sua missão, não reducionista, sendo necessário perceber que a inclusão numa sociedade desigual, não resolve. É necessária a inclusão para a emancipação. Assim, seu conceito de cidadania transcende a mera incorporação de direito civis, políticos e sociais, mas age em prol da conscientização da integração entre os povos, da relação com o meio ambiente, forjada numa lógica de organização, mobilização e participação.

No conceito de inclusão, temos de abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, por meio de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual. Entretanto, não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da

cidadania como consciência, organização e mobilização. Ou seja, a transformação do educando em sujeito da história. (PACHECO, 2011, p. 10).

Nisso o caráter de verticalidade do currículo pedagógico dos Institutos Federais deve estar articulado.

Diante desse contexto, é necessário que se tenha clareza sobre o papel da educação, considerando suas possibilidades e limitações. Assim, é preciso **adotar uma postura crítica em relação aos discursos sobre a educação para o desenvolvimento, os quais se fundamentam na teoria do capital humano**. Tais discursos expressam a idéia – quase um lugar-comum – que a **educação está linearmente vinculada ao desenvolvimento econômico**, ou seja, se há alto nível educacional, há mais desenvolvimento econômico. Dito de outra forma, a educação é responsável pelo desenvolvimento econômico. Se esta relação fosse verdadeira, a educação seria responsável pelo desemprego estrutural do primeiro mundo e pela miséria do terceiro. (MOURA, 2010, p.28, grifos meus.).

Nesse sentido, perceber a atuação dos Institutos Federais em pequenos e médios municípios, muitos distantes das capitais, pode possibilitar uma readequação das políticas educacionais públicas de EPT no Brasil. Um rápido olhar sobre o mapa, especificamente sobre a região centro-oeste, conjugando com a definição do IBGE²¹.

São exemplares dessa situação os municípios de Luziânia, Águas Lindas de Goiás, municípios localizados no entorno do Distrito Federal e que possuem altos índices de violência e exclusão social²².

Dos Institutos Federais presentes na região centro-oeste para 2013, há quarenta unidades distribuídas nos três estados mais o Distrito Federal. Deles, dez estão no Mato Grosso, sete no Mato Grosso do Sul, cinco no Distrito Federal e dezessete em Goiás, sendo doze unidades do Instituto Federal de Goiás, que no seu plano de expansão, inaugurou em 2013, as unidades de Águas Lindas e Valparaíso. Desses, 19 campi estão localizados em municípios pequenos, quase 50%, sendo uma clara sinalização do movimento de implantação dos Institutos Federais na região.

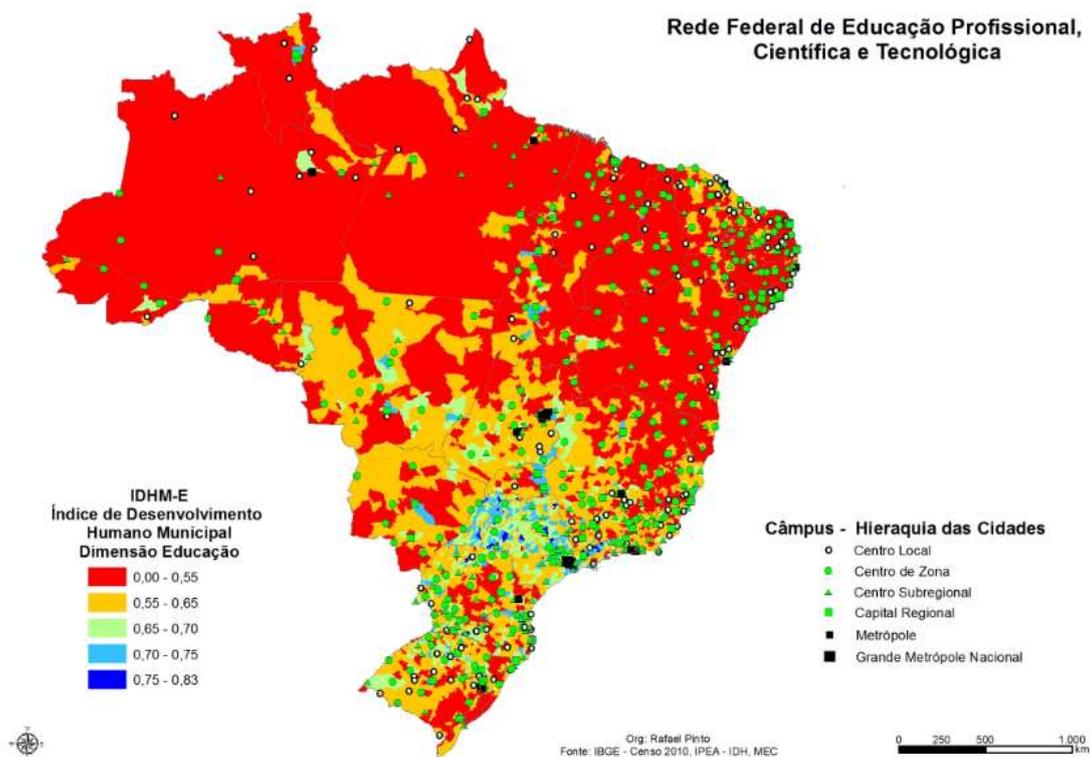
Trazendo para a observação estadual, dos 10 campi no Mato Grosso, oito estão em municípios pequenos; no Mato Grosso do Sul, dos 7 campi, 4 estão nos municípios pequenos, e em Goiás vale a observação de ser um estado mais populoso, dos 17 campi, oito estão em municípios pequenos, além de haver uma clara política de localização de

²¹ De acordo com o IBGE: município pequeno até 100 mil habitantes, médio de 100 mil a 500 mil e grande acima de 500 mil, e também as regiões mais pobres embora sendo municípios médios.

²² Para Amartya Sen (1999), é necessário prover aos indivíduos as reais condições de manifestarem suas liberdades (liberdade substantiva e liberdade instrumental), para que os indivíduos possam moldar o seu destino, possibilitando outras formas de desenvolvimento.

alguns campus em municípios e regiões com clara tendência de exclusão social, casos dos municípios do entorno do Distrito Federal: Luziânia, Formosa, Águas Lindas de Goiás e Valparaíso.

Figura 1 – IDHM-E e a implantação da Rede dos IFETs



Ao relacionar no território brasileiro o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal/Dimensão Educação com a implantação dos campi, observa-se sua participação nas regiões que vai até 0,65 do índice. Nas cores amarelas e vermelhas no território, as de pior IDHM-E, há forte participação dos Institutos Federais.

No mapa com a distribuição dos campi dos Institutos Federais na região²³, no site do MEC, temos a distribuição dos Institutos para o ano de 2010. Nele, além da já reforçada política de estabelecimentos em cidades pequenas e médias, está a política de interiorização, demonstrando assim a clara política de aproximação dos Institutos Federais com um programa mais voltado ao interior e a regiões de pouco acesso.

É de se reconhecer o acúmulo e a profundidade normativa que estão expostas nos documentos relativos a uma educação que transcenda as condições imediatas para formação de uma cultura ampla, crítica voltada ao capital humano e à preparação para o

²³ Quadro 6 – A distribuição dos Institutos por município, no anexo.

mercado de trabalho, mas que possibilite a compreensão dialética do mundo do trabalho e o papel do sujeito nesta construção tríade entre educação, profissionalização e tecnologia.

Torna-se necessário dar ensejo aos caminhos para atingir essa missão, e demonstrar a coerência entre as políticas de estado de FHC e Lula, demonstrando sua conjuntura político-econômica e suas diretrizes da administração pública, respingando nas políticas de institucionalização da EPT de cada governo. Assim, também demonstrar as dificuldades presentes de romper com uma concepção já enraizada de educação profissional e tecnológica, voltadas ao objetivo único para o mercado de trabalho.

Comparar a política de EPT entre FHC e Lula possibilita demonstrar as dificuldades de romper com essa tradição de uma separação entre preparação para o mundo do trabalho e formação para a cidadania, assim como alertar para os méritos manifestos na Lei nº 11.892/2008, e os riscos de se ver incorrer nessa tradicional diretriz.

Mesmo que sua legislação possa apontar para um norte de incorporação crítica de formação, deve-se ter sagacidade para não incorrer em um romantismo pedagógico anacrônico ou manter a reprodução pedagógica tradicional, que assegura e dificulta a construção dessa educação para o desenvolvimento social e econômico. Os Institutos Federais, nesse jogo, estão colocados em uma perigosa dicotomia: a construção dessa ação pedagógica, política e de ação local, voltada para uma consciência crítica ou a reprodução do capital humano.

No governo FHC, de maneira subliminar, é perceptível que a política de EPT tem de estar em sintonia com a incorporação direta do indivíduo ao mercado de trabalho, em uma “especialização” profissional, pela diretriz de retirar a EPT do ensino básico, em que se deve ter uma preocupação com uma qualificação técnica, e não com uma formação cultural básica, separando, assim, a formação intelectual da formação profissional.

Outro ponto, nessa mesma direção, é uma política de EPT que considera que a empregabilidade é saber fazer algo, em uma visão voltada para uma preparação específica. Entretanto, dado o nível de desigualdade brasileira e o processo de reestruturação produtiva, essa é uma preparação tipicamente fordista, para um mercado de trabalho precarizado, em que a própria planta fordista está em processo de transição ao modelo toyotista, flexível e polivalente.

No governo Lula, há claramente, embora tardiamente, uma (re)conceitualização da EPT, trazendo-a novamente para o ensino básico, numa tentativa de aproximação no

processo de formação do trabalhador, do saber e do fazer. Isso na perspectiva inclusive da Lei nº 11.892 de 2008 na criação dos Institutos Federais.

Entretanto, algumas heranças continuam pesando sobre a política de EPT, como estar na centralidade gravitacional do profissionalizante sobre as demais duas esferas de educação e tecnologia.

Ler os textos produzidos pelos formuladores da política de criação e expansão dos Institutos Federais traz um profundo desejo de esperança no processo de transformação social. Entretanto, creio que a sociedade à qual esses textos estão sendo remetidos é mais bem identificada na efervescente década de 1980, no seu processo de abertura política, com ampla participação da sociedade civil organizada, com “novos atores entrando em cena” (SADER, 2011), nas organizações de bairros, organizações coletivas, que de maneira endógena alavancam a organização e participação nas políticas locais. Diferente dessa sociedade da segunda década do século XXI, consumista, amorfa e com rejeição às organizações coletivas.

Nossa formação social não é o mero debate antagônico entre uma sociedade urbana e moderna, com a rural e tradicional; há amalgamas, cidades pequenas localizadas próximas de centros urbanos com uma formação social bastante excludente, outras afastadas, próximas de regiões de agronegócios, cidades universitárias, outras com forte ranço na tradição coronelista, as bases produtivas em estruturas familiares, outras fordistas e toyotistas, trazem uma multiplicidade e complexidade a uma EPT cuja institucionalização deve ser cuidadosamente pensada.

Esse anacronismo do texto para a política e a realidade local pode estar reforçando abismos sociais dos quais a EPT é uma das esferas possíveis de ser pensada na sua conformação e não contestação social e política.

A questão da educação profissional e tecnológica possui um acúmulo histórico, intelectual e de programas bastante respeitável no país. Nessa tríade, entre educação, profissionalização e tecnologia, contudo, o que se vê, é um direcionamento à profissionalização como centro de gravidade sobre as outras duas. Às vezes até devido a seus resultados poderem ser vistos mais diretamente nas pesquisas e/ou por uma forte defesa da literatura que trata sobre o tema. Como recorrem Regattieri e Castro (2009):

Em resumo, com um currículo que integra organicamente a base nacional comum e a parte diversificada, o ensino médio deve centrar seu foco na aquisição de formação geral e de competências básicas, contextualizadas nas ações produtivas e nas demais práticas sociais. Embora tenha o desafio de propiciar preparação geral/básica para o trabalho, não lhe cabe, como regra, proporcionar a aquisição de

habilidades profissionais específicas, objeto da educação profissional. (REGATTIERI; CASTRO, 2009, p. 25).

Entretanto, é necessário ampliar este centro de gravidade em torno da profissionalização, percebendo a tríade educação, profissional e tecnológica como uma relação retroalimentadora. Como o papel da tecnologia, e dela restabelecer sua relação com a educação e a profissionalização, tendo em vista todo o desencadeamento possível pensado pela literatura da ciência, tecnologia e sociedade (CTS). De sua intervenção para a formação cultural, política e social.

Tomo emprestado aquilo com que nos brindou Amartya Sen, que destaca que o desenvolvimento pode ser considerado um processo de expansão das liberdades reais dos indivíduos. Essa perspectiva contraria as visões mais limitadas de desenvolvimento, como as que o identificam com crescimento. Para Sen (2000, p.18), o ‘desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de estados repressivos’, o que ele chamou, no belo título do seu livro, de desenvolvimento como ‘direito’, embora a tradução brasileira tenha optado por traduzir como ‘liberdade’.” (CASTIONI, 2012, p. 47).

Nesse sentido faz-se necessário agir sobre a formação e compreensão dos gestores e servidores que atuam nos Institutos Federais, sobre o papel social, de formação, propedêutico e profissional próprio dessas novas instituições em construção. Há, devido inclusive ao ineditismo, mas também por desconhecimento e despreparo, um erro estratégico interno, colocando os Institutos Federais como mera escola tecnicista, reforçando o princípio de EPT do governo FHC. Urge reforçar e incentivar o debate em torno do sentido político-pedagógico da EPT, não somente sinalizando conceitos, demonstrando finalidades, mas também delineando o processo.

Outro recorrente desvio que vem acontecendo é a interiorização do princípio de competência. Retomo os estudos de Castioni (2010), colocando, assim, o ensino médio técnico integrado como mero estágio de transição entre, de um lado o mercado de trabalho e, de outro, a universidade. É necessário, como defende Cury (2002), ressaltar o caráter formativo, próprio do ensino médio.

Juntamente, o trabalho interno pelo princípio de verticalização deve promover a aproximação entre o ensino médio técnico e o superior tecnológico e as licenciaturas, podendo, neste último caso, o próprio espaço do Instituto servir como um laboratório de formação de professores alinhados com uma EPT que vise à atuação social.

CAPÍTULO 3 – A DINÂMICA DO CAPITAL E A PRODUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO.

3.1 O capital e a sua contradição em processo - a inevitabilidade da alteração de sua composição

A partir das concepções da obra de Marx (2006; 2009), sua crítica nos permite perceber que o processo de reprodução do capital se caracteriza pela impossibilidade de manutenção alongada do crescimento econômico. E pontuar o diálogo do desenvolvimento econômico com a educação profissional e tecnológica visa entender as contradições em processo na contemporaneidade.

Assim o que está em jogo em um plano de desenvolvimento no Brasil é dar condições ao capital²⁴ como força em movimento, fluida e heterogênea, de atingir ao máximo a formação dos sujeitos sociais em condições de participarem da atividade econômica, em seus distintos estágios da reprodução pró-sistêmica.

Para Dallabrida (2011,) desde a literatura ocidental clássica, a categoria desenvolvimento só se tornou constante a partir de meados do século XX; antes deste momento, a maior preocupação estava em torno do crescimento econômico. Não é por nada que as formulações sobre desenvolvimento estão umbilicalmente vinculadas com o tema do crescimento econômico e este, por sua vez, atrelado ao processo de industrialização.

Capital na economia, numa referência frequente aos **bens de produção**, se refere às **mercadorias produzidas pelo homem e posteriormente utilizadas na produção de outras mercadorias**. **Capital**, também é

²⁴ Capitalismo – “O processo de produção, quando unidade do processo de trabalho e do processo de produzir valor, é processo de produção de mercadorias; quando unidade do processo de trabalho e do processo de produzir mais-valia, é processo capitalista de produção, forma capitalista da produção de mercadorias.” (MARX, 2009, p. 230).

Capital: “O capital é um modo de atividade humana, um processo ativo e generativo, uma relação social voltada para a valorização do valor. É o modo de atividade humana vinculado ao princípio de valorização. Quando se diz que o capital é ‘sujeito’, deve-se precisar que ele é o que é, enquanto é movimento autônomo, um objeto-movimento. [...] Como diz Marx, o capital é a mercadoria ‘suprimida’ pelo dinheiro, o dinheiro ‘suprimido’ em mercadoria. Portanto, o capital está nessa supressão constante, ininterrupta, ou, na acepção de Fausto, poderíamos dizer que o capital está no intervalo da negatividade entre a mercadoria e o dinheiro. Na verdade, mercadoria e dinheiro são apenas formas de valor, formas fetichistas do ‘sujeito’ capital, que tendem a apresentar as relações dos homens entre si como relações entre coisas. O ‘sujeito’ capital é produto do trabalho e dos homens. Mas, apesar disso, uma vez criado, o capital, cujo ponto de partida é a circulação de mercadorias, tende a assumir uma forma objetiva e autônoma, regido por leis próprias, que coagem e dominam homens e mulheres. É a partir daí que pode ocorrer o que Marx denominou fetichismo da mercadoria, característica básica da sociabilidade capitalista, caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias, em que uma relação entre pessoas interverte-se ou assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas (ou relações entre coisas e pessoas).” (ALVES, 2005, p. 20).

utilizado para referir-se a um **fator de produção que representa o poder** ou a **capacidade de ser transformado ou transformar algo de maneira produtiva. Não representa um produto ou serviço no presente, mas a capacidade de produzi-lo ao longo do tempo.** O capital é um estoque que pode ser convertido em **fluxo de riquezas**. Quando se utiliza o termo **acumulação de capital**, geralmente, se faz referência ao ato de **acumular capital físico e financeiro**, através de atividades produtivas que gerem lucro, reproduzindo, aumentando o capital aplicado inicialmente. (DALLABRIDA, 2011, p.73 – grifos meus).

O processo de modernização²⁵ do país está diretamente vinculado ao aprofundamento das práticas e condições de forjar uma riqueza social gerada pelo capital. O que, por sua vez, tem na classe-que-vive-do-trabalho²⁶ base estrutural de sua manifestação.

Mas só a partir de então [da formação de um imenso contingente de pessoas que tem na classe-que-vive-do-trabalho] **generaliza-se a produção de mercadorias** que se torna forma típica de produção; só a partir de então todo produto que se faz é destinado à venda, desde a sua origem, e toda a riqueza produzida passa pela circulação. **A produção de mercadorias só se impõe a toda a sociedade e desenvolve suas potencialidades ocultas quando o trabalho assalariado se torna sua base.** [...] Ela se desenvolve de acordo com suas leis imanentes, **convertendo-se em produção capitalista**, e, na mesma extensão, **as leis da propriedade inerentes à produção de mercadorias se transformam em leis da apropriação capitalista.** (MARX, 2009, p. 685 – grifos meus).

Sob os auspícios da modernização, via debate profícuo que ocupou as mentes dos pesquisadores e intelectuais brasileiros desde os anos 1940, perpassando pelas teorias da dependência²⁷, Cardoso (1984 e 1995), passando pelos autores da dualidade²⁸, Rangel

²⁵ Modernidade aqui entendida como uma etapa histórica, como discorre Bermann (1986), a partir da segunda metade do século XIX, com a formação dos Estados modernos e o centro irradiador de uma etapa capitalista de imperialismo monopolista. Pensando aqui nesta tese menos na perspectiva imperialista e mais em atingir o patamar de desenvolvimento das economias centrais.

²⁶ Categoria analítica utilizada por Antunes (2007) para identificar os sujeitos que vivem do trabalho assalariado na contemporaneidade que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo de reprodução capitalista. “A *classe-que-vive-do-trabalho*, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo *central* os trabalhadores *produtivos* (no sentido dado por Marx, especialmente no capítulo VI, *Inédito*). Ela não se restringe, portanto, ao *trabalho manual direto*, mas incorpora a *totalidade do trabalho social*, a totalidade do *trabalho coletivo assalariado*”. (ANTUNES, 2007, p. 102).

²⁷ Teoria da Dependência que tem como um de seus arautos Cardoso (1995). Sua teoria da dependência surge nesse ambiente e com uma tentativa de superação das discussões deterministas, diga-se marxistas, que, de maneira estrutural, demonstrava a impossibilidade de desenvolvimento das economias periféricas. A formulação de FHC demonstra como uma economia periférica pode dar seguimento ao seu processo de desenvolvimento estando atrelada às economias centrais. Assim, haja vista, não havia mais espaço para discussões e análises em torno da ruptura com o imperialismo, mas da vinculação estratégica, da periferia com o centro, das economias em desenvolvimento com as desenvolvidas do sistema capitalista

²⁸ De forma geral, a dualidade brasileira, descrita por Rangel (1981), trabalha com o contraste gerado dentro da própria economia brasileira, constituída sempre por extremos de avançados a atrasados. Rangel fez uma análise marxista da economia brasileira criando a chamada dualidade. A teoria da dualidade problematiza a noção de economia nacional colocando em igualdade conceitual a economia nacional e o resto do mundo.

(1981), até os mais contemporâneos como Bresser-Pereira (2010) e Dallabrida (2011). Há consenso entre eles na necessidade de tirar os sujeitos de condições históricas rudimentares e impor a toda a sociedade o trabalho assalariado moderno como base, para dele, forjar as condições de massificação de uma sociedade capitalista dinâmica, superando as estruturas históricas da dualidade brasileira²⁹.

A história nos compele à necessidade de alteração da composição do capital, seja pela proletarização³⁰ ou na transformação do proletário moderno – desenvolvimento de tecnologias e novas técnicas. Em seu estágio de expansão, o capital age na ampliação de suas fronteiras comerciais que, em um intervalo de tempo atingem os seus limites e passam a depender de um novo estágio de acumulação através da alteração da composição do capital. Essas duas esferas – aumento das fronteiras comerciais e alteração da composição do capital – ocorrem em sintonia, tendo em vista as disparidades das condições de desigualdade territorial e sociais que descortinam a estrutura social do país.

Para Marx (2009), o capital, para permanecer no seu movimento de valorização do valor, passa pela composição técnica, significa a relação intrínseca entre peso relativo do capital constante sobre o capital variável. Entra o papel de incremento de novas tecnologias no acúmulo capitalista, que o Estado pode induzir. A primeira premissa é a necessidade de acúmulo de conhecimento de ação geracional através de fortes investimentos em educação, com vistas à ciência e tecnologia. A segunda premissa decorre da produtividade do trabalho individual, quando estas novas tecnologias tendem a um acúmulo do próprio trabalhador no espaço produtivo. E a terceira premissa é, acompanhado com Corbucci (2011), o processo de desenvolvimento articulado com distribuição de renda é o principal indutor no aumento da escolarização em um país de base desigual como o nosso. Portanto, embora o processo seja dialético, distintamente do senso comum, é o projeto de desenvolvimento que pode induzir a melhoria da escolarização³¹.

Inspirou-se nos ciclos econômicos de longo prazo de Kondratieff na elaboração de sua teoria. No conceito de Kondratieff, “o capitalismo era um todo a ser compreendido [...] e não uma constelação de economias nacionais” (GUIMARÃES, 1994, p.69).

²⁹ Usa-se para esta pesquisa a conceitualização de dualidade brasileira desenhada por Ignácio Rangel (1981) tendo como base estrutural a dicotomia da formação socioeconômica do país entre um polo moderno e outro atrasado, tanto internamente como externamente, e estes polos estão em interação direta com a dinâmica capitalista mundial.

³⁰ Proletarização aqui é entendida como o processo da classe que, a partir do seu trabalho, gera o processo de valorização, essência para a reprodução do capital. Em uma sociedade capitalista moderna, cada vez mais deveria haver sujeitos inseridos na classe-que-vive-do-trabalho.

³¹ Mesmo que, de acordo com Corbucci (2011), Cuba possa ser um exemplo distinto à regra, onde a escolarização foi melhorada independente do processo de desenvolvimento. Entretanto, a base histórico

Percebe-se nesse ínterim uma nova composição do conjunto do trabalho socialmente constituído. Assim, a educação profissional e tecnológica realizada pelo Estado passa a jogar um peso no desdobramento dos sentidos resultantes da alteração da composição do capital. Isso poderia dar à educação um papel de condicionante na geração da acumulação capitalista. O que a trajetória histórica tem demonstrando é o contrário, é o projeto articulado de desenvolvimento com plano estratégico e/ou distribuição de renda, que elevou o nível escolar e a qualidade da EPT no país – exemplo sintomático é o novo desenvolvimentismo demonstrado mais à frente.

Ao mesmo tempo, e apesar de se reconhecer que o desenvolvimento de uma nação não se concretiza sem uma educação de qualidade, **acredita-se que a esta vem sendo atribuído um poder de mudança que, quando dissociada de fatores tais como emprego e renda, saneamento básico, nutrição, segurança, tende a apresentar efeitos limitados.** Portanto, para tornar a educação de qualidade factível a todos, urge reconhecê-la e tratá-la a partir de suas interfaces com estas outras áreas e campos de intervenção social.

Diante do exposto, busca-se responder à seguinte questão: em que medida o padrão educacional brasileiro atual estaria comprometendo o desenvolvimento do país e como este, em seu estágio presente, estaria interferindo na qualidade da educação? **Trata-se, pois, de analisar a relação entre educação e desenvolvimento como uma via de mão dupla, distanciando-se, assim, de uma concepção mecanicista pela qual mais educação aponta necessariamente para maior desenvolvimento do país.** (CORBUCCI, 2011, p. 563-64 – grifos meus).

Aqui se percebe o jogo necessário da participação do Estado para dimensionar politicamente sob qual dinâmica de acumulação de capital a nação vai estar envolvida. O capital, que em sua acumulação necessita manter-se em movimento expansivo, possibilita em sua destruição criadora as condições de uma formação mais abrangente do sujeito explorado.

As distintas classes que compõem o centro irrigador da sociedade capitalista, em seus distintos estágios de acumulação – lucro, salários, renda, juros etc. – contribuem distintamente e em variados graus ao progresso do capital. Quanto mais avançado nas suas forças, maior a importância relativa do lucro como fonte de acumulação a uma nova etapa reprodutiva sistêmica.

Ao direcionar sua atenção para o movimento geral da acumulação, Marx (2009) argumenta que quando há crescimento não acompanhado da alteração de sua composição, gera aumento da procura da força de trabalho. Entretanto, quando há mudanças na composição material, que é uma mudança em sua composição técnica percebida pela

estrutural deste país, mesmo estabelecendo um quadro distinto, assim como os demais, contou com o papel estratégico do Estado como constituinte de uma institucionalização escolar voltada à qualidade do ensino.

relação entre capital constante e capital variável, há mudanças com relação à composição da força de trabalho.

Por meio desses princípios se esclarece a relação de subordinação que há entre especialização da força de trabalho e desenvolvimento capitalista. O primeiro está circunscrito às necessidades do segundo. Ou seja, é a dinâmica do capital quem dá sinais sobre os tipos (qualidades) e volume (quantidades) de força de trabalho. Significa que produtividade do proletariado é inversamente proporcional à demanda por força de trabalho.

Quando o aumento da acumulação está no seu estágio de ampliação das fronteiras comerciais, há um aumento da procura sem alterar sua composição por força de trabalho – independentemente de sua quantidade e qualidade, o que leva a um ciclo de desenvolvimento econômico, com aumento dos índices de riqueza, essencialmente em torno do Produto Interno Bruto e também da geração de empregos.

Pode-se identificar este estágio brasileiro muito próximo ao ciclo de crescimento experimentado nos dois governos Lula, incrementando o crescimento na ampliação de fronteiras comerciais internas e externas. Os programas sociais inseriram na sociedade do consumo de bens básicos em torno de 40 milhões de pessoas, conforme Mercadante (2010). Na esfera externa houve a ampliação de parceiros comerciais através do fortalecimento das relações com o Mercosul, Ásia, demais países da América Latina e África, o que levou a uma diminuição do peso dos tradicionais parceiros, Estados Unidos e Europa de acordo com Maciel (2009) e Reis *et al* (2014).

Essa ampliação das fronteiras comerciais possibilitou um acúmulo de poupança fulcral ao planejamento de Estado, com viés de estímulo a condições de elevação da base média tecnológica, induzindo um novo ciclo de desenvolvimento. Dinâmica que referenda Corbucci (2011), ao demonstrar como um projeto de desenvolvimento com preocupações na melhoria da escolarização está para além do espaço restrito da escola. Há variáveis externas que podem gerar impactos sobre a melhoria da escolarização.

Houve assim, uma complexa articulação em torno da busca pelo desenvolvimento, o que a literatura ortodoxa centrada na lógica mecanicista do crescimento do PIB, em regra, tergiversa. O Estado, portanto, emerge como irradiador de políticas que impactam no desenvolvimento e na qualidade da educação, que se apresenta para além do espaço escolar em si.

Tabela 1 – Evolução do analfabetismo segundo faixas de renda Brasil 2004-2009-2015

	2004	2009	2015 *
Pop. 15 anos ou mais			
Com renda de até ½ SM	42.972.971	33.508.784	-
Com renda > ½ SM até 1 SM	37.127.419	40.833.090	43.718.000
Com renda > 1 até 2 SM	26.478.846	36.782.246	42.692.000
Taxa de analfabetismo			
Com renda de até ½ SM	18,7	16,4	-
Com renda > ½ SM até 1 SM	13,5	13,2	17,55
Com renda > 1 até 2 SM	5,1	6,3	17,14

Copilado: Corbucci (2011)

Fonte: PNAD/IBGE

* Na Pnad 2015 não trouxe a renda e a taxa de analfabetismo da população com renda de até meio salário mínimo, estão todos agregados na renda de até um salário mínimo. Na Pnad 2015 referente à taxa de analfabetismo está somente sua relação com a faixa etária e não com renda.

Com isto, como dispõe Corbucci (2011) a redução da taxa de analfabetismo de renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo, no período de 2004 a 2009, pode ser devido às políticas de transferência de renda, levando-as a integrarem o grupo de renda de ½ SM até 1 SM e renda de 1 SM até 2 SM, isso, provavelmente justificaria a redução menor de incidência do analfabetismo no primeiro de -2,2% e, sobretudo, de crescimento no terceiro grupo passando por uma variável entre 2004 e 2009 de 23,5%. Isso reforça a necessidade de articulação de políticas de transferência de renda e de emprego, articuladas com políticas de melhorias de escolarização, e também indica no conjunto articulado desses dados levantado por Corbucci (2011) que políticas de melhoria de emprego e renda podem se tornar indutores de melhorias de escolarização.

Tabela 2 – Distribuição da população economicamente ativa (PEA) por escolaridade, segundo faixa etária – Brasil 2014 (em %)

Escolaridade	Faixa etária (em anos)						
	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 ou mais
Fundamental incompleto	38,3	14,1	14,9	23,1	29,1	37,6	43,7
Fundamental completo	20,8	9,8	9,3	9,2	11,1	10,2	7,4
Médio incompleto	33,3	14,6	7,6	5,5	4,5	2,7	1,5
Médio completo	5,8	42,3	39,8	34,4	28,1	21,5	12,0

Fonte: IBGE. Pnad.
Elaboração Dieese.

Ao se observar o ensino médio, tem-se em referência como o ensino fundamental gera impactos na formação completa em idade/série para o ensino médio, mas também, em acordo com Corbucci (2011), como as políticas de transferência de renda pode estimular o retorno de pessoas que não conseguiram concluir sua formação no tempo adequado, ao se observar a faixa etária entre 18 a 39 anos com ensino médio completo e no período histórico, como tabela 3 indica.

Embora alguns desses indicadores se mantenham constantes, no caso do Nordeste para a faixa idade/série correta para o ensino médio, o que confirma nossa análise do quarto capítulo sobre a urgência de ações voltadas para este público e esta etapa da escolarização, sobretudo em regiões mais alijadas de investimentos. O que se percebe, ao observar os indicadores para 2009 e 2011, à luz da região que apresenta a menor média de anos de estudos, com a melhor, que ao se avançar no recorte etário, o nordeste apresentou melhor crescimento da variável.

Tabela 3 – Número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por Grandes Regiões, segundo o sexo e os grupos de idade - 2009/2011

	Nordeste 2009*	Sudeste 2009**	Nordeste 2011	Sudeste 2011
Total	6,7	8,9	7,0	9,2
15 a 17 anos	6,4	7,9	6,4	8,2
18 ou 19 anos	7,9	9,6	8,2	9,7
20 a 24 anos	8,7	10,5	9,0	10,5
25 a 29	8,4	10,5	8,8	10,7
30 a 39	7,2	9,3	7,5	9,7
40 a 49	6,4	8,8	6,7	8,9

* Em 2009 o nordeste representava a menor média total em relação às demais regiões do país.

** Em 2009 o sudeste representava a maior média total em relação às demais regiões do país.

Fonte: Pnad (2011)

Elaboração do próprio autor.

Ao analisar a média dos anos de estudo em período histórico, em todas as categorias houve melhorias, sendo que somente nas regiões metropolitanas atingiu-se o índice de 11 anos de estudos. Ou seja, ainda nas regiões não metropolitanas e nas zonas rurais, há muito a se avançar.

Tabela 4 – Média de anos de estudo da população economicamente ativa (PEA) por localização e área do domicílio. Brasil 2009-2014 (em anos de estudo)

Escolaridade	Ano de referência				
	2009	2011	2012	2013	2014
Metropolitana	10,4	10,6	10,8	10,9	11,0
Não Metropolitana	8,7	8,9	9,1	9,2	9,3
Urbana	9,9	10,0	10,2	10,3	10,4
Rural	6,0	6,0	6,4	6,5	6,6

Fonte: IBGE. Pnad

Elaboração: Dieese.

Obs.: São consideradas apenas as pessoas de 14 anos ou mais.

Ao ser observada em cotejamento com o crescimento do PIB por região, foi a região nordeste que apresentou a segunda melhor média de crescimento econômico no período 2007/2010, em comparação com a região de melhor média.

Tabela 5 – Valor e Crescimento do PIB a preços de mercado Brasil e Regiões – 2002/2010

Regiões	R\$ milhão									
	2002	R	2007	R	2010	R	Var. %	R	Var. %	R
		K		K		K	2002/201	K	2007/201	K
							0		0	
Norte	69.310	5	133.578	5	201.511	5	53,16	1	19,17	4
Nordeste	191.592	3	347.797	3	507.502	3	42,35	3	19,75	2
Sudeste	837.646	1	1.501.18	1	2.088.22	1	35,62	4	19,57	3
			5		1					
Sul	249.626	2	442.820	2	622.255	2	29,48	5	17,61	5
Centro-Oeste	129.649	4	235.964	4	350.596	4	45,95	2	23,33	1
Brasil	1.477.82	-	2.661.34	-	3.770.08	-	37,13	-	19,59	-
	2		5		5					

Fonte: I.B.G.E., em parceria com órgãos estaduais;

RK = *ranking*

Copilado:

http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe/Ipece_Informe_46_28_novembro_2012.pdf

Esclarecido isso, é em torno da necessária alteração da composição do capital que surgem os elementos de contradição do sistema e que fornecem condições de um desenvolvimento etnocentrado, com face mais de forjamento na cultura, na elevação do

saber tecnológico e na formação social brasileira³², o que na Rede dos Institutos Federais pode ser pensado na quadrilátero: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Isto posto, mantendo-se constante a composição do capital, pode causar um aumento dos salários. Pelas teorias de Marx, é viável crer que demanda por força de trabalho maior que a oferta produz conseqüentemente aumento salarial, e a última década sob a égide do novo desenvolvimentismo provocou a expansão dos empregos e salários no Brasil. Entretanto, não é pelo número de trabalhadores que se eleva um país à condição de riqueza, senão pela expansão do capital.

Embora soe contraditório esse raciocínio, deve-se ressaltar que Marx procura dirimir o fato de que acumular capital exige ampliar a proletarização da classe trabalhadora como agente de massificação do processo. Entretanto, a mera ampliação do proletariado não garante um aumento na geração de riqueza, de desenvolvimento de grau mais elevado que possibilite à nação se alçar ao patamar dos países ricos. Para se atingir isso, é necessário um melhoramento das condições sistêmicas, em busca de alterar sua composição técnica.

Na etapa desse ciclo, na condição de país semiperiférico, o Brasil necessita agir para alterar a composição do capital induzindo o processo, o que pode ser logrado de várias maneiras, mas o foco é sobre as possibilidades da ampliação do acesso e aprofundamento da ciência e tecnologia vinculados à EPT, articulado com políticas de transferência de renda visando a melhorias no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), como etapa de espraiamento em todo o território brasileiro na medida de sua desigualdade, em busca da superação das estruturas da dualidade brasileira. Portanto, elevar a geração de riqueza está vinculado com a própria dinâmica do capital, e equivale a composição do capital por meio de indução pela via do planejamento de Estado. Pois tratar os desiguais de maneira igual é garantir a preservação e a conservação da desigualdade estrutural existente entre os mesmos.

Na relação entre capital e produção da riqueza, não se pode dissolver o papel estratégico que cumpre o Estado na mediação sobre qual égide de desenvolvimento irá incorrer o processo de valorização do valor. O processo de expansão do capital no país está em relação dinâmica com o papel do Estado nas formas e tendências à circulação do dinheiro, geração e uso da poupança para investimento, infraestrutura, ampliação e

³² Melhor exemplificado essa dinâmica entre ciclo e fluxo no item 2.4: Aporte analítico em torno do desenvolvimento – qual centralidade? A partir de Schumpeter (1997), Rangel (1989) e Altvater (1995).

qualificação da educação e nas políticas de geração de conhecimento como plano de desenvolvimento.

O que se observa nas pesquisas realizadas, que dialogam em um intervalo de tempo, a qualificação profissional (vista pelo aumento da escolaridade), com demanda por mão de obra qualificada na ocupação do mercado de trabalho no Brasil, reforçam a tese de que é o processo de desenvolvimento que estimula a melhoria da escolarização. Mais sintomático, o que tem sido observado é que a melhoria da escolarização não tem sido acompanhada pela melhoria de produtividade e de renda do trabalhador.

Por outro lado, **ocorreram mudanças significativas na qualificação da mão de obra pelo aumento de sua oferta**, considerando o mesmo período de tempo. **Presenciamos, a partir do final da década de 1980, um aumento expressivo no nível de escolarização dos trabalhadores brasileiros devido à implantação de programas governamentais com esse objetivo.** Entretanto, as evidências empíricas apresentadas nesse estudo mostram que a melhora na qualificação da mão de obra não têm sido aproveitadas em toda sua potencialidade. Isso vem ocorrendo porque a demanda por esse fator não acompanhou a expansão de sua oferta e/ou porque a elevação na qualificação se deu em termos meramente quantitativos, ou seja, sem impactos relevantes no nível de habilidades dos trabalhadores. (PAULI, *et al*, 2012, p. 460 – grifos meus).

Ao se analisar com maior acuidade a partir da RAIS articulada com a melhoria de produtividade, o que Pauli *et al* (2012) observaram é ainda mais sintomático:

Os resultados mostram que, de forma geral, a demanda por trabalhadores qualificados não aumentou nos períodos em que ocorreram os maiores ganhos de produtividade em termos relativos ou absolutos, na indústria de transformação e no setor de serviços. Por outro lado, ocorreram aumentos expressivos nas quantidades de trabalhadores com qualificação intermediária (níveis de ensino fundamental e médio completos) em todos os setores. Entretanto, os salários dos mesmos caíram de forma acentuada no período de maior expansão da oferta de trabalhadores com esse nível de qualificação, **indicando que aumentos da escolaridade média dos trabalhadores brasileiros responderam, em maior medida, à expansão da oferta de ensino no país.** Além disso, as mudanças estruturais ocorridas, principalmente na década de 1990, não têm agido de modo a aumentar a demanda por esse contingente crescente de trabalhadores com maior qualificação. Por fim, os aumentos de produtividade observados na década de 1990 não foram acompanhados por aumentos na quantidade de trabalhadores qualificados nos serviços e na indústria de transformação. (PAULI, *et al*, 2012, p. 460-461 – grifos meus).

Ao se observar a série de 1990 a 2006, nos setores da economia a partir do recorte escolaridade que disponibiliza a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), observando um universo de 15 milhões de empregos por ano, ocorreu no setor da indústria de transformação e serviços uma substituição dos trabalhadores não qualificados por

trabalhadores com qualificação intermediária (ensino médio completo). Nos setores de serviços, indústria de transformação e agropecuária, 89% dos empregos líquidos gerados estavam associados às pessoas com ensino médio completo. (PAULI, *et al*, 2012).

No mesmo período, também foi apresentado um crescimento de trabalhadores com ensino superior ocupados, na ordem de 1,594 milhão, sendo o setor de serviços com destaque de 1,41 milhão. Por outro lado, o setor da indústria de transformação gerou apenas 166 mil empregos líquidos para trabalhadores com nível superior completo.

A relação mais detalhada entre a dinâmica do mercado de trabalho e a EPT será mais analisada no capítulo 4. Aqui, o que interessa para sustentar a pesquisa é observar a esfera do Estado no projeto nacional de desenvolvimento.

3.2 Estado e projeto nacional de desenvolvimento

Na dinâmica contemporânea a participação do Estado se faz necessária para tensionar politicamente o modelo de desenvolvimento, portanto de acumulação de capital para geração de riqueza. Distintamente dos pressupostos dos arautos do fim da história e do fim do trabalho³³, o que vai ser demonstrado mais à frente, já comprovado pelos autores referendados, é que o Estado passa a ter centralidade sobretudo em uma conjuntura da acumulação flexível de capital³⁴.

O que está em jogo não é a possibilidade de uma educação que forneça condições de impulsionar o desenvolvimento econômico, embora não seja a educação a responsável pelo sucesso ou fracasso das economias ou mesmo o sucesso do crescimento econômico nos cinquenta anos do nacional-desenvolvimentismo³⁵. É na mediação possível com o

³³ Fukuyama (1992) em seu livro clássico defende a tese de que o fim da Guerra Fria e a derrocada da URSS significaram a abertura de um novo paradigma da história, quando a humanidade caminhará sem mais o espectro nebuloso das ideologias, e por isso, marcaríamos o início da era da humanidade sem história.

³⁴ Harvey (2009). Acumulação flexível de capital se caracterizaria por uma etapa histórica determinada na superação da “era do ouro do capital” a partir de meandros da década de 1970, e também por três teses principais: (i) as novas tecnologias abriram a possibilidade de reformulação das relações de trabalho e “dos sistemas de produção em bases sociais, econômicas e geográficas inteiramente distintas.” (*ibidem*, p. 177); (ii) a flexibilidade como construção de uma ideia que forja o senso comum, e; (iii) a acumulação flexível como uma etapa de transição da conjuntura da planta fordista.

³⁵ Definição de nacional-desenvolvimentismo: “O desenvolvimento e aprofundamento do processo capitalista no Brasil atrelado à nacionalidade foram para Fernandes (2002) ‘[...] uma atitude política realista e pragmática’. Sua execução contribui para que ‘certos interesses especificamente de classe possam ser universalizados, impostos por mediação do Estado a toda a comunidade nacional e tratados como se fossem os interesses da Nação como um todo’. (FERNANDES, 2002, p. 1754-55)” (REIS, 2010, p. 20).

desenvolvimento econômico que se pode alavancar melhorias substantivas das condições de escolarização e de EPT, com vistas a uma nação soberana, de indivíduos integrados à dinâmica social local, culturalmente (auto)identificáveis e que visem sua autonomia individual e coletiva. Tem-se assim, um movimento dialético virtuoso de alavancagem da formação média epistêmica e sócio/técnica da população.

Assim, embora a relação dialética seja pelo desenvolvimento econômico que, articulado com um plano de desenvolvimento cultural e social, abra estímulos à política de EPT, por ela foi possível realizar na trajetória recente, as possibilidades de desenvolver um processo de acumulação de riqueza mais bem distribuído no território nacional, estrategicamente articulado com um plano de Estado.

Em tais circunstâncias, o processo de implantação, expansão e interiorização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia não pode prescindir de uma política de democratização do acesso às tecnologias como vetor indutor do processo de empoderamento podendo exercer papel no processo de alteração da composição do capital no vasto território brasileiro.

Os Institutos Federais situam-se na confluência de preencher o hiato para elevar a capacidade produtiva do capital variável, alterando a composição técnica do capital. Contudo, em sua missão, não se restringem somente à intervenção a aspectos relacionados ao saber escolar – que sem sombra de dúvida já anuncia sua relevância, tratada nos capítulos subsequentes –, mas também servem a um projeto de intervenção no local, nos municípios de sua implantação. Não por menos, sua capilaridade está predominantemente em municípios pequenos e médios e em regiões de periferia do território brasileiro.

É importante situar o surgimento de escolas de educação profissional e tecnológica inseridas dentro de uma concepção que entende o trabalho especializado como uma condição à qualificação, e uma necessidade do processo produtivo em vigor – Schwartzman e Castro (2013), Batista e Müller (2013) – ou mesmo de uma concepção crítica à concepção unilateral em torno do mercado (FRIGOTTO *et al* 2013). O atual momento é outro: transita-se da planta fordista taylorista para uma toyotista, do trabalhador polivalente e essa ambiência abre o debate em torno dos sentidos e funções dados à educação profissional e tecnológica.

Por isso se trata de uma (re)significação, ao que me parece, pressuposto e caráter estruturante dos Institutos Federais no Brasil, como um *locus* de vazão e de articulação com o projeto de desenvolvimento com distribuição de renda e melhoria das condições

de vida. Com relação ao pertencimento possível dessa Rede dois pontos a devem ser observados: a transcendência do seu espaço escolar e os objetivos de formação da EPT.

Ao que se deseja, tanto na sua concepção própria de formação de educação profissional e tecnológica como na sua limítrofe ação escolar em distinção com a formação propugnada pelo Sistema S ou pelo bolsa-formação Pronatec, demonstram-se os traços próprios de sua intervenção, que além de ser um desdobramento das políticas de ciência e tecnologia, é inovadora na sua formulação para além das demandas imediatas de mercado, como também de centro dinamizador de políticas públicas em uma vasta estrutura desigual, territorial e socialmente.

As escolas da Rede dos Institutos Federais, embora numa encruzilhada entre o tecnicismo desprovido de sentido e o técnico datado de significações sobre sua produção e objetivos, pode cumprir papel dinamizador em favor de um outro desenvolvimento, com face mais de uma nova configuração da formação social, pensando na massificação de uma ciência que atue criticamente na intervenção socioambiental e na democratização do uso e dos sentidos sociais das tecnologias.

Neste ambiente nebuloso, atravessa e se refaz na crítica desse modelo, buscando empoderar os sujeitos da capacidade de produzirem o seu conhecimento, buscando alternativas com princípios colocados pelo mercado. Em vez do caminho unívoco da concorrência, também a cooperação; em vez de somente a busca do lucro, observar também as possibilidades de bem-estar coletivo; em vez da política centrada exclusivamente na patente, incentivar propostas também de economia solidária; em vez do crescimento do PIB como elemento do desenvolvimento, a ênfase na sua variável sustentável e socialmente articulada.

O que está em jogo é o entendimento das especificidades do mercado para o século que se inicia e as singularidades concernentes ao papel do Estado de um país de tamanho continental e de semiperiferia³⁶. Sem deixar de problematizar sobre qual modelo de desenvolvimento se propugna e a possível correlação entre ciência, tecnologia e educação profissional.

Um dos traços que definem a **categoria de desenvolvimento** é a existência de um **padrão socioeconômico e cultural mínimo comum**, que permita a cada cidadão se sentir parte do todo e capaz de contribuir para e usufruir dos avanços da civilização. No campo educacional,

³⁶ Arrighi (1998) irá cunhar o conceito de semiperiferia, sendo o processo de países da periferia do sistema capitalista que conseguiram alçar com maior atualização tecnológica e na incorporação de cadeias produtivas, estruturas mais favoráveis na dinâmica global do que os países da periferia.

constituem mínimos necessários o domínio da leitura e escrita, os fundamentos das ciências, da matemática, história etc. Além disso, o compartilhamento de valores demandados pela convivência em sociedade, a aquisição de hábitos de vida saudáveis, enfim, tudo isso concorre para a formação política, o fortalecimento da cidadania e o sentimento de pertencimento.

É justamente a falta desse sentimento de pertencimento, de sentir-se sujeito portador de direitos, que evidencia **quão fragmentada é a sociedade brasileira**, tal como foi postulado por Buarque (1993). Para esse autor, a globalização das últimas décadas do século XX tem contribuído para naturalizar essa divisão social, a ponto de fazer crer que pessoas são naturalmente diferentes e, portanto, portadoras de direitos distintos. (CORBUCCI, 2011, p. 568 – grifos meus).

O ponto em questão está na tentativa de entender a dinâmica de movimentação do capital em busca de produção de riqueza. O que se observou no recorte conceitual realizado acima é que o sistema capitalista necessita da geração da riqueza social em busca de sua valorização. Essa riqueza é resultado da própria dinâmica do sistema econômico e não está necessariamente vinculada e articulada ao investimento em educação para a classe trabalhadora, embora, seu processo contraditório cada vez mais enseje um processo de ampliação e diversificação de investimentos dos quais o Estado torna-se entidade *sine qua non* de sua reprodução. Podendo, assim, também representar a ampliação de condições de acesso e de direitos, através de seus investimentos.

Reconhecidas as condições da desigualdade estrutural no país, tratar todos como iguais é ampliar e perpetuar o atual quadro: é preciso agir de maneira desigual, dadas as necessidades desiguais da nação e a educação e seu investimento devem ser tratados nesse sentido.

Justamente por se reconhecer o potencial transformador e estratégico da educação para alavancar o desenvolvimento é que se faz necessário ampliar sua efetividade e abrangência em favor dos segmentos socialmente alijados. Nesse sentido, entende-se que o tratamento igualitário entre desiguais tende a perpetuar desigualdades. Portanto, será necessário instituir, ampliar e aprofundar programas e ações que aportem insumos e investimentos adicionais e diferenciados aos grupos sociais mais vulneráveis. (CORBUCCI, 2011, p. 581).

Nesses dois sentidos – papel transformador e estratégico da educação e políticas públicas desiguais na medida da desigualdade – a Rede dos Institutos Federais passa a ter papel tático, sobretudo no caso brasileiro, onde se faz necessário, para superação das suas condições estruturais de desigualdade e de periferia na economia global do início do século XXI, gerar no seu território as possibilidades de romper a formação social desigual da sociedade brasileira.

O entendimento do próprio sistema capitalista na contemporaneidade ajuda a tecer as tramas do novo desenvolvimentismo utilizado nos últimos doze anos para demarcar o processo macroeconômico brasileiro. Porque a produtividade do trabalho social nas três esferas de atuação – inovação tecnológica, qualificação social e participação do maquinário – tem direta ou indiretamente o trabalhador como condição.

A necessária venda da força de trabalho é uma condição de existência na sociedade capitalista para se ter acesso aos meios sociais de subsistência, mas também por tornar-se o trabalho especializado, técnico, a única forma que o trabalhador sabe para realizar a sua existência social. Por isso dá-se como necessária e urgente a ação da educação profissional e tecnológica que gera o domínio das ferramentas da ciência e da tecnologia, processos candentes às sociedades desenvolvidas do início do século XXI.

Para Marx (2006; 2009), a contradição acontece em meio ao jogo das forças produtivas: entre os meios de produção e a força de trabalho, sua relação nunca é equilibrada, sua dinâmica potencializa a fissura. Como é um sistema em movimento, em constante transformação, age sempre na dinâmica entre essas duas esferas. A contradição, assim, está nesse movimento constante de transformação das forças produtivas que geram novas necessidades e resquícios insolúveis.

Portanto o processo de acumulação do capital realiza a necessária alteração de sua composição, assentada na mudança tecnológica e/ou aprofundamento da produtividade do trabalho social, esferas inseparáveis, mas que podem ocorrer em etapas distintas. Nesse diapasão o capital provoca sua dependência da elevação do conhecimento científico e a educação profissional e tecnológica é uma das possibilidades, de suprir essa demanda?

Conhecimento deve ter aplicabilidade e a educação profissional e tecnológica³⁷ deve ser pensada com vistas a essa atuação mais autônoma, pois a mera especialização profissional, ao que tudo indica, pode não dar conta de alavancar a necessária alteração da composição do capital, sem sua absorção no mercado de trabalho. Por isso que, contraditoriamente, a educação profissional e tecnológica deve ser pensada com vistas a dar os elementos de uma leitura, interpretação e atuação no mundo do trabalho e perpassar o mercado de trabalho³⁸. Isso será cautelosamente analisado posteriormente, para que seja

³⁷ Neste trabalho entende-se que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) também está diretamente relacionada a uma dualidade para o desenvolvimento na sociedade brasileira, entre uma formação voltada para a inclusão e outra para a qualificação profissional. Dualidade que será mais detidamente observada nos capítulos seguintes.

³⁸ Faço uso da definição de Marx(2006) sobre mundo do trabalho. Nos cinco primeiros capítulos de Marx (2006), acerca das raízes do capital, o processo de produção, ali surge o trabalho geral, sedimentado no capital, também como mercadoria na sua força de trabalho e na produção de mais valia. As relações

possível realizar um processo de desenvolvimento que leve em consideração o processo histórico brasileiro, as características culturais e sociais das localidades no território e que supere a estrutura desigual da formação social brasileira.

3.3 Estado e mercado, uma contradição em que termos?

Compreender o fluxo do capital, seus caminhos sinuosos e sua estranha lógica de comportamento é, portanto, fundamental para entendermos as condições em que vivemos. (HARVEY, 2011, p. 7).

É notório que, desde a formação dos Estados modernos³⁹, na transição do *Antigo Regime* para o capitalismo, o problema do mercado e do Estado foi colocado mais sistematicamente em pauta⁴⁰. Desde o mercantilismo, passando pela fisiocracia, o liberalismo, socialismo, estado de bem-estar social e neoliberalismo, o conflito entre mercado e Estado é reiteradamente analisado e passou a ser articulado como um campo de problematização e de reflexão. Sendo ambos resultados das relações sociais, tanto um, quanto o outro, ao seu tempo, são elaborações dos sujeitos na história.

históricas dos seres humanos com a natureza estabelecem suas relações sociais desde a libertação das condições impostas pela natureza até sua assimilação ao capital como mercado de trabalho, assim, unicamente como força de trabalho, mercadoria, portanto, trabalho alienado.

³⁹ Para Hobsbawm (2009), na constituição dos Estados Modernos “Existia claramente um modelo geral referencial das instituições e estrutura adequadas a um país ‘avançado’, com algumas variações locais. Esse país deveria ser um Estado territorial mais ou menos homogêneo, internacionalmente soberano, com extensão suficiente para proporcionar a base de um desenvolvimento econômico nacional; deveria dispor de um corpo único de instituições políticas e jurídicas de tipo amplamente liberal e representativo (isto é, deveria contar com uma constituição única e ser um Estado de direito), mas também, em um nível mais baixo, garantir autonomia e iniciativa locais. Deveria ser composto de ‘cidadãos’, isto é, da totalidade dos habitantes individuais de seu território que desfrutavam de certos direitos jurídicos e políticas básicos, antes que, digamos, de associações ou outros tipos de grupos e comunidades. As relações dos cidadãos com o governo nacional seriam diretas e não mediadas por tais grupos. E assim por diante. Essas eram as aspirações não só dos países ‘desenvolvidos’ (todos os quais estavam, até certo ponto, ajustados a esse modelo nos anos 1880), mas de todos os outros que não queriam se alienar do progresso moderno. Nesse sentido, o modelo do Estado-nação liberal-constitucional não estava confinado ao mundo ‘desenvolvido’.” (HOBBSAWM, 2009, p. 44-45).

⁴⁰ Para Pinho e Vasconcellos (1992) na base de qualquer sociedade os problemas econômicos básicos são colocados sob a seguinte tríade: o que produzir? Como produzir? Para quem produzir? Hunt e Sherman (1978) argumentam que é na transição para o capitalismo, sobretudo a partir da formação dos Estados nacionais, o problema econômico foi mais sistematizado, adicionando os elementos necessários para solucionar os problemas que envolviam o desenvolvimento do comércio de longa distância e a produção.

Análises sobre variedades de capitalismo⁴¹ utilizando algumas experiências recentes, como a da “nova Itália”⁴², dos ciclos schumpeterianos etc, estão em pauta nos centros acadêmicos e nas esferas de decisões políticas, sendo que, em momento adequado, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, em artigo publicado quando do início do seu mandato como presidente da República Federativa do Brasil intitulou “Desenvolvimento: o mais político dos temas econômicos” (CARDOSO, 1995).

Em determinadas conjunturas históricas, mercado e Estado sofreram imposições ideologicamente datadas, hierarquizaram a relação dialética entre esses paradigmas, manifestação da própria dinâmica da formação social que surgia aos olhares da interpretação científica e da ação política. Por vezes, como no mercantilismo, o mercado encontrava-se subordinado ao Estado, pensado economicamente como um modelo que deveria prover as condições de manutenção do *establishment*.

Alicerçado pelas formulações liberais, manifestação de uma classe empresarial em ascensão que via neste modelo de Estado parasitário um ente por demais pesado às possibilidades ilimitadas do mercado⁴³, romperam com o protecionismo do pacto colonial e do nepotismo esclarecido. Sintetizada na frase do fisiocrata Quesnay – que irá influenciar o pensamento liberal de Adam Smith no *laissez-faire, laissez passer, le monde va de lui-même* – em busca de lucro e equilíbrio social, passou-se então a uma inversão da hierarquia em favor do mercado (HUNT, 1981).

O pêndulo entre Estado e mercado altera o movimento devido às revoluções socialistas que lograram êxito no início do século XX e à crise do sistema capitalista no *crash* da bolsa de valores de Nova York⁴⁴. No primeiro, o mercado ideologicamente demonizado, embora tenha sido Lênin quem melhor percebeu o poder e a necessidade de ressignificar os valores e funções do mercado ao interesse do processo revolucionário,

⁴¹ Autores que procuram aprofundar a análise sobre variedade de capitalismo utilizados aqui são Diniz (2010) e Scheneider (2013).

⁴² Nova Itália ou distritos industriais marshallianos, fazem “referência ao fenômeno, presenciado ainda no século XIX, de concentração de empresas especializadas em um ramo de produção, em certas comunidades inglesas, com uma divisão de trabalho entre pequenos produtores baseada em laços de solidariedade.” (DALLABRIDA, 2011, p. 114).

⁴³ Beaud (1987) sintetiza a longa história de formação do capitalismo. E no primeiro capítulo: “A longa marcha para o capitalismo” e no segundo capítulo: “O século das três revoluções (século XVIII)” detalha a retomada das disputas políticas presentes também nos debates dos filósofos clássicos do liberalismo.

⁴⁴ Para uma análise mais detalhada sobre o evento histórico, ver: Hobsbawm (1995), “Rumo ao abismo econômico” p.90-112. Para o autor: “Esperava-se que a economia mundial continuasse crescendo e avançando, como havia claramente feito, com exceção das súbitas e breves catástrofes das depressões cíclicas, por mais de um século. O que parecia ser novo na recente situação era que, provavelmente pela primeira e até ali única vez na história do capitalismo, suas flutuações apresentavam perigo para o sistema. E mais: em importantes aspectos, a curva secular de subida parecia interromper-se.” (HOBSBAWM, 1995, p. 92).

neste caso, a hierarquia foi novamente refeita, agora, em favor do Estado. No segundo caso, conforme Dallabrida (2011), a partir sobretudo das reformulações de Keynes, a correlação foi mais pela mediação entre Estado e mercado, do que uma possível inversão ou manutenção de hierarquias⁴⁵. Ele entendia a primazia do mercado, mas reconhecia e demonstrava pela primeira vez aos defensores do sistema, que ele precisava ser regulamentado, tendo o agente Estado como mediador. Segundo Hunt (1981), o que Keynes desejava não era uma substituição do mercado pelo Estado, inclusive o autor esforçou-se para manter ao máximo os fundamentos do livre mercado, entretanto reconhecia, que “em uma economia capitalista, as decisões de produção baseiam-se, principalmente, nos lucros – e não nas necessidades das pessoas.” (HUNT, 1981, p.429).

A necessária intervenção do Estado serve para corrigir os desequilíbrios que a dinâmica própria do mercado poderia causar à sociedade. Ação que para Hugo (1969) e Hunt (1981) nada tem a ver com concorrência, mas com colaboração, sobretudo nos setores de pouco interesse empresarial, o Estado deveria participar para estimular o ciclo de geração de emprego e renda.

Se o tesouro enchesse garrafas velhas de dinheiro, as enterrasse bem fundo, em minas antigas, enchesse estas minas com lixo da cidade e deixasse as empresas privadas – dentro dos princípios do *laissez-faire* – desenterrarem o dinheiro [...] não haveria mais desemprego [...] Na verdade, teria mais sentido construir casas ou executar obras do mesmo gênero, mas, se houver dificuldades políticas para se realizar isso, fazer o que acabamos de propor seria melhor do que nada. (KEYNES, 1936, p.129, *apud.*:HUNT, 1981, p.443).

Somente com o neoliberalismo e as reformas de Estado, primeiramente testadas no Chile de Pinochet⁴⁶, os Estados centrais passaram a retomar o debate em torno da primazia do mercado. Inglaterra, Estados Unidos da América e Alemanha foram

⁴⁵ Para Dallabrida (2011): “Revendendo sua obra, é possível observar que Keynes nunca defendeu a estatização da economia, nos moldes em que foi feita na União Soviética. É possível afirmar que, o que Keynes defendia, na década de 1930 e que hoje Stiglitz e os neodesenvolvimentistas defendem, é uma participação ativa de um Estado enérgico nos segmentos da economia que, embora necessários para o bom desenvolvimento de um país, não interessam ou não podem ser atendidos pela iniciativa privada. Não se trata de promover uma competição entre o Estado e o mercado, mas sim de obter uma adequada complementação ao mercado, que agindo sozinho não é capaz de resolver todos os problemas, em busca de uma maior eficiência geral da Economia.” (DALLABRIDA, 2011, p. 42-43).

⁴⁶ Harvey (2013) e Anderson (1995) defendiam que os países europeus e os EUA puderam observar e aprender com a experiência pioneira do Chile que, em 11 de setembro de 1973 através de um golpe militar, assumiu o poder derrubando o governo de Allende e levaram à frente o seu pacote de medidas. “A ‘longa marcha’ das ideias neoliberais nessas instituições, que Hayek concebera já em 1947, a organização de bancos de ideias (apoiados e financiados por corporações) [...] Esses movimentos mais tarde se consolidaram com o domínio dos partidos políticos e, em última análise, o poder do Estado.” (HARVEY, 2013, p. 50).

protagonistas nesse processo que, iniciado nos finais dos anos 1970, irá impactar toda a dinâmica global.

Nesse estágio os apologistas das teorias neoliberais irão retomar o sentido clássico de primazia do indivíduo sobre a sociedade e a possibilidade de o próprio mercado encontrar o seu ponto de equilíbrio. Por outro lado, em crítica ao esfacelamento do socialismo real da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas criou-se um senso comum no peso do Estado e de sua natureza parasitária. Na essência, o que a literatura⁴⁷ tem demonstrado é que na prática o modelo neoliberal marginou o pressuposto de Estado mínimo defendido por Hayek (2010), como será demonstrado mais à frente com Diniz (2000), e no processo histórico do último quarto do século XX, evidenciou-se uma participação ativa do Estado, entretanto, agora, em torno da dinamização dos potenciais interesses do sistema financeiro.

Em caso de conflito, o Estado neoliberal típico tende a ficar do lado do clima de negócios favorável em detrimento seja dos direitos (e a qualidade de vida) coletivos do trabalho, seja da capacidade de autorregeneração do ambiente. O segundo campo de vícios vem do fato de que, em caso de conflito, os Estados neoliberais tipicamente favorecem a integridade do sistema financeiro e a solvência das instituições financeiras e não o bem-estar da população ou a qualidade ambiental. (HARVEY, 2013, p. 81).

Exemplos dessa “participação” ativa do Estado são incontáveis e ela será mais cuidadosamente observada à frente. Antes, sobretudo para situar o caso brasileiro, retorna-se ao processo de construção das formulações desenvolvimentistas no Brasil.

3.4 Aporte analítico em torno do desenvolvimento – qual centralidade?

Falar em desenvolvimento⁴⁸ hoje há que ter em mente sua polissemia e variedade de concepções, contudo somente a retomada do debate e sua elevação a problema de

⁴⁷ Para essa assertiva pode-se ver Harvey (2013), Anderson (1995) e Sader (2009) o que o projeto neoliberal trouxe no âmbito do Estado é sua reconfiguração em torno dos interesses do sistema financeiro, tendo inclusive, se necessário, que recorrer ao uso das forças militares em prol de seu projeto como foi o caso do Chile.

⁴⁸ Em suma o tema desenvolvimento de acordo com CGEE: “Entende-se por desenvolvimento a política econômica formulada ou executada, de forma deliberada, por governos (nacionais ou subnacionais) para, por meio do crescimento econômico acelerado, sob a liderança do setor industrial, transformar a sociedade com vistas a alcançar fins desejáveis, destacadamente a superação de seus problemas econômicos e sociais, dentro dos marcos institucionais do sistema capitalista.” (CGEE, 2013, p. 36).

Estado já é alvissareiro. Para além dos traços exclusivos sobre crescimento da produção, o termo ganhou maior abrangência, vinculando-se a mudanças estruturais que tornam o processo sustentável a longo prazo, estando cada vez mais arraigado com a noção de mais equidade distributiva.

Entretanto a superação do dogma do Consenso de Washington não foi uma trajetória tão simples de ser enfrentada, tendo em vista que o debate de ideias, a comprovação empírica e a luta política realizaram um árduo processo de convencimento e de (des)construção de paradigmas que ainda estão em curso.

A célebre citação de Margaret Thatcher, de que não havia outra alternativa senão executar as reformas orientadas para o mercado a fim de adaptar as economias nacionais à nova ordem global, deixou de ser um dogma. O mais interessante é que tal crítica não ficou confinada à periferia do mundo capitalista, mas se deu dentro do próprio establishment, sendo conduzida por teóricos de grande projeção internacional, muitos deles ligados às agências multilaterais, como o Banco Mundial. [...] não há caminho único e, por mais estreitas que sejam as margens de manobra, há sempre espaço para a busca de alternativas; não se trata, por outro lado, de rejeitar as diretrizes da ortodoxia convencional em nome da supremacia de uma Terceira Via, tal como proposta pelo primeiro-ministro da Grã-Bretanha Tony Blair, no fim dos anos 90. (DINIZ, 2006, p.11).

Como defende Scheneider (2013), no último quarto do século XX havia uma avalanche às proposituras em torno das elaborações de participação do Estado como ator protagônico aos projetos de desenvolvimento “[...]e poucos têm tido interesse na oportunidade de avaliar, com o pleno benefício da visão retrospectiva, os sucessos e fracassos significativos das suas quase seis décadas de operação, de 1930 a 1990.” (SCHENEIDER, 2013, p. 7).

Os esforços intelectuais e políticos em torno desses enfrentamentos de projetos de desenvolvimento estão no seio da formação social brasileira que, com suas similitudes, manifestam as condições de construção da variedade de capitalismo que a história do país experimentou.

Dallabrida (2011) realiza um importante levantamento historiográfico em torno do tema do desenvolvimento para a América Latina e o Brasil, situando os principais autores, suas teses centrais e sua localização histórica. Essa literatura traz as conexões entre o debate teórico e a própria construção do desenvolvimento econômico, pois demonstra os horizontes de ações e pensamento para a região.

De início, os referenciais teóricos que serviam de aporte eram as elaborações ricardianas sobre crescimento econômico ricardiana e o instrumental da análise econômica keynesiana. Somente com Raul Prebisch, então presidente do Banco Central

da Argentina, é que houve uma elaboração de abordagem propriamente latino-americana, alegando que somente os referenciais teóricos eurocêntricos não seriam suficientes para análise dos problemas da região. Prebisch apresentou uma nova abordagem analítica, passando a ser o referencial dos demais estudiosos da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal)⁴⁹.

A elaboração de uma teoria do processo de desenvolvimento e dos chamados países subdesenvolvidos, com vistas ao entendimento da “evolução ou o repensar das teorias do desenvolvimento” (DALLABRIDA, 2010, p. 85), tornaram-se a contribuição essencial da Cepal. As teorias centro-periferia e da dependência também surgem como variante do pensamento cepalino, enquadrado por Dallabrida (2011) como estruturalismo latino-americano.

Foi a partir desse conjunto de análises que se passou a convicção de que os processos econômicos podem ser dirigidos e moldados. “Esta compreensão passa a ressaltar a necessidade do planejamento do desenvolvimento, aplicado aos territórios, sob a direção ativa do Estado.” (DALLABRIDA, 2011, p. 90).

O inconformismo com o estilo de desenvolvimento dependente do exterior, predominante no Brasil e América Latina, levou alguns economistas e sociólogos a proporem nova alternativa de desenvolvimento, fundamentada em uma nova ordem econômica internacional, que incentivasse um crescimento mais autônomo, baseado no dinamismo do mercado interno de cada país, com ênfase na distribuição de renda. (DALLABRIDA, 2011, p. 93).

No Brasil, o autor (DALLABRIDA, 2011) propõe que há essencialmente duas correntes, sobre o estilo de desenvolvimento. A primeira centrada no crescimento liberal com ênfase na especialização internacional do país; e a segunda no crescimento centrado na forte participação estatal.

Ou seja, as formulações de matiz propriamente latino-americano possibilitaram a crítica ao entendimento do ordenamento mundial formulado a partir das teorias centro-periferia, pois suas acomodações têm como pressuposto os interesses dos países centrais. Estes se aliaram às elites locais dos países de periferia, enriquecendo ambos às suas custas, o que em vez de forjar as condições de um desenvolvimento endógeno, aprofundou e aumentou o abismo entre os países.

⁴⁹ Comissão criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, possui sede em Santiago no Chile. Tem vasta produção intelectual e levantamento estatístico sobre o continente, sendo uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU).

Portanto, a dependência surge das relações de trocas comerciais assimétricas, em que a periferia exporta “produtos primários, cujos preços dependem do mercado internacional e o centro industrializado, fixador de preços.” (DALLABRIDA, 2011, p.91).

Para Dallabrida (2011), foi Osvaldo Sunkel e Celso Furtado que reforçaram a ideia de que a dependência resulta de um relacionamento entre partes com desigual poder político e econômico. Para eles, o modelo mais radical seria o colonialismo, mas a dependência política constrói uma subordinação mais sutil e venal, em que os “países subdesenvolvidos ficam amarrados a imposições econômicas e à manipulação de mercados” (DALLABRIDA, 2011, p. 91).

3.5 A incorporação ao neoliberalismo e desenvolvimento

Para Siqueira (2010), o termo globalização inicia-se com as mudanças da Nova Ordem Econômica Mundial inauguradas na década de 1970, alterando os padrões do sistema monetário internacional estabelecidos por Bretton Woods. Esta nova ordem passa a se caracterizar por: taxas de câmbio flutuante, crise de liquidez internacional e elevação da taxa de juros dos EUA, e, sobretudo, no ataque à concepção de desenvolvimento de Estado, vinculando-o com os déficits públicos⁵⁰. Tais medidas resultaram em grande aumento da dívida externa dos países subdesenvolvidos.

Esta conjuntura mudou profundamente o papel do Estado na elaboração do desenvolvimento, paralisando-o, levando-o a um mergulho no déficit fiscal e financeiro e à eclosão da inflação. Processo que passou a ser primazia das atenções da política do Estado, que nos anos 1990 direcionou suas energias para a reestruturação da dívida e acesso ao mercado internacional de capitais⁵¹:

⁵⁰ Bresser-Pereira defende que a ortodoxia neoliberal teve como uma das missões sua forte crítica à noção do Nacional-desenvolvimentismo que o Brasil experimentou entre 1930-1980, vinculando-o com o descompromisso com o controle das contas públicas e o controle da inflação.

⁵¹ Bresser-Pereira irá defender que a ortodoxia neoliberal que se implantou na América Latina se caracteriza por quatro proposições: “Primeira: o maior problema dos países de renda média é a falta de reformas microeconômicas capazes de permitir que o mercado funcione livremente; segunda: controlar a inflação é a principal finalidade da política macroeconômica, mesmo se as taxas de inflação forem moderadas; terceira: para obter esse controle, as taxas de juros inevitavelmente devem ser altas, e a taxa de câmbio, correspondentemente apreciada; quarta: o desenvolvimento econômico é uma competição entre países para obter poupança externa (déficits em conta-corrente) e, portanto, a valorização da moeda estrangeira provocada pelas entradas de capital necessárias para financiar os déficits não é motivo de preocupação, pois os retornos sobre a taxa de investimento aumentada compensam isso. Os efeitos desastrosos desse discurso

[...] principais mudanças na economia brasileira ocorreram com a adoção de políticas de inspiração neoliberal, dentre elas, a abertura comercial e financeira; privatização de empresas estatais e de serviços de utilidade pública; e a estabilização inflacionária, mediante elevadas taxas de juros, valorização cambial e expansão da dívida pública. (SIQUEIRA, 2010, p. 13).

No caso do Brasil, tais medidas levaram o país à busca por capital externo, que com a estabilização monetária logrou um ambiente mais favorável, entretanto, o tipo de capital atraído era o capital especulativo, com seus fluxos proporcionando um ambiente mundial de bastante instabilidade. O país nesta conjuntura tomou uma série de medidas que dificultaram o crescimento econômico. Em síntese, para o autor seriam: lógica de valorização financeira; ajustes produtivos vinculados com o rigor fiscal e monetário; intensificação da concorrência externa e; cortes drásticos do pessoal ocupado. Isso refletiu a trajetória de instabilidade que irá percorrer o PIB nacional durante a década de 1990, oscilando entre períodos de crescimento e abruptas quedas.

O Plano Real e a relativa estabilidade financeira favoreceram o país ao torná-lo atrativo para os Investimentos Externos Diretos (IED), pelas distintas formas de valorização do capital internacional (setor financeiro ou produtivo), tendo o país vivenciado um aumento substantivo desses investimentos, de US\$ 1 bilhão entre 1990-1994 para quase US\$ 30 bilhões em 1999.

Para o autor, os incentivos fiscais às empresas estrangeiras, concessões, redução das restrições à saída de capitais, abertura comercial e o Mercosul são alguns dos elementos fundamentais para o aumento do interesse do capital internacional pelo país. Contudo demonstra que esse perfil dos IED confirmou o processo de perda de autonomia do Estado.

Inicialmente grande parte do perfil dos investimentos foi destinado à fusão e aquisição de empresas. Entre 1995-1999, de 18% na indústria e 80% no setor de serviços, em grande medida direcionados para segmentos ligados às privatizações e “às mudanças nos marcos regulatórios do setor de energia elétrica, de telecomunicações e de intermediação financeira” (SIQUEIRA, 2010, p. 16), com impactos negativos sobre a capacidade de manobra do Estado.

As análises de Laplane e Sarti (2006) a respeito do volume da participação das regiões pelas características do IED demonstram os padrões da integração na

– que se mostrou errado na prática em termos de crises do balanço de pagamentos e baixo crescimento nos países latino-americanos que o adotaram após o final da década de 1980 – são bem conhecidos atualmente.” (BRESSER-PEREIRA, 2010, p.41).

globalização. Enquanto os países asiáticos caracterizam-se pela internacionalização por meio do comércio externo e do IED voltado à melhoria da nova capacidade produtiva, os países latino-americanos incorporaram-se predominantemente ao domínio dos fluxos financeiros e IED patrimonial através de fusão e aquisição, sobretudo tendo em vista o entendimento do investimento na economia ao relacionar a Formação Bruta de Capital Fixo (FBCF) no PIB.

Os dados revelam um baixo nível de investimentos, com relativos aumentos entre 1996-1998 e em 2008. Os investimentos em modernização industrial e alterações na composição da FBCF geram impactos na produtividade local, com um perceptivo aumento da “participação das máquinas e equipamentos importados” (SIQUEIRA, 2010, p. 19), juntamente com os baixos dados referentes a investimento em infraestrutura, relativos à capacidade do país em se inserir na dinâmica global⁵².

Com relação ao primeiro, o país passou de 10,6% de FBCF em 1990 para 46% em 1999. Isso demonstra um direcionamento para a compra externa de bens de capital em detrimento da indústria nacional, o que gerou dificuldades “no poder de encadeamento do investimento autônomo na estrutura produtiva do país.” (SIQUEIRA, 2010, p. 19).

A FBCF, sob os olhares de Torres Filho e Puga (2007), traz a relação com a década de 1970. Para eles, o que vem a lume é a perda da participação da indústria de transformação e da infraestrutura na composição da FBCF. “Como afirmam esses autores, o contraste com a década de 1970 é expressivo, pois nesse período os dois setores eram responsáveis por mais da metade da FBCF, chegando a menos de um terço em 2005.” (SIQUEIRA, 2010, p. 20). Contudo, é importante ter em vista a mudança do perfil da FBCF para o período recente, aumentando sua participação na agropecuária, comércio e serviços, com destaque para o crescimento do setor produtor de petróleo nos anos 2000.

Assim, vivencia-se um dilema no desenvolvimento, devido aos entraves que perpetuam um lento crescimento do Brasil em comparação à economia mundial, com a baixa participação da FBCF no PIB. Ademais, com a eclosão da crise iniciada pela quebra do Lehman Brothers em 2008, a busca por investimento direto externo pode ser ainda mais problemática.

Ao observar o debate em torno da desindustrialização no Brasil, mais detalhes ganham a cena. Siqueira (2010), com fundamentos nas conclusões do Instituto de Estudos

⁵² Fonte: <http://www.ipeadata.gov.br>

Demonstra como foi a participação do Brasil na Formação Bruta de Capital Fixo no PIB brasileiro no período de 1990-2008.

para o Desenvolvimento Industrial (Iedi), para uma situação de “desindustrialização relativa”, apontando três temas: o crescimento muito baixo da indústria brasileira em comparação com o leste asiático, o primeiro a renúncia ao papel da indústria como centro irradiador do crescimento, ao que o Iedi chama de abandono precoce do processo de industrialização; o segundo uma mudança no interior da própria estrutura industrial, com perda de segmentos industriais tradicionais, tanto na geração de emprego como no setor produtivo-tecnológico; e o terceiro o direcionamento industrial para segmentos intensivos em recursos naturais.

Cabe a ressalva de Laplane e Sarti (2006) em Siqueira (2010), ao demonstrar que algumas indústrias enfrentaram com sucesso o processo de modernização, pois atravessaram o ambiente turvo e dinamizaram sua participação, inclusive em nível internacional.

É premente que o Estado volte a dinamizar e planejar o processo de retomada do crescimento e desenvolvimento econômico do país. Para Siqueira (2010), ainda persistem alguns entraves que devem ser enfrentados, como financiamento de longo prazo e não implantação de um “planejamento em áreas estratégicas (industrial, tecnologia, infraestrutura, agrícola, regional e urbana)” (*ib.* p. 26).

3.6 O papel estratégico do Estado na globalização, ao contrário do senso comum

A retomada do papel do Estado como ator no mercado e como esfera central na construção de um plano de desenvolvimento volta a tomar a cena do palco político, e os centros de produção científica cada vez mais têm reforçado essa concepção, de *Estado desenvolvimentista*, com Evans (1998), Scheneider (2013), Diniz (2000; 2006; 2010; 2013) e Bresser-Pereira (2010). Seus indicadores comprovam que ao invés do enfraquecimento do Estado, o processo de globalização significou um novo e ativo desenho político e apontam as dificuldades de se lograr um Estado Desenvolvimentista, ao contrário dos neoutilitaristas⁵³.

Assegura Evans (1998) que embora tenha tardado essa mudança de concepção, o próprio Banco Mundial, como uma agência historicamente vinculada com o projeto neoliberal que defendia visceralmente que os Estados e os agentes políticos deveriam

⁵³ Definição de Evans (1998) para classificar os autores que passaram a promulgar a retomada do Estado mínimo no último quarto do século XX.

retomar a confiança dos mercados como estrutura de dinamização do desenvolvimento, passou a reconhecer o papel que assumem os governos no sucesso ou fracasso dos planos de desenvolvimento.

Ao final da década de 1980, as abordagens “neoutilitaristas” já estavam em declínio intelectual, apesar da hegemonia persistente da ideologia “neoliberal” na política. No outono de 1991, na reunião anual conjunta do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, Attila Karaosmanoglu, vice-presidente e diretor administrativo do Banco Mundial, fez uma surpreendente afirmação: ‘O sucesso econômico dos países recentemente industrializados da Ásia Oriental e seus seguidores constitui um forte argumento no sentido que uma ação governamental mais ativista e positiva pode ser um fator decisivo para o crescimento industrial acelerado [...] Aquilo que pode ser copiado e transferido deve ser destacado e compartilhado com outros países’.

O que foi surpreendente na afirmação de Karaosmanoglu não foi o seu conteúdo, pois a mesma opinião já havia sido expressa antes por uma série de cientistas sociais e observadores bem informados sobre a Ásia Oriental. O que foi surpreendente foi a origem institucional da opinião. Por mais de uma década os altos escalões do Banco Mundial foram influentes defensores da ideia de que os países em desenvolvimento deviam “ajustar seus preços”, voltar a confiar nos mercados e dismantelar a máquina existente de intervenção estatal. Reconhecer que um papel ativista e positivo do governo poderia ser um fator decisivo para o rápido crescimento industrial foi um importante sinal de que o Banco estava ciente de que havia uma ampla mudança nas perspectivas do papel do Estado no desenvolvimento. (EVANS, 1998, p. 51-52).

É interessante notar como a concepção de desenvolvimento estava umbilicalmente vinculada à dinâmica natural do mercado, perdendo, em boa medida, a noção de planejamento, estruturação e sistematização. Muito mais próxima de uma concepção ideologizante e dogmática, de uma trajetória natural do sistema ao crescimento. Nesse cenário se observa que essa concepção metafísica se assentava sobre os pressupostos de empiria, racionalidade e critérios, de forte vinculação neopositivista da ciência. “[...] o esforço argumentativo da contraideologia consiste em desmascarar o discurso astucioso, conformista ou simplesmente acrítico dos forjadores ou repetidores da ideologia dominante.” (BOSI, 2010, p. 394).

No debate internacional, David Held, entre outros, reforçaria esse argumento contrapondo-se à tão propalada visão que vigorou entre meados das décadas de 1980 e 1990 prevendo que os Estados-Nação seriam eclipsados pelo avanço da globalização. Segundo seu ponto de vista, a globalização não se traduziria necessariamente numa diminuição do poder do Estado, senão que estaria transformando as condições sob as quais este poder passaria a exercer-se. Efetivamente, os impactos da globalização são mediados pelas estratégias específicas dos governos de cada país para administrar, desafiar ou aliviar os imperativos da globalização (HELD, 1991; 1995 e 1999). Assim, os Estados-Nação têm papel cada vez mais estratégico. (DINIZ, 2006, p. 13).

Evans (1998) promove o debate em torno da desmistificação do papel do Estado em um projeto de desenvolvimento, pensando sua dinâmica com a sociedade e sua estratégia endógena⁵⁴. Assim só é possível problematizar a categoria desenvolvimento se houver como raio de observação a existência ou não de um Estado desenvolvimentista.

Sob tal perspectiva, os pesquisadores começaram a apurar que no último quarto do século XX quem teve o Estado na centralidade das decisões foram os que conseguiram atingir os melhores resultados em termos de crescimento. Como demonstram Diniz (2013) e Evans (1998), inclusive estes Estados utilizaram-se de distintas estratégias, mas o que têm em comum é a efetiva participação no jogo internacional e na construção do desenvolvimento nacional e regional.

[...] chama a atenção para os diferentes graus de *stateness*, característicos das trajetórias nacionais de desenvolvimento de economias de mercado. O termo *stateness*, que, utilizando um neologismo poderia ser traduzido por *estatalidade*, significa a centralidade institucional do Estado, a expansão de suas capacidades para atender às novas exigências da ordem internacional contemporânea. Segundo o argumento de Evans, a observação das diferentes trajetórias de crescimento regional, em escala mundial, ao longo dos últimos 30 anos, com destaque para os países do Leste Asiático (Japão, Coreia do Sul, Cingapura e Taiwan) e, mais recentemente, na Ásia Central, a República Popular da China, é reveladora do **peso das instituições**. Os estudos de caso demonstram que uma alta *estatalidade* pode ser fonte de vantagem institucional comparativa no percurso de um país para alcançar condições mais favoráveis no contexto internacional. Os países analisados empregaram distintas estratégias de desenvolvimento, mas, em todos os casos conhecidos, **o Estado desempenhou papel fundamental para que se produzisse radical modificação de sua posição relativa na divisão internacional do trabalho**, conquistando maior poder de barganha (*idem*, p. 69). (DINIZ, 2013, p. 12 – grifos meus).

Distinguir e melhor situar o que é Estado Desenvolvimentista (ED) não é simplesmente correr em busca de crescimento econômico; neste sentido, para Schneider, (2013) Estado desenvolvimentista é distinto de um Estado com ambição.

Distinguir **ambição de eficácia** é fundamental para a análise comparativa dos Estados desenvolvimentistas (Schneider, 1999). Em termos de objetivos ou de ambição, o que diferencia os Estados desenvolvimentistas de outros Estados – já que quase todos procuram promover o crescimento – **é que os Estados desenvolvimentistas são projetados para mudar rapidamente e de forma permanente o ranking global de um país**. (SCHNEIDER, 2013, p.11 – grifos meus).

⁵⁴ Como discorre Ianoni (2004), a literatura marxista percorreu por longa tradição no foco de estudo sobre o Estado objetivando entender seus aparelhos e as classes sociais que o controlavam ou eram controladas por ele.

Assim, Schneider (2013) argumenta que Estados desenvolvimentistas corroboram no campo da ambição com extensos investimentos materiais e institucionais. Nesta questão os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vinculam-se com as proposituras dos autores elencados acima, que procuram desvendar as variedades de capitalismo para pensar o Estado Desenvolvimentista (ED).

Para identificação de um ED é importante ter em vista alguns elementos, não sendo simplesmente a participação do estado na economia, pois de maneira geral, há participação. Aqui, uma crítica sutil ao liberalismo utópico. Mas o ponto central de identificação de um ED e as distinções entre estes Estados, estão no conteúdo e no propósito da ação desse Estado. Assim estariam em torno do ED três elementos centrais, de acordo com Ianoni (2014): (i) estabelece uma determinada perspectiva no plano da atividade econômica; (ii) atua, assim como os demais, na busca do crescimento econômico e; (iii) em alguns casos, participa diretamente no combate à pobreza.

Para Schumpeter (1997), desenvolvimento como processo têm como característica não a linearidade, mas o etapismo cíclico, forjado a partir das condicionantes da sua dinâmica. Esta conceituação permite entender o quadro pelo qual o novo desenvolvimento do modelo consagrado nos governos Lula e Dilma proporcionou abrir as janelas de oportunidades para uma nova etapa, em que se logre a alteração do capital e se faça uso da estrutura da Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nesta nova etapa do ciclo emergente de desenvolvimento.

Todo processo concreto de desenvolvimento repousa finalmente sobre o desenvolvimento precedente. Mas, para ver claramente a essência da coisa, faremos abstração disso e admitiremos que o desenvolvimento surge de uma situação sem desenvolvimento. **Todo processo de desenvolvimento cria os pré-requisitos para o seguinte.** Com isso a forma deste último é alterada e as coisas se desenrolarão de modo diferente do que o teriam feito se cada fase concreta do desenvolvimento tivesse sido primeiro compelida a criar suas próprias condições. Todavia, se quisermos chegar à raiz da questão, não podemos incluir nos dados de nossa explicação elementos daquilo que deve ser explicado. Mas se não o fizermos, criaremos uma aparente discrepância entre o fato e a teoria, o que pode constituir uma grande dificuldade para o leitor. (SCHUMPETER, 1997, p. 74-75 grifos meus).

Além da poupança e do investimento, claros determinantes do processo, há outros, que as vezes a teoria econômica tradicional passa ao largo, e que são centrais nessa proposta de definição de ED.

O lento e contínuo acréscimo no tempo da oferta nacional de meios produtivos e de poupança é obviamente um fator importante na explicação do curso da história econômica através dos séculos, mas é completamente eclipsado pelo fato de que o desenvolvimento **consiste primariamente em empregar recursos diferentes de uma maneira**

diferente, em fazer coisas novas com eles, **independentemente de que aqueles recursos cresçam ou não**. No tratamento de períodos mais curtos, isso é ainda mais certo, num sentido mais tangível. **Métodos diferentes de emprego, e não a poupança e os aumentos na quantidade disponível de mão-de-obra, mudaram a face do mundo econômico nos últimos cinquenta anos**. De modo especial o crescimento da população, como também das fontes a partir das quais se pode poupar, **tornou-se possível em grande parte pelo emprego diferente dos meios então existentes**. (SCHUMPETER, 1997, p. 78 – grifos meus).

O Estado Desenvolvimentista do século XXI deve ser um “[...] aperfeiçoador de capacidades. Expandir as capacidades do cidadão, ressalta, é o fundamento do crescimento sustentado. A expansão de capacidades está estreitamente relacionada à eficiente provisão de bens coletivos, sobretudo nas áreas de saúde e educação.” (DINIZ, 2013, p. 13).

Experiências bem-sucedidas em outros países é outra questão que vem novamente à baila, e a elaboração de um projeto de desenvolvimento pode até tê-las como referencial inicial, contudo, existem limitações. A trajetória histórica tem demonstrado que reproduções automáticas de experiências estrangeiras não têm se materializado em uma prática bem-sucedida. Defende Diniz (2013) que o processo deve ser construído a partir das experiências de cada país, da configuração de suas instituições e da capacidade de entender as dinâmicas próprias dos atores que estão envolvidos no projeto. “A construção de um estado desenvolvimentista deriva de um processo de experimentação e aprendizado constantes, que pode beneficiar-se de análises comparativas, mas não pode deixar de levar em conta a trajetória de cada país e suas condições institucionais peculiares.” (DINIZ, 2013, p. 10).

A autora reforça a tese defendida de que o projeto de desenvolvimento deve estar investido do processo diacrônico, rompendo a lógica fria da econometria e forjado a partir das relações sociais e dos atores no processo de implementação e de convencimento em torno do plano estratégico.

Eis porque a noção de convenção do desenvolvimento atende melhor aos imperativos de mudança de estratégias desenvolvimentistas na atual etapa do processo de globalização. Tal noção, à diferença da ideia de modelo, traz implícita a busca de adesão pelo compartilhamento não só de metas econômicas, mas de crenças, ideias e valores inovadores. (DINIZ, 2013, p. 10).

Altvater (1995) defende que em torno do desenvolvimento foi construída uma cápsula ideológica que precisa ser rompida, desmistificando a sua “não ideologização”, para pensá-lo como construção de um processo sociocultural.

É **impossível** simplesmente dar continuidade às estratégias de desenvolvimento e industrialização das décadas passadas. **Não só elas fracassaram em extensas regiões do Hemisfério Sul, como estavam condenadas ao fracasso por causa das contradições que contêm.** É uma ilusão, e por isto uma desonestidade, alimentar e difundir a ideia de que todo o mundo poderia atingir o nível industrial equivalente ao da Europa, da América do Norte e do Japão, bastando para isto que as sociedades menos desenvolvidas **‘aprendam com a Europa’**. (ALTVATER, 1995, p. 28 – grifos meus).

Nessa linha de raciocínio, Diniz (2013) ressalta os três ingredientes essenciais de qualquer Estado Desenvolvimentista: (i) a formulação de metas de transformação; (ii) a existência de uma agência-piloto centrada na execução do projeto transformador e; (iii) as relações de cooperação entre o setor público e o setor privado. Há sem dúvida uma infinidade de possibilidades em torno dessa tríade, mas aqui cabe reforçar que os Institutos situam-se em torno desse tripé, pois possuem em sua legislação e organização institucional o estabelecimento de metas em torno do ensino, pesquisa e extensão, podendo facilmente passarem constantemente pelo crivo governamental e social. A criação de mais de seiscentos campi espalhados pelo território objetiva articular a pesquisa e o ensino vinculados com o desenvolvimento local, regional e nacional (portanto como parte do projeto transformador) e, por fim, devem ser mais bem-desenhadas as possibilidades de parceria com o setor privado, inclusive ampliando o seu alcance para as organizações civis e entes municipais, que podem melhor aproveitar o *staff* produzido pela Rede Federal. A autora “[...] designa esse arranjo institucional por ‘interdependência governada’, propiciando um estilo negociado de formulação de políticas sob a direção de um Estado aberto à interlocução.” (DINIZ, 2013, p. 13).

É importante observar as condicionantes em torno desse novo processo cíclico, que ainda está em progresso, tendo em vista os conflitos ensejados no seio das formulações em torno da educação profissional e tecnológica⁵⁵, mas a articulação entre Estado e sociedade ganhou um novo panorama, sobretudo a partir do segundo governo Lula.

Por outro lado, como já ressaltado, no Brasil, na primeira década do século XXI, é possível detectar claramente a existência de uma agenda desenvolvimentista, cujas diretrizes delineiam-se entre 2004 e 2006, ganhando força a partir do segundo mandato do presidente Lula. Tal agenda pautou-se por uma ênfase na inclusão social e por uma visão estratégica sobre a expansão do mercado interno de consumo de massas como elemento propulsor de uma nova modalidade de crescimento, tal como está expresso no Plano Plurianual (PPA/2004-2007). Um novo leque de

⁵⁵ Ver capítulos 4 e 5 dessa tese.

políticas públicas, envolvendo expansão do crédito, aumento do salário mínimo, expansão do emprego formal, políticas sociais abrangentes – como o Programa de Transferência de Renda Condicionada, Bolsa Família – além do crédito consignado e da retomada de uma política industrial mais assertiva, são os aspectos que caracterizam essa nova agenda desenvolvimentista. Trata-se certamente de um novo conjunto de políticas públicas que se tornaram prioritárias entre os anos de 2004 e 2010. (DINIZ, 2013, p. 11).

Acentue-se que, para Diniz (2013), não é possível hoje pensar o desenvolvimento sem que esteja articulado com os interesses da República, ou seja, deve-se dar relevo à coisa pública⁵⁶, “Além do crescimento econômico sustentado, são igualmente relevantes, nessa nova acepção, as dimensões de equidade, bem-estar dos vários segmentos da população, bem como o alargamento das oportunidades sociais.” (DINIZ, 2013, p. 10). Os Institutos entram novamente como uma institucionalidade caracterizada pelo interesse republicano de uma educação, pública e de qualidade, que pode ser o contato com a sociedade para o acesso mais amplo e aberto ao conhecimento⁵⁷.

A contribuição do crescimento econômico tem que ser avaliada não apenas pelo aumento da renda, mas também e, sobretudo, pela expansão dos serviços sociais básicos que o crescimento pode viabilizar (SEN, 1999; especialmente cap. 2), tais como o acesso universal ao conhecimento e à saúde pública. Assim, a teoria da expansão das capacidades conecta efeitos agregados ao bem-estar individual. **Os desafios éticos passam para o centro do debate sobre o desenvolvimento, não só aqueles ligados à equidade, como também aqueles relativos à institucionalização dos princípios republicanos, que dizem respeito à primazia do interesse público.** (DINIZ, 2013, p. 11 – grifos meus).

Entender que o processo de constituição de um ED não está exclusivamente vinculado com o crescimento econômico, que não pode ser concebido de maneira linear e que Estado e sociedade possuem papel estratégico na consecução de seu projeto, é que possibilita melhor analisar e observar a produção em defesa do novo desenvolvimentismo que tem perpassado a cultura política brasileira e também na América Latina. É o intuito que se segue para melhor aproximar as linhas dessa pesquisa aos objetivos propostos de observação analítica.

⁵⁶ De acordo com Bobbio (2000), a *res publica* quer pôr em primazia a coisa pública, a coisa do povo, o bem comum, a comunidade, o que para os romanos seria em contraponto à monarquia e nesta tese serve como um contraponto ao interesse individual.

⁵⁷ As duas categorizações de amplitude e abertura do conhecimento serão mais cautelosamente tratadas no capítulo 4, mas está em relevo a horizontalidade do conhecimento e da ação científica; voltada para o diálogo e abertura, é a desvinculação com o controle e monopólio do conhecimento.

3.7 Novo desenvolvimentismo brasileiro, etapas de um processo cíclico transformador

Faço a minha aposta principal em forma de pergunta, pois o processo ainda está em curso: a inesperada trajetória do lulismo incidirá sobre contradições centrais do capitalismo brasileiro, abrindo caminho para coloca-las em patamar superior? (SINGER, 2012, p.9)

Para Gambina (2013), sobretudo por sua importante produção em torno da análise crítica do sistema capitalista, o surgimento alardeado de um “novo” desenvolvimento não é recente nos meios intelectuais e políticos da América Latina, datando de meados do século XX as propostas de superação dialética de subdesenvolvido para desenvolvido, de dominado para dominador, renunciadas pelos arautos do desenvolvimento endógeno.

Por sua vez, Katz (2014) procura recuperar o debate intelectual em torno do novo desenvolvimentismo. Para ele é multifacetado o debate, tanto no Brasil como na Argentina, mas é possível elencar cinco fundamentos gerais que se fazem presentes nas controvérsias dos autores, sendo elas: (i). os autores surgem no nicho da avalanche neoliberal e suas interpretações consensuais que perfilaram os cânones acadêmicos e governamentais do último quarto do século passado, assim em suas formulações apresentam pormenorizadamente a maior participação e intervenção do Estado para emergir do subdesenvolvimento; (ii). os neodesenvolvimentistas entendem que é a política econômica um instrumento central na via do crescimento; não estando somente refém da conjuntura, ela deve estar a serviço do planejamento de longo prazo; (iii). os neodesenvolvimentistas entendem que o processo de crescimento deve estar vinculado à retomada de uma política de industrialização; (iv) em torno do seu planejamento, reduzir a brecha tecnológica é mais um ponto das políticas neodesenvolvimentistas, retornando sobretudo aos pressupostos de Schumpeter e; (v) o avanço exportador do sudeste asiático é uma análise a ser observada como suporte de referência de aprendizado, presente nas estratégias de Estado para estimular a competição.

O caso brasileiro tornou-se uma economia competitiva sem ter seguido a trajetória dos principais países centrais, que partiram de estruturas de baixos salários para, em um segundo momento, avançar na conquista de inovação, e como desdobramento nas melhorias de emprego e competitividade.

A atual trajetória brasileira não permitiu seguir nesse ritmo linear, tendo em vista as necessidades conjunturais e de desigualdade pelas quais passava o país no final do século passado e ainda passa.

O país, então, precisa dar conta de um processo de desenvolvimento bilateral. Da mesma forma que trabalha com processos de inclusão social de uma gigantesca massa populacional excluída de direitos mínimos de dignidade humana, como alfabetização, moradia, alimentação e inserção, tem inequivocamente que ampliar os setores de desenvolvimento de tecnologia de ponta, o que deve ocorrer no mesmo sentido de uma maior participação dos setores sociais, não mais exclusivos de uma minoria.

Essas necessidades não podem levar ao espelhamento passivo com a constituição das sociais-democracias europeias. O momento histórico e as necessidades específicas do país o distinguem do processo europeu realizado em meados do século XX.

Há, contudo, algumas diferenças importantes entre o projeto da social-democracia europeia e a agenda do Novo Desenvolvimentismo no Brasil, além do óbvio cenário histórico e internacional radicalmente distinto. De fato, o caráter tardio do nosso capitalismo, a extrema concentração da renda e do patrimônio ainda existente no Brasil, a grande informalidade do mercado de trabalho, os novos paradigmas tecnológicos que permitem forte aumento da produtividade com baixa geração de empregos, as pressões sobre a seguridade social causada pelo progressivo envelhecimento da população, as demandas da sustentabilidade ambiental, o grande déficit na educação e na inovação tecnológica, a maior integração à economia mundial, etc. são todos fatores que impõem, obviamente, uma estratégia e um modelo de desenvolvimento diverso do modelo de desenvolvimento clássico da social-democracia europeia. (MERCADANTE, 2010, p. 23).

A tese de Mercadante pode muito contribuir para o melhor desenho desse modelo em voga no Brasil, tanto por estar referendada por muitos dos intelectuais de reconhecida competência como Bresser-Pereira, como também por ser o autor, agente ativo em torno da construção da política nacional.

Esse novo desenvolvimentismo, como dispõe Singer (2012), que procura observar o fenômeno do lulismo⁵⁸ surgido a partir do segundo mandato em 2006, reconduz setores

⁵⁸ Segundo Singer (2012), “Foram as opções práticas do primeiro mandato, as quais precederam a crise do ‘mensalão’ (2005) e com ela conviveram, mais do que qualquer programa explícito, que cristalizaram o realinhamento e fizeram surgir o lulismo. O pivô do lulismo foi de uma parte a relação estabelecida por Lula com os mais pobres, os quais, beneficiados por um conjunto de políticas voltadas para melhorar as suas condições de vida, retribuíram na forma de apoio maciço e, em algumas regiões, fervoroso da eleição de 2006 em diante. Paralelamente, o ‘mensalão’ catalisou o afastamento da classe média, invertendo a fórmula de 1989, quando Lula foi derrotado exatamente pelos mais pobres, que tinham votado em Collor.” (SINGER, 2012, p. 16).

antes subproletarizados⁵⁹ à condição de proletários via emprego formal, através da aceleração do crescimento econômico com diminuição da desigualdade, reconfigurando a estrutura da formação social brasileira⁶⁰.

Entre lulismo e o neodesenvolvimentismo estão espectros de um mesmo fluxo político, econômico e cultural que atravessou o Brasil na última década, mais especificamente a partir do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de 2006 a 2010, quando o espectro político-cultural do lulismo se encontrou definitivamente com o projeto de desenvolvimento forjado no neodesenvolvimentismo.

A atual conjuntura mudou fundamentos políticos e econômicos da nossa formação social. As mudanças estão sinalizadas por Singer (2012) ao demonstrar a mudança do eleitorado que reelegeu Lula mercê do acesso a um novo patamar econômico e, ao mesmo tempo, como vem perdendo os setores da dita classe média que outrora o apoiava. Também do ponto de vista econômico, a formação desse novo estágio de desenvolvimento, na visão de Mercadante (2010), caracteriza-se pelo social como eixo estruturante do novo desenvolvimentismo e tem gerado transformações, inclusive nas peculiaridades regionais, com o Nordeste aumentando sua participação na economia nacional⁶¹.

⁵⁹ Para Singer (2012), compõe o subproletariado brasileiro: “A singularidade das classes no Brasil consiste no peso do subproletariado, cuja origem se deve procurar na escravidão, que ao longo do século XX não consegue incorporar-se à condição proletária, reproduzindo massa miserável permanente e regionalmente concentrada. O Norte e o Nordeste têm índices de pobreza bem maiores que os do Sul e do Sudeste. O populoso Nordeste, em particular, é o principal irradiador de imigrantes para as regiões mais prósperas. Por isso, entendo que, ao tocar na questão da miséria, dinamizando, sobretudo, a economia nordestina, o lulismo mexe com a nossa ‘questão setentrional’: o estranho arranjo político em que os excluídos sustentavam a exclusão.” (*Ibidem*. p. 20-21).

⁶⁰ Aqui novamente retomo Singer (2012) que, embora não realize a análise da formação social brasileira pela dualidade de Rangel (1981), está em sintonia por entender o seu relevo na contradição brasileira. “Aspecto interessante da contradição brasileira é que a ‘grande massa’ empobrecida *abria e fechava simultaneamente as perspectivas de desenvolvimento autônomo do país*. Abria, pois se tratava de mercado interno de que raros países dispunham; mas fechava, uma vez que o padrão de consumo era tão baixo que impedia a realização daquele potencial.” (SINGER, 2012, p.17). Aqui reforça mais uma vez nosso entendimento da formação social brasileira e modelo do novo desenvolvimentismo implantado no governo Lula, que procurou atuar em vistas da ampliação de fronteiras comerciais internas, através dos programas sociais, incorporou massas gigantescas da população antes alijada, entretanto este modelo tem seus limites e para um novo ciclo se faz necessária a alteração da composição do capital, que passa a ter centralidade entre as variáveis possíveis à educação profissional e tecnológica.

⁶¹ Dados:

< http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe/Ipece_Informe_46_28_novembro_2012.pdf > mostram o crescimento gradual das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e a queda das regiões Sudeste e Sul na participação no PIB nacional – regiões na trajetória histórica de 2002 a 2010. O Nordeste vem na trajetória de participação do PIB de 12,9% para 13,4%, sendo o auge em 2009 de 13,5%, o sudeste por sua vez passou em 2002 de 56,6% para 55,3% em 2010. Sendo a região Norte a que mais evoluiu, de 0,65” ponto percentual.

Ter o social como eixo para uma nova etapa do desenvolvimento requer a participação do Estado como indutor de ação para dirimir o ciclo geracional da pobreza no país, o que a movimentação livre do mercado não tem por objetivo superar. Considerando as estruturas históricas de reprodução da pobreza, o Estado assume-se como agente de ativação de um novo ciclo de oportunidades, que irá subsidiariamente contemplar os anseios do mercado, ampliando, diversificando e alimentando o consumo.

Nos países em desenvolvimento, que têm vastas parcelas da população excluídas do consumo e das oportunidades, há, com frequência, uma situação de “privação original” do acesso à terra, à moradia, à educação de qualidade etc., que cria um círculo vicioso que reproduz a pobreza de forma intergeracional. Esse é um problema estrutural, que não pode ser resolvido simplesmente pelos mecanismos do “mercado” e pelo crescimento econômico. É imprescindível a intervenção do Estado, com consistentes políticas ativas para quebrar tal círculo. (MERCADANTE, 2010, p. 18).

O neodesenvolvimentismo, portanto, se insere numa etapa de desenvolvimento capitalista no Brasil, país de semiperiferia do sistema, nos marcos de um desenvolvimento conservador, que busca a manutenção dos pressupostos estabelecidos pela lógica do capitalismo flexível, centrado no sistema financeiro.

Contudo, mesmo estando centrado no mesmo arcabouço, o neodesenvolvimentismo procura ser um novo padrão de desenvolvimento capitalista no Brasil, distinto da ortodoxia neoliberal. Um primeiro elemento que deve ser destacado, é a da não presunção de afirmação nacional ou reforma social “no sentido de romper com a ordem capitalista no Brasil. Portanto, nessa perspectiva, neodesenvolvimentismo *não* é nacional-desenvolvimentismo.”(ALVES, 2014, p. 51).

Em relação à análise de Alves (2014), são necessárias algumas reflexões. A primeira é sobre o princípio que utiliza para distinguir o nacional-desenvolvimentismo do neodesenvolvimentismo. Pois nem este último nem o primeiro tinha como pretensão romper com a ordem capitalista; pelo contrário, era a tentativa de sua afirmação com laços mais endógenos. Parece-me mais um traço de aproximação entre estas duas perspectivas, inclusive, com graus distintos como traços de ideologia de orgulho nacional. Contudo, não se pode perder de vista o setor empresarial, que para o autor, distintamente do nacional-desenvolvimentista, se atrelou ao capital internacional.

Em primeiro lugar, o ajuste neoliberal da década de 1990, alterou o perfil da burguesia brasileira, promovendo efetivamente a integração dos interesses da burguesia nacional com o capital financeiro global, constituindo, deste modo, uma burguesia interna desvinculado de

caráter nacional (o que explica, por exemplo, por que na década de 2000, o neodesenvolvimentismo *não* se tornou um nacional-desenvolvimentismo). (ALVES, 2014, p. 174).

O próprio Mercadante procura demonstrar o lugar distinto do neodesenvolvimentismo, tanto com relação ao neoliberalismo, quanto em relação ao nacional-desenvolvimentismo.

O ponto fulcral desta tese é o de que o Brasil, ao longo do governo Lula, começou a construir um Novo Desenvolvimentismo, um novo padrão de desenvolvimento substancialmente distinto tanto do neoliberalismo quanto do antigo nacional-desenvolvimentismo predominante no passado. (MERCADANTE, 2010, p. 17).

Para Diniz (2013), “[...] rompendo com o legado do passado típico da construção do capitalismo industrial no Brasil. Trata-se de um modelo distinto do nacional desenvolvimentismo do passado (que não tinha preocupação com equidade e sustentabilidade)” (DINIZ, 2013, p. 18).

Bresser-Pereira (2010), realiza um profundo estudo nesse ambiente crescente de defesa da elaboração de um novo desenvolvimentismo no Brasil e procura situá-lo em artigo intitulado “Do antigo ao novo desenvolvimentismo na América Latina” (2010). Para o autor, há pelo menos cinco pontos centrais de distinção entre o nacional-desenvolvimentismo brasileiro de 1930-1980 e o atual modelo da primeira década deste século: (i) o antigo modelo era protecionista. Os países da América Latina em meados do século XX eram enquadrados como pobres e rurais. Necessário se fazia, no seu primeiro estágio, estabelecer uma política de substituição das importações, distintamente do atual momento, em que esses países já se configuram entre países de renda média, pois já superaram a fase de indústria nascente, valendo-se de uma taxa de câmbio competitiva⁶²; (ii). O papel do Estado como agente principal do processo de industrialização esteve sempre presente no contexto do nacional-desenvolvimentismo, e “[...] o Estado deveria desempenhar um papel de destaque na obtenção de poupança forçada, além de investir não apenas em setores monopolistas, mas também em setores caracterizados por grandes economias de escala e que exigiam, portanto, enormes somas de capital.”(*ibidem* p. 48) O autor advoga que hoje o Estado tem cumprido um papel mais normativo, de facilitação e encorajamento, do que de agente primacial da industrialização, tendo em vista que

⁶² Embora nos países da América Latina, em especial no Brasil, haja os defensores de uma taxa de câmbio competitiva para manter o superávit do comércio externo, é fato que o consenso criado pela ortodoxia neoliberal de câmbio flutuante, que ainda impera na política econômica brasileira, nem sempre significa um câmbio mais atrativo para a concorrência dos produtos brasileiros no comércio exterior.

atualmente já existem classes empresariais, profissionais e trabalhadores capazes de industrializar e modernizar o país; (iii). O Estado hoje apoia a política industrial, sem o protagonismo como no nacional-desenvolvimentismo. Os olhares se voltam mais para a política macroeconômica do que especificamente para a industrial; (iv). O novo desenvolvimentismo “rejeita a noção enganosa de crescimento baseado principalmente na demanda e nos déficits públicos” (*Ibidem.* p. 49). Segundo Bresser-Pereira (2010), o Nacional-desenvolvimentismo tinha como característica a demanda agregada geradora de déficits públicos crônicos. O populismo econômico relegava o equilíbrio fiscal, e no novo desenvolvimentismo “[...] o Estado é tão estratégico, e seu aparelho deve ser forte, sólido e grande; e, por essa mesma razão, suas finanças devem estar equilibradas” e; (v). No nacional-desenvolvimentismo havia maleabilidade no tocante à inflação, ao contrário do seu controle do atual modelo.

Distintamente Mollo e Fonseca (2013) retomam Bresser-Pereira (2010), demonstrando que algumas das correlações entre o antigo e o novo desenvolvimento, em um olhar mais acurado tanto teoricamente, quanto pela história, devem ser mais aprofundadas. Inicialmente salienta-se a transição histórica de cada um desses modelos de desenvolvimento: aquele cumpriu uma etapa essencial da transição demográfica brasileira; este é a busca de uma terceira via, em que se desconsideram e negligenciam elementos do nacional-desenvolvimentismo brasileiro.

Os autores, centrados nos dois períodos do nacional-desenvolvimentismo de Getúlio Vargas⁶³, irão defender que essas críticas destinadas ao “velho” desenvolvimentismo promovida pelos defensores do novo não procedem.

A análise dos governos de Vargas, em qualquer um dos três planos, mostra que sempre houve a preocupação com a estabilidade monetária, fiscal e cambial. Esta sempre se fez presente nos discursos e manifestações verbais tanto do presidente da República como de seus sucessivos ministros; foi materializada em também sucessivas medidas de política econômica e, finalmente, a maior parte bem sucedida quanto aos resultados alcançados. Assim, pode-se afirmar que o desenvolvimentismo do período, assim como a industrialização por meio da substituição de importações, coexistiu com propostas e com atos efetivos que reconheciam a importância da estabilidade nas contas públicas, no orçamento e no balanço de pagamentos. Embora seja corrente, como expressão ideológica da ortodoxia, a relação umbilical entre desenvolvimentismo e irresponsabilidade na condução da economia, rotulada de “populismo econômico”, a mesma não se sustenta ao recuperarmos os traços mais marcantes do período, como se mostrará adiante. (MOLLO & FONSECA, 2013, p. 29).

⁶³ Escolha, de acordo com Mollo e Fonseca (2013), não aleatória, por sua longa duração (1930-45 e 1951-54), como também pela vasta literatura que analisa o seu modelo de desenvolvimento.

Para eles, tanto no nacional-desenvolvimentismo como no novo desenvolvimentismo, o que está em jogo não é a defesa de um esforço de desconsiderar o projeto anterior, mas a conjuntura histórica pela qual a plataforma em torno do desenvolvimento mediado pelo planejamento de Estado voltou a tomar a cena, devendo a literatura especializada não desconsiderar e negligenciar o processo pelo qual o nacional-desenvolvimentismo esteve no horizonte intelectual e político.

Inegavelmente, para que o estado possa exercer um papel ativo, como prescrito pela estratégia desenvolvimentista, as finanças públicas precisam estar bem. Isso, porém, é diferente de ver o crescimento com base na demanda e no déficit público como “uma das mais graves distorções que sofreu o desenvolvimentismo nas mãos de seus epígonos populistas” (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 15). Afirmações como essa enfraquecem a ideia de desenvolvimentismo como estratégia, fortalecendo a ortodoxia que se quer criticar, além de negligenciar uma experiência histórica brasileira que, embora seja passível de críticas, foi exitosa no propósito de industrializar o país. Assim, é preciso evitá-las já que, a despeito das questões aqui levantadas, reconhecemos nos trabalhos dos novos-desenvolvimentistas não apenas pertinência e qualidade, mas louvamos sua iniciativa, assim como a de todos aqueles que se propõem a construir alternativas para que o país retome, de forma superior, o curso histórico de desenvolvimento que foi interrompido na penúltima década do século XX. (MOLLO & FONSECA, 2013, p. 34).

Ao que tudo indica, em Mercadante (2010) surge uma nova questão de distinção dos dois modelos. Divisa um claro distanciamento entre o neodesenvolvimentismo e o nacional-desenvolvimentismo, mesmo com algumas semelhanças, corroborado na ampliação da sociedade do consumo, na inclusão de grandes setores urbanos no processo produtivo e na garantia dos direitos econômico-sociais (direito ao trabalho, sindicalização etc.). Esse fluxo não foi contínuo, não tinha como eixo estruturante do plano de desenvolvimento o social, como se estabeleceu o neodesenvolvimentismo (MERCADANTE, 2010).

Mas, mesmo no período do antigo nacional-desenvolvimentismo, não se pode falar de um processo de acumulação que combinasse crescimento com distribuição sistemática e continuada da renda e redução significativa da pobreza, com inclusão social. Por certo, o nacional-desenvolvimentismo incorporou, em alguns períodos, massas urbanas ao processo produtivo e ao sistema político. A criação do salário-mínimo, a sindicalização dos trabalhadores urbanos e o crescimento econômico trouxeram melhorias às condições de vida de certas parcelas da população urbana. Contudo, esses movimentos não eram resultado de uma política social consistente e não atingiam, nem de longe, a maioria da população brasileira, que continuou a ser excluída, em maior ou menor grau, dos benefícios da “modernização” e da industrialização. Assim, mesmo nesse período, o padrão de acumulação era essencialmente concentrador e excludente. A distribuição de renda não lhe era necessária e intrínseca. Não estruturava o crescimento e não tinha centralidade em sua conformação. No período subsequente da “modernização conservadora” promovida

pelo regime militar, esse padrão, como se sabe, se exacerbou. (MERCADANTE, 2010, p. 20-21).

Para melhor entendimento do que seja desenvolvimento conservador nesse estágio – de qualquer que seja a óptica de que se parta, seja ela política, histórica ou ideológica – é sempre caracterizado por algo que prima em manter as estruturas que hegemonizaram o processo histórico recente. Neste sentido, dentro das suas características, ele não traz elementos para superação do capitalismo flexível periférico, pelo qual o Brasil se insere no arco do processo da globalização do final do século XX e início do século XXI. Mas se enquadra em um Estado Desenvolvimentista (ED) por ter como objetivo o esforço em superar a condição de semiperiferia.

Para trazer a lume uma vertente de entendimento, exigir-se-ia um processo de desenvolvimento capitalista que permitisse bases a um processo de maior protagonismo e convergência à dinâmica do capital para o país e possibilitasse romper nossa contiguidade a um capitalismo periférico e dependente, marcas do nosso processo histórico de desenvolvimento.

Precisamente, o neodesenvolvimentismo edifica uma barreira para superação dos próprios princípios que sustentam o capitalismo flexível de matiz neoliberal do tripé superávit primário, controle da inflação e câmbio flutuante. O princípio apriorístico do setor financeiro é conduzido pela desregulamentação dos fluxos de capital. Entretanto é exagero considerá-lo como essencialmente idêntico ao modelo neoliberal, pois, embora não supere seus fundamentos centrais, estabelece novos, possibilitando maior capilaridade para uma rediscussão e crítica ao seu modelo anterior, ao mesmo tempo em que enseja elementos aqui defendidos de constituição de um ED, embora pareça limitado.

El problema es la ilusión neo-desarrollista instalada con pretensión hegemónica de corrientes críticas a los neoliberales. Estos impusieron su credo mercantil por cuatro décadas en gobiernos y en la academia, siendo la crisis actual la que desnuda los límites de la teoría y política económica liberalizadora. (GAMBINA, 2013, p. 101).

Mercadante reafirma a possibilidade de uma transição reformista, seguindo dentro da ordem e procurando assim, através de um pacto conservador, realizar a passagem sem rupturas da base neoliberal.

Conforme assinalamos, a “Carta ao Povo Brasileiro”, concebida em um momento em que a economia brasileira sofria forte ataque especulativo, representou um compromisso de responsabilidade política com uma transição gradual dos programas neoliberais fracassados para as novas diretrizes políticas que estavam assinaladas no documento “Um Outro Brasil é Possível”. Tal compromisso tinha um caráter fundamentalmente tático. Tratava-se de preservar a estabilidade

monetária, seriamente ameaçada pela fragilidade estrutural da nossa economia na época, agravada por uma conjuntura política de transição que gerava incertezas e desconfianças.” (MERCADANTE, 2010, p. 18).

Embora o neodesenvolvimentismo não tenha superado o tripé do consenso neoliberal e também esteja circunscrito no arco do capitalismo flexível, ele possibilita melhores e maiores condições para uma análise crítica da necessária superação do atual estágio de reprodução do capital, sobretudo para os países que estão fora do arco nuclear de reprodução do sistema.

O novo desenvolvimentismo, como visto acima, traz como base principal uma ampliação das fronteiras comerciais, tanto internas quanto externas. No foco sobre a questão interna estão os seus principais fundamentos, tendo como base o desenvolvimento econômico com centralidade na distribuição de renda e combate às desigualdades sociais, estrutura que se perpetua na trajetória histórica brasileira.

O desenvolvimento de matiz social, como discorre Mercadante (2010), é a principal inovação que traz a era do lulismo, tendo em vista algumas estruturas, como os programas de repasse de renda (bolsa-família), valorização do salário-mínimo e geração e ampliação da formalização da ocupação no Brasil. Todas essas ações têm como resultado uma ampliação das fronteiras internas de consumo de curto e médio prazo, que possibilitou maior circulação e um período de crescimento virtuoso da economia interna.

Nesse contexto possibilitou ampliação da geração de emprego e aumento do consumo de setores que historicamente estavam alijados da sociedade de consumo de bens e serviços. Mas isso não significa melhorias de produtividade e de um salto de desenvolvimento de matiz endógeno, ainda que tenha melhorado as condições da distribuição de renda e aumentado o combate à desigualdade, não significa profundas rupturas com as estruturas da dependência econômica, tendo em vista sua necessidade de enfrentamento das abissais diferenças produtivas e de serviços que separam os países centrais das economias periféricas.

Os limites dessa modernização situam-se como já argumentava Prado Jr. nos anos 40, na impossibilidade de um desenvolvimento com tendência à ruptura com a dinâmica mundial, que submetia o país à intervenção interna e externa. Outros limites estariam nas necessidades sociais de uma massa populacional numerosa, que deseja sua incorporação na sociedade de consumo de baixo perfil, mas que eleva as demandas do Estado por

condições mais dignas de vivência social, educação, saúde, moradia, transporte, trabalho, etc.⁶⁴

Por sua vez, focado em entender o mapa da ocupação no Brasil na década do novo desenvolvimentismo é que Alves (2014) realiza a crítica a uma formação social em que, embora em ritmo acelerado de superação da pobreza⁶⁵, houve um grande contingente populacional que acessou o mercado de trabalho, mas sob condições precárias (rotatividade, terceirização, etc.), como mais detidamente será observado no capítulo 4 desta tese⁶⁶.

O Estado Desenvolvimentista propugnado por Diniz (2013) vai além da incorporação no mercado de consumo de setores antes alijados, mas traz em sua formulação a ampliação de oportunidades, o recorte dos pressupostos da República, o acesso aos serviços sociais básicos, a expansão de capacidades individuais e coletivas. Até aqui, estariam sim em conformidade os traços presentes no neodesenvolvimentismo com o Estado Desenvolvimentista.

Para Mercadante é nítida e notória a vinculação entre o Novo Desenvolvimentismo e o Estado desenvolvimentista, sobretudo ao demarcar esse projeto com a construção de nação e das instituições da República.

Em suma, a constituição do Novo Desenvolvimentismo no Brasil está ocorrendo dentro dos limites políticos dados pelo Estado Democrático de Direito e suas instituições. Mais do que isso: **o Novo Desenvolvimentismo brasileiro tem contribuído de modo importante para o aperfeiçoamento da democracia brasileira.** Com efeito, a eliminação progressiva da pobreza, principalmente da pobreza extrema, a redução das desigualdades e a incorporação de milhões de cidadãos ao mercado de trabalho e ao mercado de consumo significam,

⁶⁴ Tese central pela qual Singer (2012) irá definir o processo como uma “reforma gradual e pacto conservador”.

⁶⁵ De acordo com o Dieese pobreza é a proporção da população residente com renda domiciliar mensal per capita de até meio salário mínimo, em determinado espaço geográfico, no ano considerado
Fonte: <http://geo.dieese.org.br/supprof/indicadores/indicador_11.php> (acesso 4 de janeiro de 2015).

⁶⁶ **“O neodesenvolvimentismo como modernização conservadora no Brasil nos projetou historicamente para um novo campo de possibilidade do pensamento crítico** capaz de elaborar um entendimento radical da civilização planetária do capital. O Brasil está hoje no centro das misérias do capitalismo global, articulando, em si e para si, as contradições sociais hipertardias da ordem metabólica do capital. Instigados pelo choque de capitalismo da década de 2000, procuramos exercer a crítica do modo de civilização burguês, que encontra no Brasil do século XXI, sua feição grotesca. **A crítica do neodesenvolvimentismo é efetivamente a crítica de um padrão civilizatório capitalista hipertardio que encontrou seus limites históricos.** Não devemos nos iludir com possibilidades civilizatórias do capital do século XXI, principalmente na borda periférica como é caso do Brasil; **o que não significa que não haja contradições candentes entre promessas civilizatórias (postas como ideologia) e a efetividades da barbárie social.** Talvez o resgate da crítica radical do metabolismo do capital possa contribuir para a percepção das dimensões da precarização do trabalho como precarização do homem como ser humano-genérico.” (ALVES, 2014, p. 108 – grifos meus).

também, construção de cidadania, maior representatividade do sistema político e fortalecimento do Estado, não apenas em sua função de assegurar direitos e prover serviços, mas também em seu papel primordial de constituir, a partir dos interesses de toda a sociedade, um projeto de país que conduz o processo de desenvolvimento em todas as suas formas. **Em outras palavras, o esforço de “desprivatização” e o consequente fortalecimento do Estado, bem como o aperfeiçoamento do sistema democrático, caminham pari passu com a ascensão econômica, social e política dos novos cidadãos.** (MERCADANTE, 2010, p. 29-30 – grifos meus).

O autor inclusive traz à baila cinco grandes desafios que no Novo Desenvolvimentismo deverá enfrentar, com alguns deles em andamento: (i) Infraestrutura; (ii) eliminação da pobreza; (iii) inserção internacional soberana; (iv) criação da sociedade do conhecimento; e (v) sustentabilidade ambiental.

É possível observar em todos eles, direta ou indiretamente, a vinculação com um maior e mais acentuado desenvolvimento de uma massa científica e de acesso às tecnologias. Observa-se, assim, por outro lado, que eles não têm necessariamente vinculação direta com a formulação de um Estado Desenvolvimentista, tal como estamos desenhando aqui.

Neste sentido, embora possa parecer que Mercadante aproxima a noção de Novo Desenvolvimentismo com o ED, percebe-se que a essência é de claros sinais de um modelo ainda muito direta e exclusivamente vinculado com o crescimento econômico. Embora entenda a vinculação com o social, não há indícios de uma articulação entre Estado e sociedade na construção de institucionalidades que promovam e articulem o consenso afirmativo do desenvolvimento diacrônico de proximidade com o ED que surge na literatura referendada.

O Pré-Sal pode servir, assim, para alavancar o Novo Desenvolvimentismo no Brasil, consolidá-lo e dar-lhe sustentabilidade de longo prazo. A superação dos desafios mencionados, em tempo histórico acelerado, permitiria ao recente processo de desenvolvimento brasileiro apoiar-se em outros pilares, além do relativo à ampliação e dinamização do mercado interno, que foi decisivo, em uma primeira etapa. (MERCADANTE, 2010, p.39).

A teoria do autor vincula a centralidade da alavancagem com o Pré-sal, dá claras demonstrações de sua importância, mas que não é a variável exclusiva quando se pensa em um ED. É evidente que o Pré-sal traz recursos e a formação de uma poupança, através do Fundo Soberano⁶⁷, que possibilita um planejamento mais diversificado do Estado,

⁶⁷ O Fundo Soberano do Brasil, é um instrumento financeiro vinculado ao Ministério da Fazenda, criado pela Lei nº 11.887 de 2008, que tem como objetivos: mitigar os efeitos dos ciclos econômicos; formar

mesmo agindo nas cinco vertentes. Todavia parece que a defesa de Novo desenvolvimentismo estaria mais próxima de um Estado com ambição, do nacional-desenvolvimentismo, do que um ED recortado aqui.

O seu reconhecimento sem enfrentar o desafio da consecução da sociedade do conhecimento no Brasil dificilmente realizará o processo do Novo Desenvolvimentismo em longo prazo.

Entre esses novos desafios, destacam-se os já mencionados desafios da sustentabilidade ambiental e da criação da sociedade do conhecimento. Sem superá-los, o recente processo de desenvolvimento brasileiro não será sustentável, no longo prazo. Com efeito, **sem a sociedade do conhecimento, que vai além da melhoria clássica da educação**, não seremos capazes de produzir inovação, aumentar a competitividade global da nossa indústria e produzir, de fato, as oportunidades que só a educação pode gerar para todos. (MERCADANTE, 2010, p. 38-39 – grifos meus).

Como o plano de desenvolvimento através das políticas de Estado trouxe condicionantes de um poderoso ciclo de inclusão social, que possibilitou condições mais ampliadas e profundas para o combate às desigualdades e aos ciclos de pobreza intergeracionais, ocorreu a incorporação de um processo próximo à defesa de um ED.

Tais políticas, [...] consistiram essencialmente na massiva transferência de renda para os setores mais pobres e desprotegidos, na recuperação sistemática e expressiva do nível de emprego e do poder de compra do salário-mínimo, na popularização do crédito para os segmentos anteriormente excluídos, na criação de programas massivos e eficientes destinados a construir moradias populares, em uma renovada ênfase nos assentamentos da Reforma Agrária e no apoio eficaz à agricultura familiar, na democratização das oportunidades educacionais, **via, por exemplo, o ProUNI e a criação de novas universidades públicas e escolas técnicas**, bem como em uma série de outros programas dirigidos a distribuir renda e promover a inclusão social. (MERCADANTE, 2010, p. 18-19 – grifos meus).

Por outro lado, para Diniz (2013), o governo Lula não significou a rigor uma formulação de um ED, contudo sem descredenciar os avanços constitutivos presentes no novo desenvolvimentismo.

Porém, não se delineou um modelo desenvolvimentista no sentido forte desse termo. Em outras palavras, não é possível identificar um projeto de longo prazo aglutinando de maneira consistente às diversas dimensões de uma nova estratégia de desenvolvimento, com a complexidade que alcançou contemporaneamente esse conceito. **Além do crescimento econômico sustentado, são igualmente relevantes, nessa nova acepção, as dimensões de equidade, bem-estar dos vários segmentos da população, bem como o alargamento das oportunidades sociais.** (DINIZ, 2013, p. 10 – grifos meus).

poupança pública; promover investimentos em ativos no Brasil e no exterior e; fomentar projetos de interesse estratégico do país localizados no exterior.

Há um híbrido presente entre conservador e transformação, e neste caso os Institutos Federais servem como foco de observação. Seu pêndulo, ainda em frágil equilíbrio entre um modelo de EPT conservador – no capítulo 5 será demonstrado mais enfaticamente o modelo não-crítico de EPT –, reproduz uma formação condicionada e de pouco empuxo a um novo ciclo de desenvolvimento ou uma formação incorporada de elementos que forneça condições de estimular a transição à alteração da composição do capital. “Ademais, [...] é imprescindível também consolidar o processo de desenvolvimento dando resposta aos desafios da sustentabilidade ambiental e da educação e inovação tecnológica.” (MERCADANTE, 2010, p. 23).

A passagem do neodesenvolvimentismo para um ED *per se* reside no fato de que os aparelhos de Estado criados pelo governo Lula/Dilma simbolizam uma estruturação de Estado, superando a lógica conjuntural de governo⁶⁸, como a qualidade das evidências da literatura e dos indicadores recolhidos para esta tese têm demonstrado, em benefício desta análise. Existem sim elementos constitutivos de possibilidades de consagração de uma nova etapa, na qual a EPT serve como um interessante foco de observação, de suas ameaças e possibilidades de superação em torno do estabelecimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Entretanto, vale observar suas ameaças, a partir da configuração da divisão internacional do trabalho, para partirmos em seguida às suas possibilidades.

Como tem-se procurado demonstrar, o processo de transformação da divisão internacional do trabalho tem impactado de maneira presente a estrutura do mercado de brasileiro no início do século XXI, contudo, como a literatura especializada tem demonstrado, o papel do Estado cumpre uma mediação estratégica sobre o ritmo e a direção dessas transformações.

O esforço de retomada de um ED no Brasil, nos últimos anos, e como defende Pochmann (2009) o novo desenvolvimentismo, tendo no social o seu eixo estratégico, possibilitou, além da retomada do projeto nacional de desenvolvimento, a possibilidade de que a EPT contribua de maneira planejada para uma etapa com vistas à maior e melhor participação do país na dinâmica sistêmica⁶⁹.

⁶⁸ Ao que tudo indica, com a posse de Michel Temer como presidente, os aparelhos de Estado criados ainda ficaram reféns de política de governo, tendo em vista o seu rápido desmantelamento. Como na regra da exploração do pré-sal, as mudanças de participação coletiva dentro das instâncias do MEC e a reforma do ensino médio. São alguns dos exemplos que devem ser observados.

⁶⁹ Ver crescimento das matrículas na Rede Federal. Capítulo 4.

Assim, o processo de criação, expansão e estabelecimento da Rede do IFETs, no modelo empreendido a partir de 2008, possibilita a (re)significação, não somente do processo de desenvolvimento – como os arautos do novo desenvolvimentismo procuram referendar –, mas também do novo sentido da EPT, vinculando-a às políticas de ciência e tecnologia.

Por outro lado, há uma dificuldade em se fazer valer estes empreendimentos, que estão delineados nos documentos oficiais de criação da Rede. A implantação da política do Pronatec em 2011 e um vasto campo da literatura sobre educação profissional e tecnológica, produzidos por órgãos oficiais como Ipea e setores da academia, acabam por afirmar uma política de EPT que remonta a meados do século XX e à mera reprodução de países de capitalismo central, esvaziando o leque de possibilidades dessa Rede. Estes elementos centrais na dinâmica da divisão internacional do trabalho e seu desdobramento no Brasil e na política de EPT no Brasil e, por fim, mas não menos importante, a demonstração da subutilização dessa estrutura distribuída por todo o território brasileiro como no Termo de Acordo e Metas (TAM), feito pelos Institutos da região Centro-oeste sobre a capacidade instalada versus a capacidade ocupada, em que se sinaliza para a relação de 20 alunos por professor.

Portanto, como uma tese, a contribuição deste trabalho ao conhecimento científico é a demonstração teórica e empírica de um outro lugar para a EPT e que o Brasil, nos últimos sete anos construiu uma estruturação capaz de dar vazão a este novo lugar, entretanto, devido a reproduções anacrônicas e superficiais, ainda corre o risco desse processo incorrer em uma “vitória de Pirro”⁷⁰.

É necessário entender a complexa rede de variáveis que irão interferir no processo de desenvolvimento. Uma primeira questão é sobre qual concepção de desenvolvimento norteia o projeto nacional de desenvolvimento. Pois em sua formulação e consecução estão em jogo vários atores e classes sociais em disputa, que por vezes, e não raramente, possuem interesses antagônicos.

Um segundo elemento, o modelo ao qual está vinculado o neodesenvolvimentismo, consideradas suas variáveis econômicas, circunscritas no espectro da acumulação flexível de capital, mas que, a partir das políticas públicas de

⁷⁰ Vitória de Pirro referência da mitologia grega que após a vitória de Pirro (filho de Aquiles) sobre os romanos, saiu vitorioso mas seu exército não tinha mais condições de enfrentar uma nova batalha. Passou como significado de uma vitória obtida a alto custo.

Estado, procuram correlacionar o déficit fiscal com distribuição de renda. Há uma participação induzida fundamental do Estado no ensejo de acesso e melhorias de escolarização.

Assim, o que se tem é um terceiro elemento: em um processo de crescimento econômico relacionado com distribuição de renda, em médio prazo, o Estado entra como indutor na geração e acesso à escolarização, visando com isso ampliar o capital social que está forjado o mercado de trabalho.

Observar atentamente a implantação e estruturação da Rede do Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos últimos anos é um *locus sui generis* para uma escolarização forjada em condições mais sintonizadas com as dinâmicas sociais do mundo globalizado. Mesmo ainda sendo um conjunto minoritário, representa uma perspectiva de atuação em vista de um estado desenvolvimentista aqui vislumbrado.

CAPÍTULO 4 – DO MERCADO À EPT, DOS INSTITUTOS FEDERAIS PARA O MUNDO DO TRABALHO.

4.1 Introdução

O que caracteriza “a qualificação da força de trabalho é um tema controverso, transpassado por conflitos ideológicos e disputado por teorias não raramente conflitantes.” (GOMES, 2013, p. 76). A formação profissional, em regra geral, é um direito do trabalhador, mas também é uma premissa à nova ordem da acumulação capitalista, portanto, *sine qua non* ao desenvolvimento. Contudo na sua complexidade de possibilidades entre setor público Federal e Estadual e, iniciativa privada e Sistema S, a flexibilização da política pública pode por vezes mais reforçar as condições de desigualdade estrutural do que agir para elevar as condições de atuação do sujeito nessa dinâmica flexível.

Pela dinâmica do último quarto do século passado, o processo de reprodução capitalista a partir da microeletrônica inaugurou uma nova etapa do seu processo de desenvolvimento, conhecida como acumulação flexível, gerando impactos profundos na forma de geração do emprego. Entender este processo para jogar luz sobre a multiplicidade da estrutura de EPT e o *locus* próprio da Rede dos Instituto Federais pode contribuir no esclarecimento dessa pesquisa.

Vivendo com baixas taxas de acumulação, o sistema, fortemente assentado no setor secundário e de formação de grandes parques industriais em países centrais, passou a experimentar uma ampliação e diversificação nunca antes vista. Sua ampliação no território passou a incorporar em sua dinâmica toda a esfera global. Pela primeira vez, podemos falar realmente na operacionalização de um sistema mundo.

Como discorre Hobsbawn (1995) na introdução de seu livro, clássico, “A Era dos Extremos”, ao observar o início do século XX e o seu final, um dos pontos que emergem, é que agora o globo tornou-se definitivamente uma unidade operacional. Resultado do desenvolvimento tecnológico, com a microeletrônica, a robótica, a informática, os satélites, a disputa espacial e também, pelo desdobramento das cadeias produtivas em esfera planetária. Geraram impactos em toda a dinâmica sócio-econômica, possibilitando ao capital tornar-se o espectro hegemônico das relações sociais, impondo novas condicionantes e aprofundando tradicionais desigualdades sociais e regionais.

De acordo com Dupas (2001) existe uma dupla contradição ao se observar as cadeias produtivas globais. A primeira contradição assenta-se na lógica do sistema, que tende à concentração no topo da cadeia produtiva e à fragmentação à medida que se aproxima da base. A segunda contradição está na reprodução do trabalho, cuja lógica da concentração tende à maior exclusão dos trabalhadores, e ao ir se aproximando da base fragmentada, tende à maior inclusão dos trabalhadores, mas com perfil de maior degradação das condições de trabalho, menos direitos, mais flexibilidade e rotatividade.

Ao observar o processo brasileiro, nota-se nesses segmentos o perfil do (novo)preariado sinalizado por Alves (2014): mesmo jovens que possuem boa formação, advindos dos principais centros universitários brasileiros, se inserem em um mercado de trabalho precarizado, informal, fora da sua área de formação e com alta rotatividade.

A persistência do desemprego de jovens altamente escolarizados apenas indica uma nova (e perversa) dinâmica no mercado laboral, que não se restringe ao Brasil, mas que opera hoje nos países capitalistas mais desenvolvidos, onde se tornou perceptível a camada social do precariado, a nova camada social da ‘classe’ do proletariado. Apesar da tendência de crescimento da desocupação entre pessoas com ensino superior no Brasil, a taxa de emprego de quem possui o ensino superior atinge 85% na população entre 25 e 64 anos, maior que, por exemplo, a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Na OCDE o percentual é de 84% (aqueles que têm apenas o ensino médio possuem uma taxa de emprego de 70%). Na verdade, o desemprego juvenil é apenas a ponta do iceberg da nova condição de proletariedade na qual está imersa a juventude que trabalha do século XXI. (ALVES, 2014, p. 59).

As cadeias produtivas globais têm se caracterizado por maior incorporação de tecnologia, não exclusivamente ao setor produtivo, mas a toda a dinâmica de reprodução do capital no processo de valorização do valor. Situando-se em uma maior participação do conhecimento, entretanto, isso não significou maior influência e participação de massas de trabalhadores qualificados que são incorporadas ao mercado de trabalho. Observa-se uma mudança singular, que advém do último quarto do século passado, em que a qualificação profissional já não é mais uma garantia aos melhores postos de trabalho e, mais ainda, não é mais uma garantia à ocupação.

Tabela 6 – Taxa de rotatividade descontada do mercado formal de trabalho, por escolaridade – Brasil 2009-2014 (em %)

Ano	Sem Instrução	Fundamental completo	Médio Completo	Superior Completo	Total
2009	53,3	41,7	36,7	15,4	36,0
2010	56,0	42,9	38,7	16,0	37,4

2011	53,6	43,0	38,8	16,6	37,3
2012	61,2	43,2	39,4	16,8	37,4
2013	59,6	43,3	39,9	17,5	37,5
2014	58,3	42,5	39,9	17,3	37,1

Fonte: MTPS. Rais
Elaboração Dieese (2015)

Percebe-se que na trajetória histórica, entre 2009 e 2014, é fato que quanto maior a escolaridade menor será a média da rotatividade com relação ao nível escolar inferior; entretanto, como está disposto pelas análises, a maior escolaridade não tem significado maior de garantia de manutenção do emprego no período, pois seus indicadores têm demonstrado que tem aumentado a rotatividade dentro do seu nível escolar. Ou seja, os jovens com nível superior, no intervalo histórico analisado, têm enfrentado um aumento da rotatividade do emprego, observado somente o indicativo oriundo por demissão.

O atual estágio do capital altera “de modo decisivo a forma como os países e os agentes econômicos relacionam-se entre si, apropriam-se da riqueza, alteram o mapa da produção mundial, a demanda por trabalho e a força relativa dos diversos grupos de trabalhadores.” (DUPAS, 2001, p. 83).

Seguindo o atual ritmo o capital traz impactos e reconfigura a geração e qualidade do emprego. O que estabelece esta dinâmica tem ressonância não somente nos empregos, mas também na sua distribuição regional e sobre os diferentes países do mundo.

Também diversificando suas formas e maneiras de acumulação, impôs ao conjunto dos trabalhadores no mundo uma estrutura de precarização, não mais como outrora, exclusivamente aos setores menos qualificados e da base da pirâmide social, mas como demonstra Pochmann (2012), a exposição do desemprego, o rebaixamento de salários, a intensificação e ampliação das jornadas, passaram a configurar todo o conjunto dos trabalhadores, que cada vez mais, vem presenciando uma redução da “antiga” aristocracia operária.

Por fim, a década de 2000 apresentou uma alteração importante no padrão de trabalho da mão de obra brasileira, marcada por forte dinamismo nas ocupações geradas e no perfil remuneratório. Do total líquido de 21 milhões de postos de trabalho criados na primeira década do século XXI, 94,8% foram com rendimento de até 1,5 salário mínimo mensal. Nas ocupações sem remuneração, houve a redução líquida de 1,1 milhão de postos de trabalho, **enquanto na faixa de cinco salários mínimos mensais a queda total atingiu 4,3 milhões de ocupações.** Em síntese, ocorreu o avanço das ocupações na base da pirâmide social brasileira. (POCHMANN, 2012, p. 27 – grifos meus).

Por outro lado, Dupas (2001), ao caracterizar o emprego, percebe a necessidade sistêmica pelo aumento da qualificação, ao mesmo tempo em que há uma diminuição da geração média de emprego qualificado por dólar investido.

No extremo superior da cadeia há o predomínio da alta qualificação, contratos formais e extensos benefícios. Ao se caminhar para a base (4º Nível), penetra-se no território informal e da grande flexibilização do emprego. Isso é parte do aproveitamento das empresas transnacionais, que utilizam a base expandida da cadeia produtiva global, sem terem que envolver diretamente sua marca institucional.

Nessa lógica, as empresas transnacionais alimentam e incorporam em sua *network* segmentos que abrigam agentes econômicos menores e várias vezes informais. Ou seja, as transnacionais de Nível 1 estimulam e nutrem as características da cadeia de Nível 4.

Essa estrutura demonstra como o capital, em sua dinâmica sócio-econômica, se transformou, dotando-se de capacidade de transitar com muita desenvoltura entre os setores, antes dicotomizados, da reprodução capitalista, como os setores secundário e terciário, tornando-o um organismo muito mais complexo.

4.2 A formação resignada da mão-de-obra brasileira.

Nessa ambiência, como dispõe Harvey (2009), da acumulação flexível há uma “transição do fordismo”. Contudo isso não significa sua superação, mas de algo que ocorre no espectro global, tanto em locais de fordismo consolidado (carros nos EUA, Japão ou Coréia do Sul) como nos de “sistemas de produção mais tradicionais (como os de Singapura, Taiwan ou Hong Kong), que se apóiam em relações de trabalho ‘artesanais’, paternalistas ou patriarcais.” (*idem*. 2009, p. 179). Todos passam por um processo de alterações em favor da formação à polivalência.

O Brasil, na quadra em que se encontram as cadeias produtivas globais, está também como parte integrante do processo, incorporando, sobretudo a partir dos anos 1990, tanto no setor secundário, como no terciário, o processo de flexibilização das condições de trabalho, e de adaptação da planta fordista-taylorista, pelo toyotismo, substituindo o trabalhador especialista pelo polivalente.

Estudos demonstram que esta nova dinâmica do trabalho tem impactos sobre todo o conjunto da mão de obra. Há uma extensa literatura sobre as condicionantes que a acumulação flexível traz para o conjunto da mão de obra no país. No ponto em questão,

Gomes (2011), sem desprezar as condições de exploração do trabalho, demonstra que a dinâmica da reprodução social atual forjou-se sobre uma estrutura que passou a necessitar maior qualificação geral do trabalho. Portanto, a qualificação é tanto interna ao processo do trabalho em si, como para as relações socioculturais mais gerais, desde a família, ao consumo, as relações interpessoais.

Sobre este elemento se sustenta a ideia de que, contraditoriamente, o toyotismo resulta um *trabalho enriquecido*, pois demanda maior valor. Agora, a este trabalhador o anseio do capital não é pela exclusiva retirada da sua força de trabalho, por uma lógica instrumental, como essencializada no fordismo-taylorismo, mas por um sujeito, capaz de maior criatividade e, inclusive, de uma certa “autonomia” à sua prática profissional – logicamente em busca de aumento da valorização do valor.

No atual sistema econômico, cada vez mais se gera menos emprego com qualificação por dólar investido, embora isso não signifique que não seja necessária qualificação, pois abre novas esferas de ocupação, e as bases tecnológicas de “partida” de cada geração também tem graus mais elevados, necessitando maior compreensão técnico-científicas para sua atuação. Assim, a qualificação torna-se uma necessidade da própria reprodução capitalista, mas não uma demanda. A demanda, pelo contrário, é por trabalho “precarizado”, podendo reduzir ao limite a taxa de capital variável.

Por outro lado, a paulatina superação da planta Fordista tem levado a uma formação do conhecimento do trabalhador não específica, mas que compreenda a totalidade do processo, menos tecnicista e mais racional lógica.

Por exemplo, a microeletrônica tem levado a pelo menos 4 pontos:

- a) EDUCAÇÃO - necessária superação da dualidade entre educação para a vida e a educação para o trabalho – “Excluído digital”;
- b) CONSUMO - qualificação não só para a produção, mas para a inserção desse sujeito no mercado consumidor;
- c) PRODUÇÃO – um trabalhador que tenha compreensão da totalidade (preparo da polivalência) e mais capacidade lógica de raciocínio do que de conhecimentos técnicos específicos;
- d) Há necessidade do aumento da qualificação média da população, pensada no sentido de elevação da formação média básica e tecnológica.

Por outro lado, qual é a situação do Brasil, na perspectiva da qualificação de sua mão de obra?

A atual trajetória brasileira não permite seguir no ritmo linear, tendo em vista as necessidades estruturantes e de desigualdade que enfrentava o país no final do século passado e ainda continua a enfrentar.

O país precisa realizar o seu processo de desenvolvimento em sentido dual. Ao mesmo tempo em que trabalha com processos de inclusão social de uma gigantesca massa populacional excluída de direitos mínimos de dignidade humana, como alfabetização, condições de moradia, alimentar e social, tem também que ampliar os setores de desenvolvimento de ponta tecnológica, que devem ocorrer no mesmo sentido de uma maior participação dos setores sociais, não mais exclusivos a uma minoria.

Por um lado, tivemos indicadores bastante positivos no mercado de trabalho, tais como baixa taxa de desemprego total nas regiões metropolitanas, aumento índice de formalização do mercado de trabalho, crescimento da massa de rendimentos médios reais, diminuição do tempo de procura de trabalho e aumento real do salário-mínimo (de 2003 a 2013, o salário-mínimo no Brasil teve um aumento de 73%, contribuindo, deste modo, para a redução da desigualdade de renda no país). Estes indicadores da economia social do trabalho demonstram efetivamente que, na década de 2000, surgiu efetivamente uma macroeconomia do trabalho distinta daquela da década de 1990, os ‘anos de chumbo’ do neoliberalismo no Brasil.

Entretanto, por outro lado, tivemos na década de 2000, **a persistência histórica de traços estruturais da degradação do trabalho no Brasil**, tais como, por exemplo, **o aumento da taxa de rotatividade do trabalho e o crescimento dos contratos de trabalho precário por conta das novas modalidades de contratos de trabalho flexíveis**, inscritas na CLT, com a expansão da terceirização e do emprego subcontratado (assalariados contratados em serviços terceirizados). A nova precariedade salarial no Brasil seria caracterizada também pela vigência da *síndrome da nova superexploração da força de trabalho*, fenômeno social caracterizado principalmente, pela intensificação laboral nos locais de trabalho reestruturados, com a articulação perversa entre gestão toyotista e novas tecnologias informacionais. (ALVES, 2014, p. 52-53 – grifos meus).

Mesmo com um aumento da escolaridade entre os jovens na década de 2000, sobretudo escolaridade superior, o que ocorreu foi uma inflexão no padrão de inserção ocupacional dos jovens altamente escolarizados (ALVES, 2014). Este fenômeno indica um pressuposto do enriquecimento do trabalho, sem sua materialização em condições de trabalho e salarial.

No intervalo histórico dos últimos 30 anos vem ocorrendo uma “deterioração das chances de inserção ocupacional dos mais qualificado. Enfim, a maior escolaridade não abre mais as portas das melhores ocupações urbanas.” (ALVES, 2014, p. 58). Esta é uma situação do processo recente de desenvolvimento no Brasil. O mercado de trabalho, sobretudo no processo recente de desaceleração da economia, não conseguiu acompanhar a expansão de pessoas com curso superior, que de 2003 a 2012 cresceu 81%, de acordo

com o Censo da Educação Superior (BRASIL/MEC/INEP, 2013). Contudo, a população constituída de jovens da “nova classe trabalhadora”, “ocupará postos subalternos e precários na indústria e nos serviços. Elas constituem o precariado nas cidades brasileiras.” (ALVES, 2014, p. 59).

A precarização salarial no neodesenvolvimentismo é uma das variáveis de crítica ao processo de desenvolvimento conservador. Na década do neodesenvolvimentismo, os dados que traz o autor demonstram o crescimento da precariedade salarial, por conta da expansão dos empregos formalizados precários, de baixos salários e alta rotatividade do trabalho.

Estes dados exprimem, não apenas o crescimento da precariedade salarial na década do neodesenvolvimentismo por conta da expansão de empregos formalizados precários de baixos salários, mas a alta rotatividade do trabalho no Brasil (no caso dos Serviços, ela aconteceu cerca de 38%). Por outro lado, a Tabela 2 expõe detalhes contraditórios da evolução dos rendimentos reais médios de 1992 a 2012 (um período de 20 anos). Nessa evolução identificamos, por exemplo, alguns traços da nova precariedade salarial no Brasil: Primeiro, identificamos traços do *precariado* no Brasil. **Por exemplo, a faixa de mais alta escolaridade (11 anos ou mais de escolaridade) do subgrupo escolaridade, foi a única faixa que teve nos últimos 20 anos, redução dos rendimentos reais médios** (cerca de 4,84%). (ALVES, 2014, p. 62 – grifos meus).

Assim, deve ser vista com acuidade, nessa nova dinâmica do mercado de trabalho na década do neodesenvolvimentismo, a persistência da rotatividade do trabalho⁷¹. Na última década aumentou a rotatividade nos postos de trabalho, que de acordo com os dados do Dieese (2015) eram de 32,9% em 2004, 37,5 % em 2008, em 2010 a 37,38% chegando em 2013 a 43,4%. As demissões somente por interesses das empresas, em um intervalo de 3 anos, completam todo o mercado de trabalho.

Nesse contexto o Estado toma papel central na elaboração de um projeto de desenvolvimento, mas sobretudo por onde constituir uma base social de ascensão média através de uma política de EPT, atuando em entendimento com a dinâmica do mercado, mas estimulando a forjar uma base social assentada no bem-estar social.

Demonstrar essa dinâmica do trabalho no processo histórico recente não significa defender que não se faz necessária a qualificação profissional, mas vale referendar a urgência de uma ação do Estado para a elevar as condições médias de todo o conjunto

⁷¹ Rotatividade do trabalho aqui, descontados os casos de falecimento, aposentadoria, transferência e desligamento a pedido do trabalhador.

social, de modo a melhor enfrentar e reagir à dinâmica do processo de valorização do valor.

4.3 A Rede dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETs) e sua estruturação na educação brasileira

Partindo das premissas até aqui traçadas, da articulação entre EPT e política de desenvolvimento que percorreu a trajetória histórica brasileira, é pelo modelo de projeto de desenvolvimento que se pode melhorar a qualidade da EPT e não pelo movimento contrário, que foi consagrado no senso comum de que mais educação gera mais desenvolvimento. As linhas que se seguem procuraram elaborar os contornos pelos quais a Rede dos Institutos Federais foi desenhada, demonstrando como, mesmo nos limites conservadores do projeto do neodesenvolvimentismo, há ensejos a um projeto de EPT, público, gratuito e que possibilite um novo horizonte à qualidade da educação profissional.

Tendo em vista que o projeto de desenvolvimento possui limites, o que não impossibilita seu ensejo de nichos de perspectivas de uma nova etapa social, esta pesquisa verificou que o processo de estruturação da Rede dos Institutos Federais foi subutilizada tendo em vista sua base estrutural de constituição.

A partir da tese de Andrade (2014), realizando um desenho taxonômico⁷² da Rede dos Institutos Federais, o conjunto de elementos que vinculam a Rede com prioridades e estratégias da política nacional, localização da sede, abrangência geográfica, com a ação educativa e contexto sociocultural-produtivo, são alguns dos elementos referentes à análise.

É importante observar o processo de transformação, fusão e criação dessa Rede Federal: a escolha, maneira e processo pelo qual isso foi desenhado e delimitado, cumprindo um processo de articulação e debate entre os atores dessas instituições antes da promulgação da Lei nº 11.892/2008. Nisso se justifica e se percebe a razão da celeridade com que a Rede Federal foi desenhada.

⁷² Taxonomia utilizada pela autora baseia-se numa classificação dos elementos que compõem a estrutura e os elementos comuns da rede, considerando a Teoria de Classificação de Apostel.

Quadro 7– Características da fusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Número	Quanto a origem	Institutos Federais
1	Por fusão e transformação de Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica e Escola Agrotécnica Federal	IF de Alagoas IF do Amazonas IF do Ceará IF do Espírito Santo IF Goiano IF do Maranhã IF de Minas Gerais IF do Sudeste de Minas IF do Triângulo mineiro IF do Mato Grosso IF do Pará IF da Paraíba IF de Pernambuco IF Farroupilha IF Sergipe
2	Institutos que vieram das Escolas Técnicas Federais	IF do Acre IF do Amapá IF de Brasília
3	Institutos que vieram dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica	IF da Bahia IF de Goiás IF do Sertão Permanbucano IF do Piauí IF do Rio de Janeiro IF Fluminense IF do Rio Grande do Norte IF Sul-Rio-Grandense IF de Roraima IF de Santa Catarina IF de São Paulo
4	Institutos que vieram de fusão e transformação de Escolas Agrotécnicas Federais	IF Baiano IF Sul de Minas IF Catarinense
5	Institutos que vieram de fusão e transformação das Escolas Agrotécnicas Federais e Escola Técnica Federal	IF de Rondônia IF do Mato Grosso do Sul IF do Tocantins
6	Institutos que vieram da transformação da Escola Técnica vinculada à Universidade Federal	IF do Paraná
7	Institutos que vieram da fusão e transformação de Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Escola Agrotécnica Federal e Escola Técnica Federal	IF do Rio Grande do Sul
8	Centros Federais de Educação Tecnológica que permaneceram	CEFET – MG CEFET - RJ

9 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais

Total	39
-------	----

Copilação Andrade (2014), página 103-05

Fonte: Análise do Marco Legal – Artigo 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Esse processo transcorreu no ano de 2008/2009 e também tem a ver com a discussão premente da formulação de Institutos ou Universidades Tecnológicas. A celeridade das ações estava no bojo do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁷³, lançado pelo governo Federal no ano de 2007, que estabelecia uma série de metas e ações que articulavam, pela primeira vez, as políticas públicas de educação com o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)⁷⁴.

O PDE, em torno da diretriz sobre Ensino Profissionalizante, dispõe:

Até 2010, serão criadas 150 escolas técnicas federais em cidades-pólo, definidas de acordo com o **potencial de desenvolvimento da região. Municípios localizados no interior do país e na periferia de grandes centros urbanos foram priorizados.** O investimento para a construção das novas unidades será de 750 milhões de reais. Para a manutenção e a contratação de funcionários, serão gastos 500 milhões de reais.

A iniciativa visa reduzir **a saída dos alunos para centros urbanos e aproveitar parcerias e infra-estruturas existentes.** Cada cidade-pólo selecionada abrange, em média, um raio de 50 quilômetros. A expectativa é atender 200 mil novos alunos e, em 2010, ter 350 escolas em funcionamento com 500 mil vagas.

Além da construção de novas escolas, o governo pretende montar uma rede de educação profissional em algumas instituições públicas de ensino médio. O aluno pode estar matriculado nos dois níveis ou pode cursar um nível de cada vez. A articulação tem como objetivo elevar a escolaridade e criar alternativas para que o ensino regular se aproxime do mercado de trabalho. Há apenas 688 mil alunos matriculados no ensino profissionalizante, número baixo em comparação aos outros níveis de escolaridade. (<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/pde-299348.shtml?page=page1> - Pesquisado em Fevereiro de 2014 – grifos meus).

No ano de 2006, a Setec promoveu o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional e a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, primeiro evento desse perfil e magnitude, contando com a participação de 26 Estados e o Distrito Federal, teve a presença de 2.761 pessoas (BRASIL, 2009).

⁷³ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo ministro da educação Fernando Haddad, quando de seu pronunciamento, apresentou-o chamando de “PAC da Educação”. Demerval Saviani considera o PDE como “a mais ousada, promissora e também polêmica política educacional formulada pelo MEC”.

⁷⁴ Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) foi lançado no início do 2º mandato do governo Lula, tinha como característica o estabelecimento de programas e metas para investimento e parcerias em infra-estrutura para estimular o processo de desenvolvimento do país.

Em torno do movimento era crescente a defesa de transformação dos Cefets em Universidades Tecnológicas. Tanto que figuras políticas, como o Deputado Federal Ariosto Holanda⁷⁵, defenderam essa plataforma. Como também ocorreu com os Cefets de Minas Gerais e Rio de Janeiro em não aceitarem a migração para os Institutos Federais contando que no futuro pudessem vir a receber o credenciamento de Universidades Tecnológicas.

[...] destaca que os efeitos produzidos por tal política demandam tempo e, sobretudo, decisões de ordem educacional, governamental e legislativa, entretanto, ressalta que importa em sua implementação as disputas e enfrentamentos entre grupos de poder com concepções e projetos distintos que ocorrem no interior das próprias instituições educacionais. (ANDRADE, 2014, p. 61).

Contudo a partir das formulações que vieram a cabo com a Setec e a criação de sua Câmara Temática de Integração⁷⁶, responsável por apresentar uma proposta em torno do ensino médio integrado ao técnico, pela primeira vez contou com a participação de atores, intelectuais e pesquisadores que estavam formulando o pensamento sobre qual educação profissional atenderia ao projeto de desenvolvimento do país.

Os grupos de educadores representados por Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, que trabalharam no desenvolvimento e parte das propostas iniciais do governo Lula da Silva para a educação profissional, realizaram-nas em torno do objetivo de colaborar com a construção de um ‘novo ponto de partida **para a travessia** em direção à formação básica unitária e politécnica’. Por isso, defenderam a retomada do ensino técnico integrado ao médio, entendido como condição necessária para a construção futura do ensino médio unitário e politécnico. (SOUZA, 2013, p. 90 – grifos meus).

O debate em torno de se criar Universidades Tecnológicas ou Institutos está na raiz desse processo, entre o modelo estadunidense e a cultura educacional brasileira. Como discorre Souza (2013), que por mais que se divulgue o “apagão” da mão de obra técnica qualificada, em grande medida, suas ocupações são tomadas pelas pessoas de formação de nível superior⁷⁷ e a candente necessidade de uma ação em torno do fortalecimento do ensino médio integrado, na perspectiva de um forte campo da

⁷⁵ Nota da Universidade Federal de Campina Grande em que relata o interesse de alguns setores e do deputado no projeto de transformação em Universidade Tecnológica. http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=4148 (pesquisa realizada em abril de 2014).

⁷⁶ BRASIL, MEC, Portaria nº 695, de 10 de setembro de 2004.

⁷⁷ Pesquisa realizada pelo IPEA e publicada em 2013 demonstrou que não havia risco de um “apagão” de mão de obra de engenheiros no país. (http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20486 – acessado em 10 de julho de 2014).

intelectualidade, em torno do ensino médio unitário e politécnico, foi a primeira vista um dos pontos em disputa.

A decisão pelos Institutos correu de maneira até certo ponto rápida e sem maiores desgastes dos atores envolvidos, objetivando com isso, apresentar-se de maneira célere, forte e como um plano de política educacional umbilicalmente vinculado com o projeto de desenvolvimento do país que estava em cena. O que é representado na temática realizada na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, “Educação Profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social”.

Durante todo o ano de 2006 foram realizadas agendas estaduais de conferências de educação profissional, articulado pela Setec juntamente com as secretarias estaduais de educação, até a chegada ao evento nacional, que ocorreu em novembro, todos os Estados e o Distrito Federal promoveram as suas conferências estaduais.

Em Portaria nº1506 de 31 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006) o MEC publicou o Regulamento da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, estabelecendo as regras de seu funcionamento. Nos seus eixos temáticos, já aparecem os horizontes pelo qual o assunto tomou dentro do ministério, sendo eles:

- I. Eixo Temático I – Papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social;
- II. Eixo Temático II – Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica
 - a) Manutenção e
 - b) Expansão;
- III. Eixo Temático III – Organização institucional e papel das instâncias de governo e da sociedade civil;
- IV. Eixo Temático IV – Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica
 - a) Sistema de gestão,
 - b) Proposta pedagógica,
 - c) Educação a Distância – EaD e
 - d) Formação e valorização de profissionais;
- V. Eixo Temático V – A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica – Ensino Médio Integrado. (BRASIL/MEC, 2006).

Chamam atenção os eixos I e IV, tendo o campo de estudo dessa conferência para a vinculação da política de EPT em articulação com o projeto de desenvolvimento, mais atentamente, em relacionar os dois à inclusão social. E também o eixo V, que traz para a discussão a importância da EPT na sua tarefa de contribuir na universalização da Educação Básica no Ensino Médio Integrado. A ausência também sobre o ensino superior, o que será apresentado quando da promulgação da Lei nº 11.892/2008, demonstra as disputas que estiveram nos meandros da criação da Rede.

O que se percebe ao observar essa Conferência específica da EPT em 2006, que compõe o processo de criação e implantação da Rede em 2008, e a Conferência Nacional em 2010, é que, como disposto na história do país, o campo da EPT ainda margeia o debate da educação mais ampliado. Distintamente de outras instâncias das políticas de educação, mesmo as de menor protagonismo, como EJA ou questões de etnia, a EPT apresenta-se em menor destaque, tratando a questão trabalho em muitas das vezes de maneira abstrata e sem situar seu campo próprio de atuação.

Entre a primeira Conferência Nacional de educação em 2010 para a segunda, realizada em 2014, parece que há um claro e notório avanço no campo das políticas educacionais de educação profissional e tecnológica. Avanço observado na sintonia entre as demandas apresentadas no documento final e as ações desencadeadas pela Setec no período. Alguns elementos seguem em destaque, vale observar o reforço na colaboração entre os entes da federação, sobretudo entre União, Estados e Municípios.

Neste caso, destaca-se que a partir da implantação do Pronatec em 2011, o programa esforça-se por, um lado, em uma de suas diretrizes de viabilizar e prover condições de ampliação de vagas e melhorias dos cursos na EPT nos Estados.

Tabela 7 – Evolução das Vagas ofertadas pelo Programa Brasil Profissionalizado⁷⁸

Ano	Meta	Matrículas Realizadas	% da meta atingida
2011	33.295	82.823	*
2012	90.563	79.770	88,08%
2013	172.321	70.355	40,82%

Fonte: Relatório de Gestão Setec 2012/2013 (BRASIL/MEC/SETEC, 2014).

* Ultrapassou a meta.

Observa-se no relatório de gestão 2013 da Setec (BRASIL/MEC/SETEC, 2013), no seu Objetivo Estratégico 4: “Fomentar a expansão das redes estaduais de educação profissional e tecnológica, para contribuir com a melhoria da educação básica pública e ampliar as oportunidades de formação profissional”.

No relatório de gestão referente ao ano de 2012, a Setec traz informações importantes sobre a colaboração com os entes federados e, sobretudo, demonstra como tem direcionado sua política às regiões do país, através do Programa Brasil Profissionalizado. No ano de 2012, de acordo com o documento, havia 744 obras que

⁷⁸ Programa Brasil Profissionalizado foi criado no ano de 2007, através do decreto nº 632 e tem por objetivo “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais”

integravam o programa, dessas, 331 somente no Nordeste, correspondendo à 44,48%. Já a região Centro-oeste detinha 141 obras que integravam o programa, aproximadamente 18,95%⁷⁹

Entretanto, este investimento não significou ampliação nas matrículas realizadas dentro do Programa; pelo contrário, no relatório da Setec 2013, a evolução das vagas demonstra que houve uma redução das vagas ofertadas e um aumento para o ano de 2013 de 40,82% da distância entre a meta e as matrículas realizadas, enquanto no ano de 2012 o cumprimento da meta estava em 88,08%.

É importante observar que na trajetória de 2011 a 2013 a meta foi sendo aumentada de maneira arrojada pela Setec, partindo de uma previsão de 33.295, para 90.563 e para 172.321 em cada ano, respectivamente. No ano de 2011 a meta estava abaixo das matrículas realizadas, ou seja, o aumento da meta entre 2011 e 2013 foi de 517%. O que é de se observar com preocupação não é se atingiu a meta, mas com a ampliação dos investimentos e conclusão de obras, entre 2011 e 2013, houve uma diminuição das matrículas realizadas pelo Programa Brasil Profissionalizado. Contudo, ao que tudo indica, por uma maior participação da Rede Federal, os Estados foram realocando seus investimentos em educação fora da EPT.

Isso se deve ao Plano Nacional de Educação (BRASIL/MEC, 2014), que, na sua Meta 11, sobre a EPT, estabelece a proposição de triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio e, destas, 50% das matrículas estejam na educação pública. Não somente a expansão, de acordo com apresentação do Secretário da Setec Marcelo Feres dispõe sobre “a meta requer mudanças no valor social da formação técnica. Há questões culturais que impactam na atratividade dos jovens do ensino médio pela formação técnica”⁸⁰, o que será mais detidamente analisado no próximo capítulo desta pesquisa.

⁷⁹ Das 744 obras que integram o Programa Brasil Profissionalizado em 2012 era: 331 nordeste, 82 região norte, 141 centro-oeste, 55 o sudeste e 135 a região sul.

⁸⁰ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22151-apresentacao-mec-setec-estadao-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192 (Pesquisa feita em 03 de abril de 2016).

4.4 Os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica no território

Sobre a Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é importante, neste momento, demonstrar o quadro do processo de expansão e implantação dos últimos cinco anos.

Quadro 8 – Quantitativo de Câmpus por Institutos Federais

Instituição	Sede	Câmpus 2010/2015
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo	28 – 33
Instituto Federal do Maranhã	São Luís	18 – 26
Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis	17 – 22
Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória	17 – 19
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Natal	14 – 20
Instituto Federal do Ceará	Fortaleza	12 – 25
Instituto Federal do Paraná	Curitiba	12 – 24
Instituto Federal de Alagoas	Maceió	11 – 15
Instituto Federal do Pará	Belém	11 – 15
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	11 – 16
Instituto Federal Catarinense	Blumenau	10 – 14
Instituto Federal de Mato Grosso	Cuiabá	10 – 16
Instituto Federal do Amazonas	Manaus	10 – 12
Instituto Federal do Piauí	Teresina	10 – 19
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	10 – 10
Instituto Federal Baiano	Salvador	9 – 10
Instituto Federal da Bahia	Salvador	9 – 20
Instituto Federal da Paraíba	João Pessoa	9 – 14
Instituto Federal de Pernambuco	Recife	9 – 12
Instituto Federal de Goiás	Goiânia	8 – 14
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense	Pelotas	8 – 13
Instituto Federal de Brasília	Brasília	7 – 10
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande	7 – 7
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Montes Claros	7 – 8
Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria	7 – 10
Instituto Federal Fluminense	Campo dos Goytacazes	7 – 11
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	6 – 16
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho	6 – 7
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju	6 – 8
Instituto Federal de Tocantins	Palmas	6 – 11
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Juiz de Fora	6 – 10
Instituto Federal do Triângulo Mineiros	Pouso Alegre	6 – 8
Instituto Federal Goiano	Goiânia	5 – 10
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Petrolina	4 – 7
Instituto Federal de Roraima	Boa Vista	3 – 5
Instituto Federal do Acre	Rio Branco	3 – 6
Instituto Federal do Amapá	Macapá	2 – 3
Total Geral	37	341 – 522

Fonte: Site do Mec. Consulta realizada em 02 de maio de 2016. <http://institutofederal.mec.gov.br/>

Elaboração do próprio autor.

É nítido o crescimento da Rede nos últimos 5 anos, se analisarmos o período de 2008 a 2015. Somente os Institutos Federais do Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul não ampliaram o número de câmpus entre 2010 e 2015, conforme tabela acima, representando um crescimento da Rede de 34,67%. Entretanto, vale a ressalva que para o Rio de Janeiro, como o foco é sobre os Institutos, não foi mensurado o crescimento de câmpus vinculado com o Colégio Pedro II⁸¹, que também compõe a Rede de EPT.

Quadro 9 – Crescimento de Câmpus por Institutos Federais por Região

Instituto	Sede	Câmpus 2010 – 2015
Norte		
Instituto Federal do Pará	Belém	11 – 15
Instituto Federal do Amazonas	Manaus	10 – 12
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho	6 – 7
Instituto Federal de Tocantins	Palmas	6 – 11
Instituto Federal de Roraima	Boa Vista	3 – 5
Instituto Federal do Acre	Rio Branco	3 – 6
Instituto Federal do Amapá	Macapá	2 – 3
Variação do crescimento		43%
Nordeste		
Instituto Federal do Piauí	Teresina	10 – 19
Instituto Federal do Maranhã	São Luís	18 – 26
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Natal	14 – 20
Instituto Federal do Ceará	Fortaleza	12 – 25
Instituto Federal de Alagoas	Maceió	11 – 15
Instituto Federal Baiano	Salvador	9 – 10
Instituto Federal da Bahia	Salvador	9 – 20
Instituto Federal da Paraíba	João Pessoa	9 – 14
Instituto Federal de Pernambuco	Recife	9 – 12
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju	6 – 8
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Petrolina	4 – 7
Variação do crescimento		40,54%
Sudeste		
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo	28 – 33
Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória	17 – 19
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	10 – 10
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Montes Claros	7 – 8

⁸¹ O Câmpus Realengo I do Colégio Pedro II, teve sua inauguração em 2010.

Instituto Federal Fluminense	Campo dos Goytacazes	7 – 11
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	6 – 16
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Juiz de Fora	6 – 10
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Pouso Alegre	6 – 8
Varição do Crescimento Centro-oeste		32,18%
Instituto Federal de Mato Grosso	Cuiabá	10 – 16
Instituto Federal de Goiás	Goiânia	8 – 14
Instituto Federal de Brasília	Brasília	7 – 10
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande	7 – 7
Instituto Federal Goiano	Goiânia	5 – 10
Varição do crescimento Sul		54,05%
Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis	17 – 22
Instituto Federal do Paraná	Curitiba	12 – 24
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	11 – 16
Instituto Federal Catarinense	Blumenau	10 – 14
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense	Pelotas	8 – 13
Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria	7 – 10
Varição do crescimento		52,30%
Varição do Crescimento Total		42,52%

Fonte: Site do Mec. Consulta realizada em 02 de maio de 2016. <http://institutofederal.mec.gov.br/>
Elaboração próprio autor.

Se estabelecermos um recorte por região, por exemplo, como a tabela acima, a região Norte apresentou um crescimento de 43% na sua expansão de câmpus pela região, e o Nordeste de 40,54%. Mas destacam-se as regiões Centro-oeste e Sul, que respectivamente apresentaram expansão de 54,05% e 52,30%, bem superior à média de crescimento nacional de 42,52%.

Mesmo a região Nordeste, que apresentou nos últimos cinco anos uma expansão da Rede menor do que a média nacional, se a observarmos em destaque, é a que teve a maior quantidade de *campi* implantada, atingindo o total de 156 campi em seu território, mesmo possuindo um número de matrículas no ensino médio menor do que o Sudeste⁸²,

⁸² De acordo com o documento Sinopse Estatística da Educação Básica do Inep de 2014, as matrículas no ensino médio total da região Nordeste foram da ordem de 2.267.202, enquanto a do Sudeste foram de 3.458.324.

e observado exclusivamente no campo da educação profissional, o número de matrículas da região Sudeste é 61,99% superior à segunda região com maior número de matrículas, contando, sobretudo com forte participação da iniciativa privada. Pois, como pode ser observado, as matrículas federais na educação profissional⁸³ no Nordeste são superiores.

Tabela 8 – Número de matrículas vinculadas ao ensino médio na Educação Profissional por localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica – 2014*

	Total	Federal	Estadual	Privada
Brasil	1.374.569	110.554	317.481	927.671
Norte	79.322	12.746	15.875	50.701
Nordeste	277.477	40.981	47.726	188.189
Sudeste	729.962	31.986	181.470	499.511
Sul	205.611	18.104	56.811	129.526
Centro-Oeste	82.197	6.737	15.599	59.744

•Para a mensuração dos dados foram retirados as matrículas da rede municipal, por ser desobrigada de fornecer o ensino médio, foco dessa pesquisa, embora nesta tabela estejam mensurados todos os níveis e modalidades da educação profissional.

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Elaboração do próprio autor.

Neste processo de implantação, o que a pesquisa procura observar é a tendência à implantação em regiões fora dos principais centros urbanos, localizados nas periferias, como foi objetivo almejado pelo PDE, em claro movimento de implantação voltado à proximidade da população que se encontrava alijada desse aparelho público federal.

Quadro 10 – Implantação com relação ao tamanho do município

Centro-oeste	Câmpus implantado a partir de	Tamanho do município
2010		
Instituto Federal de Mato Grosso	- Alta Floresta;	Pequeno
	- Câmpus Avançado Diamantino;*	Pequeno
	- Câmpus Avançado Tangará da Serra;*	Médio
	- Barra do Garça;?	Pequeno
	- Confresa;	Pequeno
	- Juína;	Pequeno
	- Primavera do Leste;	Pequeno
	- Rondonópolis;	Médio
	- Sorriso;	Pequeno
	- Várzea Grande;	Médio***

⁸³ Vale a ressalva que neste caso estão as matrículas dos Institutos Federais e dos Centros Federais.

Instituto de Goiás	Federal	- Luziânia;	2010	Médio***
		- Formosa;	2010	Médio***
		- Anápolis;	2010	Médio
		- Aparecida;	2010	Médio***
		- Valparaíso;	2014	Médio***
		- Águas Lindas;	2014	Médio***
		- Senador Canedo;	2014	Pequeno***
		- Goiânia Oeste	2014	Grande
Instituto de Brasília**	Federal	- Brasília;	2010	Grande
		- Ceilândia;	2013	Médio***
		- Estrutural;	2013	Pequeno***
		- Gama;	2010	Médio***
		- Riacho Fundo;	2013	Pequeno***
		- Samambaia;	2010	Médio***
		- São Sebastião;	2013	Médio***
		- Taguatinga;	2010	Médio***
		- Taguatinga Centro;	2013	Médio***
Instituto de Mato Grosso do Sul	Federal	- Campo Grande;	2011	Grande
		- Aquidauana;	2011	Pequeno
		- Corumbá;	2011	Médio
		- Coxim;	2011	Pequeno
		- Ponta Porã;	2011	Pequeno
		- Três Lagoas;	2011	Médio
		- Nova Andradina;	2010	Pequeno
Instituto Goiano	Federal	- Catalão;	2014	Pequeno
		- Cristalina;	2014	Pequeno
		- Ipameri;	2014	Pequeno
		- Hidrolândia;	2014	Pequeno
		- Posse;	2015	Pequeno

•Mesmo não sendo computado como um novo Câmpus, aqui consideramos os Câmpus Avançados para melhor situar a expansão da rede.

** Para o Distrito Federal não é possível o estabelecimento de município, entretanto, considerou-se o conceito dado pelo IBGE para a análise das regiões administrativas do DF.

*** Municípios que estão em proximidade máxima de 100km de grandes municípios e regiões urbanas serão analisados no decorrer do texto.

Fonte: Mec/Setec e IBGE

Elaboração do próprio autor.

Nesse sentido, perceber a atuação dos Institutos Federais em pequenos e médios municípios, muitos dos quais distantes das capitais, pode possibilitar uma readequação das políticas educacionais públicas de EPT no Brasil. Um olhar sobre o mapa, especificamente sobre a região Centro-oeste, conjugando com a definição do IBGE⁸⁴. O que se observa é que dos 39 Campi implantados, 20 foram em municípios pequenos, se

⁸⁴ De acordo com o IBGE: município pequeno até 100 mil habitantes, médio de 100 mil a 500 mil e grande acima de 500 mil, e também as regiões mais pobres, embora sendo municípios médios.

agregarmos pequenos e médios municípios, significa que no Centro-Oeste 94,87% estão neles.

São exemplares dessa situação os municípios de Luziânia, Águas Lindas de Goiás, localizados no entorno do Distrito Federal e que possuem altos índices de violência e exclusão social⁸⁵.

Para além do dado quantitativo, que não leva em consideração as especificidades de cada local, embora traga um claro panorama do processo de expansão da Rede, a definição de centro e periferia urbana⁸⁶ também contribui para vislumbrar esse perfil de implantação nesses últimos cinco anos para a região.

A distância entre os Campi e a reitoria, sediada na capital de cada estado, reforça a ideia de espraiamento pelo território estadual. Tendo como referência a Tabela 12 onde tem a última atualização dos Campi nos cinco Institutos, segue a tendência: no IFMT, dos dezenove Campi apenas 15,78% estão localizados em um raio menor que 150 Km da sede. Os demais dezesseis Campi estão além desse raio, e se aumentarmos o raio para 300 km, ainda assim dez Campi estarão no raio superior.

Com relação ao IFMS, dos seus dez Campi, somente os Campi Campo Grande e Aquidauana estão dentro do raio de 150 km; todos os demais, representando 80% de sua expansão, estão no raio superior. No IFGoiano, dos seus doze Campi, somente três estão dentro desse raio, tendo os Campi mais distantes de Posse a 513 km e Campos Belos a 597 km de distância.

Já com relação aos Institutos do IFG e IFB, mesmo o primeiro também percorrendo para uma expansão no interior, tem como semelhante ao do Distrito Federal, sua implantação em municípios de periferia e com altos índices de vulnerabilidade social. Mas, especificamente com relação à expansão para além do raio de 150 km, vale observar: que dos quatorze Campi, oito estão além desse raio.

Ao observar atentamente a implantação do IFG e IFB, o que se observa é um claro viés nessa direção de instalação em regiões de vulnerabilidade social, a partir da consideração de que as regiões que passaram a receber os novos Campi são aquelas que

⁸⁵ Para Amartya Sen (1999), é necessário prover aos indivíduos as reais condições de manifestarem suas liberdades (liberdade substantiva e liberdade instrumental), para que os indivíduos possam moldar o seu destino, possibilitando outras formas de desenvolvimento.

⁸⁶ A definição de periferia urbana é um conceito controverso e que em distintas análises recebe múltiplas conceituações, com relação ao espaço, distanciamento do centro, com relação a renda, baseada em recorte espacial a partir do Pnad ou com relação menos a distanciamento e mais em acesso aos aparelhos de Estado, analisados a partir do IDH. Para esta pesquisa, esta última formulação foi a que fundamentou nossa análise. KOWARICK (2000).

pertencem a esta categorização de periferia urbana, sendo seus exemplares: Luziânia, Valparaíso, Águas Linda, Formosa, Aparecida de Goiânia, Estrutural, Ceilândia, Riacho Fundo, Samambaia e São Sebastião. Ou seja, desses dois institutos, dos dezessete Campi implantados no período, dez foram em regiões de periferia.

Já os outros três Institutos: IFGoiano, IFMT e IFMS, partem por uma outra categoria de implantação, embora no IFMT tenha o Campus de Várzea Grande, que também preenche essa categoria do IFG e IFB, os seus demais Campi têm como perfil o processo de ocupação do interior e regiões rurais, perfil que se aproxima das características territoriais e econômicas dos Estados e da região.

O que se demarca nessa análise é o lastro da expansão/implantação, levando a Rede a atingir localidades antes desprovidas de acesso à educação pública federal no modelo que os Institutos são capazes de oferecer. Inclusive possibilitando acesso ao ensino médio integrado, braço este que nem as universidades federais são capazes de atingir.

Analisando os três institutos voltados para as zonas agrícolas (IFMT, IFMS e IFGoiano), os seus cursos vão na direção do Ensino Médio Técnico Integrado para a área agrícola e suas correlatas, como Comércio e Informática, áreas do conhecimento que estão também em íntima relação com a produção agrícola, como pode ser observado na Tabela 13, onde foram elencados todos os cursos de nível médio técnico dos cinco institutos da região Centro-Oeste⁸⁷.

Os Institutos seguem, a partir das diretrizes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL/MEC/SETEC, 2016), o que se definiu como eixos tecnológicos; a partir deles se escolhem os cursos. A definição de eixo tecnológico comporta pela proximidade dos fundamentos científicos e contextualização socioeconômica, em um esforço da Setec de estabelecer fronteiras tecnológicas. Contudo, o que se percebe é que esta vinculação está longe de ser uma medida eficiente na definição dos eixos, estabelecendo uma multiplicidade que pouco contribui na formulação de diretrizes mais sólidas, cabendo observar a tendência à multiplicidade de eixos que busca a formação de nível técnico.

No campo do ensino médio técnico integrado na região, o total de 31 Campi, dos 52, estão voltados para o setor agrícola, entendendo-o em sua complexidade, que vai

⁸⁷ Ver Tabela 13 – Curso do Ensino Médio Técnico Integrado da rede de IFETs no Centro-Oeste (2016), anexo.

desde o processo químico e o controle ambiental, até o processo de desenvolvimento de sistemas de informática e acompanhamento de dados.

No setor produtivo e de estrutura estão 18 Campi e no setor de desenvolvimento de sistemas e informática estão outros 25 Campi; este conjunto compõe a estrutura da atuação técnica de nível médio (tirados os cursos subsequentes e concomitantes), que compõe a Rede na região.

Deve-se observar o IFB com maior atenção, tendo em vista a promoção de apenas 13 cursos técnicos integrados ao ensino médio e à EJA, muito mais direcionado a cursos subsequentes e de EaD, em um total de 52 cursos nessas modalidades. Algo que, no entendimento dessa pesquisa, age em direção contrária a uma proposta de formação em EPT que tenha em vista a integração curricular.

É importante observar que a formação de nível médio integrado ao técnico compõe uma etapa importante no campo dos itinerários formativos que os Institutos recebem a missão de estimular. E também como etapa da formação dos sujeitos em profundo debate crítico na realidade da educação brasileira, o que será mais atentamente observado no capítulo 5. Aqui deve ser observado, em seu processo de formação e de ensino à articulação dos itinerários, pois ao se observar a estrutura e os resultados atingidos até o momento, há sinais de um horizonte promissor, embora ainda em escala restrita, dadas as necessidades da educação brasileira.

Quanto à inserção de jovens em situação de vulnerabilidade social, pode ser observado na Tabela 13 (anexos) que, em regra os processos de seleção/inclusão dos discentes, em todas as instituições da Rede, pouco enfrentam o desafio de atingir os jovens pobres, negros e de periferia, mesmo que estejam em proximidade territorial desses setores sociais.

Casos como os de Luziânia, Águas Lindas, Estrutural e Aparecida de Goiás podem servir de exemplos. O modelo de seleção no IFG ainda se mantém pelo estatuto do vestibular, mesmo estabelecendo cotas com 50 % das vagas para os jovens de escola pública. O documento Diagnóstico do Ensino Médio (2015) demonstra que quase 68% dos alunos que ingressam no ensino médio técnico integrado no Câmpus de Luziânia advêm das escolas públicas da região, ou seja, os melhores alunos das escolas públicas conquistam sua vaga na seleção universal, mas a permanência tem se demonstrado como o principal desafio, pois a evasão é em sua grande maioria dos discentes de origem dessas escolas.

O caso da Estrutural é ainda mais sintomático: um Câmpus com mais de três anos de atuação, em uma região com mais de 32 mil habitantes com nível de escolaridade de ensino médio completo de apenas 12,44%⁸⁸, sem nenhuma escola de nível médio público na vizinhança, ainda não abriu um curso de Ensino Médio Técnico Integrado e estabelece como critério de seleção o sorteio, o qual, por mais que se invista da concepção de democrático, considerando que possuem as mesmas chances de ingresso, desconsidera que a demanda atual é por uma política voltada, em maior peso, para essas camadas sociais. Assim, anula-se o sentido de democracia pela igualdade de oportunidades; além do sorteio poderia fazer uso dos indicadores de renda e IDH.

Em nenhum dos modelos de ingresso observado nesta pesquisa, há formulações que estejam antenadas com a desigualdade socioterritorial que o modelo de implantação e expansão da Rede levou em consideração. Modelos, sobretudo para o ensino médio técnico, que pudessem considerar o IDH, escolas com piores rendimentos no ensino fundamental através da Prova Brasil e prioridade para jovens advindos de regiões mais expostas à vulnerabilidade social não aparecem em nenhum dos modelos propostos.

O processo de expansão, implantação e características do ensino médio técnico integrado traz alguns elementos pelos quais se pode demarcar o debate do viés identidade e missão dessa Rede. Em torno da EPT, como demonstrado nos capítulos anteriores, uma variação de análises e propostas de modelos surgem, sem contudo, ter o entendimento do seu papel dentro da educação e no modelo desenhado e, até o momento, bem articulado da implantação da Rede⁸⁹.

Investimentos das mais distintas origens, o que demonstra também a multiplicidade de sentidos, e que nem mesmo os agentes do Estado possuem uma unidade de concepção, verificada na nem sempre convergente atribuição dada à EPT pela SETEC (BRASIL, 2008), Ipea (SCHWARTZMAN, 2013) e outros órgãos vinculados com o governo. Indo da implantação da Rede Federal, através da Lei nº 11.892/2008, que criou e instituiu os Institutos Federais, passando pelos anos de 2011 a 2014 há investimentos de mais de R\$ 3,3 bilhões, a construção de mais de 208 unidades de ensino, atingindo um total de 562 escolas em atividade⁹⁰, escolas técnicas profissionais, com seus campi espalhados, pela primeira vez, em todas as regiões e estados do país. Mas também, dentro

⁸⁸ Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2013.

⁸⁹ Análise mais detida ao Ensino Médio Técnico Integrado e o Ensino Médio é realizado no capítulo 5 dessa pesquisa.

⁹⁰ Site do Mec/Setec: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> (pesquisa realizada em 10 de janeiro de 2016).

de um mesmo plano de governo, a partir de 2011, com a criação do Pronatec⁹¹, viu-se em 2014 o repasse do governo federal para a iniciativa privada (Sistema S⁹²) de R\$ 899 milhões, sendo que no ano de 2013 foram repassados R\$ 405 milhões. Estando pela primeira vez ameaçado o sentido republicano ao qual emergiu a Rede dos Institutos Federais de Educação. Tendo em vista, que ao final de 2015, foi anunciado e divulgado pela mídia, a proposta do Sistema S em assumir toda a institucionalidade da Rede Federal em troca de garantir os investimentos nas políticas sociais do governo⁹³.

O que está em debate aqui é a necessidade de se limpar o terreno em vista dos modelos não-críticos e críticos de EPT, ambos muito arraigados na cultura intelectual e que ganha facilmente os ouvidos dos operadores públicos.

Em torno do modelo não-crítico demarco aqui o proposto pelo documento do Ipea produzido por Cassiolato e Garcia (2014), por Schwartzman e Castro (2013) e referendado no Pronatec. Esses modelos convergem na ideia do apagão de mão de obra qualificada no Brasil. E mesmo sendo em torno desse modelo, pode-se como tem se realizado nos últimos anos no Brasil, através do sistema S ter seu campo de vazão.

Sobre a Setec e o Pronatec, há um direcionamento claro em torno da educação profissional, numa noção de trabalhos da base da pirâmide social distantes da relação com a tecnologia e com o saber mais elaborado. Também não há articulação com o desenvolvimento tecnológico, com o desenvolvimento local em combate às desigualdades regionais e com uma formação básica geral e do trabalho.

Com relação ao desenvolvimento tecnológico, embora concentre todo os programas de educação profissional na Setec, não se menciona nenhum tipo de relação, parceria, ação integrada com o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCTI).

Quando esse documento procurou fazer algumas críticas a conjuntura atual, direcionou-as para os indivíduos e não para as ações do programa. Como de alunos pobres que largam os cursos devido a trabalho e/ou ambiente familiar e a incapacidade didático/pedagógica dos professores, muitos sem experiência profissional, com alta titulação, de mestrado e doutorado, que chegam com concepção universitária, e não conseguem contemplar os anseios desse público que cursa o Pronatec (IPEA, 2014).

⁹¹ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que tem como um de sus eixos o repasse de recursos para o Sistema S, garantindo a gratuidade dos cursos. Isso justifica o crescimento de matrículas de EPT fornecidos pela rede privada.

⁹² Conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais vinculadas às Confederações Sindicais Patronais que têm responsabilidade sobre a formação profissional.

⁹³<http://www.opovo.com.br/app/colunas/esplanada/2015/09/24/noticiascolunaesplanada,3508828/sistema-s-oferece-bancar-programas-federais.shtml>

São, sem dúvida, críticas válidas, mas não dão conta de sinalizar para o todo do programa. A concertação de várias forças, tornando-se um retrato do governo este híbrido, que em momentos parece avançar em noções mais progressistas, e logo em seguida recua e reproduz a lógica do repasse de verba e de financiamento à gratuidade. Como mérito, a concentração de várias ações e programas fragmentados em torno da centralidade do Pronatec, possibilitando maior eficiência de sua implementação.

No seu plano o Pronatec tinha como meta atingir em um intervalo de três anos, 2011 a 2014, 8 milhões de vagas ofertadas na EPT. Auditoria realizada pela Controladoria Geral da União (CGU) em 2014, referente ao ano de 2013, demonstra como o programa foi sendo movimentado em favor da rede privada na prestação de formação no campo da EPT, como mostra a tabela elaborada pela CGU:

Tabela 9 – Evolução anual do número de unidades de ensino que ofertaram cursos do Pronatec Bolsa-Formação 2011 a maio/2014

Redes de Ensino	2011	2012	2013	2014	TOTAL
Rede Estadual	-	321	316	496	652
Rede Federal	24	318	345	380	422
Rede Municipal	-	-	3	6	7
Rede Privada	-	-	193	530	602
SENAC	98	328	343	340	362
SENAI	124	448	457	473	488
SENAR	-	22	25	24	26
SENAT	-	47	117	112	124
Total Geral	246	1.484	1.799	2.361	2.683

Fonte: Setec Data de referência (maio/2014)

Copilação: Auditoria da CGU (2014)

A iniciativa privada e o Sistema S (pessoa jurídica de direito privado), em 2013 foram responsáveis por 57,19% e em 2014 por mais de 62% dos cursos ofertados pelo programa, dotando-os com recursos públicos por repasses para pagamento de bolsas, compra de equipamentos e materiais.

Tabela 10 – Transferências anuais aos parceiros ofertantes, 2011 a maio/2014 (R\$)

Rede de Ensino	2011	2012	2013	2014	Total por Rede de Ensino
SNA	208.261.704,50	1.054.161.444,18	2.065.021.070,00	1.200.822.145,00	4.528.266.363,68
Rede Federal	39.827.005,00	338.789.930,90	742.501.736,80	193.924.454,25	1.315.043.126,95
Rede Estadual	-	92.648.000,00	228.482.150,00	83.393.000,00	404.523.150,00

Rede Municipal	-	-	14.681.163,63	3.380.000,00	18.061.000,00
Rede Privada	-	-	51.681.163,63	138.113.463,01	189.794.626,64
Total Anual	248.088.709,50	1.485.599.373,08	3.102.367.120,43	1.619.633.062,26	6.455.688.267,27

Fonte: FNDE data de referência (maio/2014)
Dados Copilados CGU 2014.

Considerado o repasse desses recursos ao Serviço Nacional de Aprendizagem (SNA) – que repassa para suas 4 unidades nacionais que distribuem para as regionais – e mais a iniciativa privada, somente no ano de 2014 eles receberam a quantia de R\$ 1.338.935.608,01, responsável por 82% dos recursos ofertados para o programa. Para se ter uma ideia, o Plano de Expansão da Rede Federal lançado pelo governo Lula, nas fases I e II, destinou para investimento previsto R\$ 1,1 bilhão (BRASIL/MEC/SETEC, 2012), o que significou a construção de 214 campi da Rede de Institutos Federais.

Portanto, somente no ano de 2014, o governo federal destinou à iniciativa privada e Sistema S a transferência de recursos públicos em montante superior ao que foi destinado às Fases I e II de expansão da rede, responsável pela construção de 214 unidades no intervalo de cinco anos (2005 a 2010).

Voltando à auditoria do CGU, ao se observar o período de 2011 a maio de 2014, o Programa Bolsa-Formação ofertou um total 796 cursos, sendo que, destes somente 158 tinham como modelo a formação de nível técnico; os demais 638 foram cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), cursos de curta duração, mínimo de 160 horas e máximo de 400 horas, que não estão condicionados ao nível de escolaridade, de acordo com o Guia Pronatec de Cursos FIC (BRASIL/MEC, 2013).

Confirma essa tendência o acórdão nº 3071/2016 do TCU, que estimou, de 2011 a 2015, 77% dos cursos ofertados pelo Pronatec estavam na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC).

Tabela 11 – Número de beneficiários da Bolsa-Formação, equiparados ao aluno de curso técnico de nível médio com carga horária de 800 horas anuais, distribuídos por rede de ensino ofertante e por cursos FIC e Técnicos, 2011 a maio 2014

Rede de Ensino	Curso FIC	Técnico	Total Geral
SENAI	244.463	263.064	507.528
Rede Privada	-	392.501	392.501
SENAC	184.791	106.218	291.009
Rede Federal	101.721	30.891	132.613
Rede Estadual	24.540	71.975	96.516
SENAT	29.329	356	29.685
SENAR	18.190	-	18.190

Rede Municipal	-	609	609
Total Geral	603.034	865.614	1.468.649

Fonte: Setec Data de Referência maio/2014

Tabela copilada CGU (2014).

O cotejamento somente entre cursos FIC e Técnico para o Sistema S, mostra que no primeiro foram beneficiadas 476.773 pessoas, enquanto que no técnico do Sistema S foram 369.638, ou seja um percentual de 56% destinado à formação FIC. “Diante do exposto, é possível afirmar que o Pronatec Bolsa-Formação se constitui em uma importante ferramenta de ampliação do acesso à educação profissional e tecnológica gratuita, **sobretudo a cursos FIC.**” (BRASIL/CGU, 2014, p. 12 – grifos meus).

Pois, ao observar o programa sobretudo na Rede Federal, a partir da criação do Pronatec houve uma tendência de sobremaneira direcionada para os cursos de curta duração, sendo 76% dos beneficiados do programa na Rede de cursos FIC.

Demonstra claramente seu viés de absorção com o mercado de trabalho através de cursos de curta duração em demandas imediatas e de baixa qualificação, portanto, muito pouco integrado à raiz de uma formação e compreensão da tecnologia como esfera do conhecimento da ciência. Mesmo que o documento de Cassiolato e Garcia (2014) utilize-se de uma linguagem progressista, através do entendimento de formação para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho, ele está claramente (re)significando o mundo⁹⁴ do trabalho como sinônimo de mercado de trabalho.

No documento de Cassiolato e Garcia (2014) assim se define o programa e ao seu final fica perceptível o uso da categoria mundo do trabalho como mercado de trabalho:

Assim, na vertente Trabalhador, é promovida a oferta de cursos de FIC, também conhecidos como cursos de qualificação, com duração mínima de 160 horas. Para organizar a oferta dos cursos FIC, o MEC elaborou um guia que, na versão atual, conta 518 opções de cursos, distribuídos em treze eixos tecnológicos (box 4). O Guia PRONATEC de cursos FIC é atualizado periodicamente e serve como instrumento organizador da oferta de cursos, contribuindo para a consolidação de uma política que tem como objetivo principal aproximar o mundo do trabalho do universo da educação. (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 37).

Há uma predominância de concepção pedagógica da EPT na linha não-crítica, quase que exclusivamente no modelo de cursos de curta duração para atender a uma

⁹⁴ Faço uso da definição de Marx (2006) sobre mundo do trabalho. Nos cinco primeiros capítulos de Marx (2006), acerca das raízes do capital, o processo de produção, ali surge o trabalho geral, sedimentado no capital, também como mercadoria na sua força de trabalho e na produção de mais valor. As relações históricas dos seres humanos com a natureza estabelecem suas relações sociais desde a libertação das condições impostas pela natureza até sua assimilação ao capital como mercado de trabalho, assim, unicamente como força de trabalho, mercadoria, portanto, trabalho alienado.

demanda imediata do mercado de trabalho. Neste sentido, o modelo Pronatec realizou essencialmente aos Institutos o espelhamento com o Sistema S, sendo que este possui melhores informações, know-how e estão melhor sintonizados a esta demanda.

Como afirmado, o PRONATEC é um programa bastante abrangente, resultado da decisão de se enfrentar um problema atual em fase aguda: a baixa escolaridade e qualificação de parcela majoritária dos trabalhadores brasileiros, em um momento em que o crescimento da economia exigia **crecentes volumes de mão de obra especializada**. Ele busca atacar todas as principais causas do problema e atender, mediante ações flexíveis, a características específicas dos diversos segmentos da população trabalhadora, tal como percebido ou demandado em cada caso. O seu desenho revela, portanto, compreensão da situação do trabalhador brasileiro, da trajetória da economia nacional **e do estágio em que se encontra a EPT no país**. Houve competência na formulação. Nesse estágio é possível constatar elevada capacidade técnico-burocrática, em larga medida resultante do forte envolvimento dos integrantes da rede federal de ensino profissional e tecnológico, que ocupam importantes postos da SETEC, e de um esforço de articulação com os principais atores pertinentes ao problema e ao programa. (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 48).

Ou seja, percebe-se um nítido descompasso entre o que se propõe como estratégia de desenvolvimento articulado com EPT e o que se exaltou e realizou mediante o Pronatec. Se as pesquisas, como do Cassiolato e Garcia (2014), Schwartzman (2013) estiverem corretas e houver se apresentando um “apagão” da mão-de-obra qualificada brasileira, não será pelo modelo atual predominante do Pronatec que este problema poderá ser solucionado. Não há, a princípio, grandes questionamentos em um modelo de EPT que esteja demarcadamente assentado na formação não-crítica; a questão é se seu modelo hegemônico atende às necessidades de formação social mais atendida com a ciência e a tecnologia, e, sobretudo, com as necessidades do perfil de implantação da Rede Federal.

Os cursos FIC podem e devem estar atuando neste sentido, acúmulo que o Sistema S possui em boa medida. A questão a se observar com precaução é se este modelo torna-se um empecilho à uma formação em EPT com vista a qualificação profissional mais alargada, atrelada à ciência e tecnologia e se forja sujeitos que possam prosseguir numa formação integral. Processo que aparentemente foi vítima os Institutos Federais.

Na própria auditoria, embora isto não fizesse parte de sua análise, identificaram um possível desvio da missão primeira dos Institutos. No documento, que reconhece a importante missão da rede ao estabelecer 50% de suas matrículas para o ensino médio e mais 20% para os cursos de licenciatura, percebeu-se que boa parte da Rede que passou a atuar no Pronatec não havia atingido o Termo de Acordo de Metas e Compromissos (BRASIL/MTFC, 2016, p.8) de ter 20 alunos por força de trabalho docente.

Em determinado momento do relatório da CGU questiona se o Pronatec, que possibilitou uma ampliação substantiva de cursos FIC dentro da Rede não estaria impossibilitando o aumento das turmas e de matrículas nos cursos regulares, haja vista que a falta de estrutura não seria um empecilho.

Dessa forma, faz-se necessário aperfeiçoar os mecanismos de acompanhamento e avaliação das instituições federais de EPT, especificamente em relação ao cumprimento da meta de 20 alunos regularmente matriculados por força de trabalho docente, prevista no TAM, diante do compromisso assumido pelas instituições da RFEPCT de ampliação do acesso ao ensino regular e permanência dos alunos nos processos formativos. (BRASIL/CGU, 2015, p. 51).

Em torno do modelo não-crítico, também se desconsideram os problemas estruturais do ensino médio brasileiro, que os Institutos tão bem assumiram a missão de enfrentar. E também se desconsidera a fluidez do processo da acumulação flexível de capital, que além de tornar o desemprego estruturante, altera sua demanda por emprego em curtos intervalos temporais, distintamente da estrutura taylorista-fordista.

Por fim, mas não menos importante, o modelo não-crítico incorre no não entendimento do quadro das escolas técnicas dos Institutos como etapa em travessia, que age para além de demandas locais imediatas e busca uma participação perene da escola com a comunidade no tempo histórico, processo este ainda inicial, que inclui pesquisas aplicadas às demandas das regiões, formação cultural, artística e cidadã, que a educação de tempo integral em um currículo integrado pode vir a desenvolver.

Esses processos, no próximo capítulo, serão observados à luz da estrutura escolar que a Rede dos Institutos Federais enseja no território nacional, analisando as possibilidades latentes de um salto qualitativo na formação básica e técnica dos jovens que têm acesso ao seu ensino médio técnico integrado.

CAPÍTULO 5 – A ESCOLA DE MATRIZ PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

5.1 Introdução

Para entender as disputas em torno dos modelos de EPT, é de fundamental importância a cautela de análise, e na investigação sobre os seus propositores no campo da teoria da educação profissional e tecnológica, desvelar o currículo oculto por trás dessas teorias. Demonstrarlos é traçar os sentidos e possibilidades que essas propostas teóricas trazem e qual pode estar mais afeita à Rede dos Institutos Federais em seu ensino médio integrado.

Para Saviani (2008b) há dois campos gerais de teorias da educação, de um lado as teorias não-críticas e do outro as teorias crítico-reprodutivistas. Nesse primeiro campo, o autor defende que essas teorias “entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade.” (*ibidem*, p. 4) e, no segundo campo, essas teorias estariam dispostas a observar que a educação é um instrumento de reprodução das desigualdades sociais manifestas na sociedade.

Ao analisar os modelos e concepções propostos de EPT no Brasil, em certa medida, deve-se ter em vista a capacidade de influência e determinação dessas teorias da educação. E no caso específico, a Rede dos Institutos Federais está exposta a essas influências.

Se a partir desse olhar observarmos em específico o campo da EPT e sua institucionalidade através da escola, parte-se da base de que, dadas as suas condições históricas, essa escola foi constituída predominantemente a partir de duas abordagens teóricas principais, como a de formação crítica⁹⁵ e a não-críticas.

Ambas convergem por pressuporem que seja possível a superação das condições de desigualdade estrutural, pelo fortalecimento do sentido formativo de que sua concepção se investe.

À primeira, estão os arautos de um projeto de EPT que dê condições de superação das desigualdades sociais, a escola de viés técnico e profissional tem as condições da

⁹⁵ No campo que situo como de teoria crítica da EPT, embora também tenha a presença de um modelo de Pedagogia Tradicional, que de acordo com Saviani (2008b) se caracteriza pela centralidade na figura do professor dotado de conhecimento que o transmite mediante exposição de conteúdos aos alunos. O conhecimento seria o meio para os sujeitos romperem com sua condição de ignorância. Temos como foco a politecnicidade por ser típica do campo da EPT.

superação dessa estrutura social. Já no campo da EPT não-críticas, na influente participação das análises econômicas traçam caráter de estímulo ao desenvolvimento determinado pela EPT. Invertendo a indução do processo de desenvolvimento econômico, promete à EPT a capacidade de geração de emprego, na sua definição de empregabilidade, como propõem os estudos de Schwartzman (2013; 2016) e Marope *et al* (2015).

Este estudo analisa as influências e implicações decorrentes dos usos dessas referências teóricas da educação profissional e tecnológica como fomentadores da singularidade da formação técnica de nível médio, realizada na Rede dos Institutos Federais.

5.2 A formação técnica e profissional, entre as teorias críticas e não-críticas de EPT

A partir de algumas reflexões realizadas nas páginas pretéritas, sendo o esforço intelectual de observar a perspectiva que envolve a política pública de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, neste momento, dar-se-ão os passos necessários para uma inflexão ao ambiente e espaço escolar, observando-o sob as concepções educacionais que estão em voga.

Por mais progressistas ou conservadores que sejam os instrumentos normativos, há um espaço de manobra inerente ao ambiente da escola. Entre a convergência com sua base legal e/ou em uma trajetória relativamente autônoma, está a complexidade do desenvolvimento curricular, entre o currículo proposto e o currículo em ação.

Para Mészáros (2007), a escola vem sofrendo uma crise nos últimos anos por estar reclusa em ser reprodutora das relações sociais em que está inserida, o que tem resultado em uma formação desumanizadora. O sentido dessa desumanização estaria no fato de os indivíduos aceitarem legitimamente a posição que lhes foi atribuída no conjunto da hierarquia social, estando neste horizonte suas expectativas e condutas, pois “enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurado os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano.” (MÉSZÁROS, 2007, p. 206).

A importância da escola no conjunto da sociedade está em fornecer um momento de formação humana por meio do acesso a determinados saberes que as pessoas dificilmente teriam sem essa institucionalidade. Contudo, esses saberes, que na interpretação de Charlot (2000) são atribuídos como missão da escola, visam

estimular/proporcionar aos sujeitos pensar e refletir sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo, existindo, assim, uma certa objetividade.

Entretanto, a educação submetida ao capital é formulada dentro desse espectro de reprodução das relações sociais. Mesmo as tendências que possuem as melhores intenções não visam ao questionamento, à crítica da hegemonia do capital, estando aí um problema central da desumanização da educação e a relação que esta escola estabelece com o saber.

Naturalmente, o mesmo vale para a *alternativa hegemônica* fundamental entre o capital e o trabalho. Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer **estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observaram claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes.** Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados. (MÉSZÁROS, 2007, p. 197 – grifos meus).

Como discorre Saviani (2008b), em regra, pode-se pensar dois grandes campos em que se distribuem as teorias educacionais, um primeiro que vê na educação uma possibilidade de dirimir as condições da desigualdade social, dotando-a de valores que propõem a superação das condições de marginalidade. E um segundo campo em que se percebe que a educação é um instrumento de manutenção das condições de desigualdade, como uma continuidade das condições enfrentadas na estrutura social, portanto uma reprodutora da marginalidade.

Uma proposta curricular e de ação educacional voltada para dirimir os impactos de uma realidade desigual, assim, dota a EPT de um processo educacional imediatista, nesse sentido de seu entendimento não-crítico. Nessa proposta curricular, a escola retroalimenta as condições da desigualdade social, sem muitas possibilidades de atuação para além das necessidades econômicas imediatas dos sujeitos. Entre o valor emprego e o valor educação, o primeiro sempre se impõe e condiciona o segundo. Ou seja, na narrativa e na disposição dos não-críticos aparece vinculada com uma razão instrumental, que traz à sua formação em EPT a capacidade de gerar emprego e de ser o instrumento de engrenagem do desenvolvimento.

Mais do que qualificar populações de todo o mundo em larga escala, a TVET [educação e formação técnica e profissional] recebeu um prêmio alto por seu potencial de **instrumentalizar a juventude com habilidades imediatas para o trabalho**, bem como por seu potencial

para lidar com o desafio global duplo da **empregabilidade** e do **desemprego** entre os jovens. (MAROPE *et al*, 2015, p. 20 – grifos meus).

Suas propostas de curso estão vinculadas com atividades de formação mais flexíveis, com menor duração de tempo por considerar que estão mais afeitas às rápidas transformações da contemporaneidade e, sobretudo, voltadas à especialização descontextualizada. Não por menos, dos modelos propostos por Schwartzman (2016), os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)⁹⁶ e os Subsequentes⁹⁷ ganham destaque.

Mesmo que a capacidade de maior entendimento não esteja vinculada à maior ou menor carga horária, o que se observa em regra nos cursos FICs e Subsequentes, é que salvo casos pontuais, sua finalidade e estrutura não buscam uma relação com o saber contextualizada ao conjunto social.

Procuram, com isso, uma proposta que estaria disposta a responder à fluidez do mercado de trabalho, considerada mais atenta e mais em afeição, os cursos FICs e Subsequentes apresentam-se com uma base curricular restrita. Realidade que em um curso do bolsa-formação/Pronatec, com a mesma certificação pode ser realizado com componentes curriculares distintos.

A título de exemplo para subsidiar nossa discussão, apresentamos dois projetos de curso bolsa formação Pronatec na modalidade FIC, que foram realizados no IFG nos anos de 2013 e 2015, ambos com certificação como Operador de Computador, com carga horária total de 160 horas.

Tabela 12: Carga Horária do Curso de Formação Inicial e Continuada em Operador de Computador – Câmpus Goiânia (2013/2014).

	Disciplinas	Carga Horária Total
I	Acolhimento ao aluno: ética e formação do cidadão	15
II	Fundamentos da Computação	10
III	Software Editor de Planilha Eletrônica	20
IV	Software Editor de Texto	30
V	Sistemas Operacionais e Instalação de Aplicativos	20
VI	Gramática, produção de texto e propriedade intelectual	15
VII	Digitação	15

⁹⁶ Os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) realizados pelo bolsa-formação Pronatec caracterizam-se por uma formação curta de 160 horas a 400 horas.

⁹⁷ Os cursos subsequentes são aqueles com carga/horária superior aos FIC, variando, de acordo com o curso e eixo tecnológico entre 800, 1.000 ou 1.200 horas, tem vinculação somente com a área técnica e são etapas formativas que exigem o Ensino Médio completo.

VIII	Internet, correio eletrônico e redes sociais	10
IX	Utilitários e ferramentas de sistema	10
X	Software Editor de Apresentação de Slides	15
	Total	160

Fonte: Plano de Curso Formação Inicial e Continuada em Operador de Computador – Câmpus Goiânia (IFG, 2013).

Tabela 13: Carga Horária do Curso de Formação Inicial e Continuada em Operador de Computador – Câmpus Luziânia (2015)

Disciplina		Carga Horária Total
I	Acolhimento e Relações Humanas	14
II	Digitização Básica	14
III	Sistemas Operacionais	21
IV	Editores de Texto	28
V	Planilhas Eletrônicas	28
VI	Apresentação de Slides	14
VII	Noções de Internet e Ferramentas de E-mail	27
VIII	Saúde da Mulher	7
IX	Cidadania, Gênero e Direitos da Mulher	7
	Total	160

Fonte: Plano de Curso Plano de Curso Formação Inicial e Continuada em Operador de Computador – Câmpus Luziânia (IFG, 2015).

Ao cotejar esses dois cursos de formação inicial, verificamos que ocorrem na mesma instituição, com a mesma certificação, pertencentes ao mesmo programa, mesma carga horária, mesmos objetivos gerais e específicos.

A disciplina Internet Correio Eletrônico e Redes Sociais, com carga de 10 horas/aula do Câmpus Goiânia, e a disciplina que possui competências e habilidades, realizada no curso do Câmpus Luziânia, Noções de Internet e Ferramentas de E-mail, com carga de 27 horas/aula possuem a mesma ementa e bibliografia:

Conhecendo e entendendo a história da Internet e de seus utilizadores. Navegando em sites diversos. Criando e utilizando o Correio Eletrônico/E-mail. Pesquisando e realizando buscas na Internet. Visitando sites de Entretenimento e de bate-papos; Conhecendo as redes sociais. Dicas de segurança no uso da Internet. (IFG, 2013, P. 13 / IFG, 2015, p. 19).

Entretanto, ao se observar a estrutura curricular e o processo formativo é que saltam as diferenças. Por exemplo, a disciplina Fundamentos da Computação, presente no curso realizado no Câmpus Goiânia, com 10 horas/aula, em sua ementa possui como processo introdutório o manuseio da ferramenta tecnológica, enquanto o curso realizado no Câmpus Luziânia (2015) não possui, em nenhum dos seus componentes curriculares, ementa semelhante.

Conhecendo o computador e sua história. Compreendendo o Sistema Computacional. Reconhecendo as principais partes do Computador. Aprendendo a ligar e desligar o Computador. Familiarizando com o mouse e com o teclado. Estudando periféricos de entrada, saída e armazenamento. (IFG, 2013, p. 9).

Enquanto o curso FIC realizado no Câmpus Goiânia possui dez componentes curriculares, o do Câmpus Luziânia tem um a menos. Seus componentes curriculares tanto da área geral como da específica também são distintos, não somente em sua nomenclatura. Ao analisar suas ementas, as distinções são assaz relevantes, como nas disciplinas gerais do Câmpus Luziânia Saúde da Mulher e Cidadania, Gênero e Direitos da Mulher, com direcionamento voltado à uma concepção de formação cidadã.

Como nas disciplinas da área geral, o Câmpus Luziânia buscou realizar um claro e direto recorte vinculado com as questões de gênero, cidadania e direitos da mulher. Isso devido à sua inserção na proposta do Programa Mulheres Mil⁹⁸, apesar de ambos os cursos conferirem a mesma certificação. Contudo, as disciplinas da área geral realizadas no Câmpus Goiânia, mesmo com maior número de componentes curriculares, somente na disciplina Acolhimento ao aluno: ética e formação do cidadão, com 15 horas de carga horária em 160 horas do total apresentam a formação vinculada entre trabalho e cidadania⁹⁹.

Essa situação pode ser observada nos 485 cursos bolsa-formação Pronatec realizados no IFG entre 2012 e 2015¹⁰⁰, sendo todos na modalidade FIC. Para a Rede dos Institutos Federais também foi identificado que a realização desse modelo formativo demanda um quadro de professores e profissionais da educação mais flexível e rotativo, gerando impactos diretos na qualidade desses cursos e na viabilidade de participação mais integrada desses profissionais às demandas internas dos cursos de Ensino Médio Técnico Integrado, como observado no relatório de gestão da CGU¹⁰¹.

O ponto em questão é: essa modalidade que se apoia na teoria não-crítico da educação profissional e tecnológica é a que melhor atende ao perfil e à necessidade formativa da Rede dos Institutos Federais?

⁹⁸ Programa Mulheres Mil, realizado pelo MEC/SETEC, tem por objetivo promover a formação profissional e tecnológica de mulheres desfavorecidas, reinserindo-as no mundo do trabalho. A partir de 2013, o programa passou a integrar o Pronatec.

⁹⁹ Situação também pode ser observada em outros cursos FIC, como no de Montador e Reparador de Computadores.

¹⁰⁰ A tabulação encontra-se Tabela 27 – Cursos Bolsa-Formação Pronatec IFG (2012/2015) – Anexo.

¹⁰¹ Ver o item 4.4 dessa tese: 4.4 Os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica no território.

Em acordo com esse modelo, discorre Marope *et al* (2015):

Ao focar sua atenção em habilidades relacionadas ao trabalho, sistemas de TVET [educação e formação técnica e profissional] eficazes são valorizados por sua preocupação **em atender às demandas ocupacionais e às demandas de rápida mudança exigidas pelo mercado e pelo ambiente de trabalho**. Em geral, **eles alcançam esses objetivos melhor do que a educação geral ou mesmo a educação superior**. A relevância das habilidades adquiridas por meio da TVET é, muitas vezes, ampliada pelo **envolvimento direto do empregador** no desenvolvimento de políticas, estratégias e programas; na oferta de programas de treinamento; no estabelecimento de regras e na avaliação de seus resultados; nas estruturas de governança e responsabilização; no desenvolvimento de quadros financeiros; no financiamento por contribuição direta ou descontos na folha de pagamento; e ao estabelecer e seguir marcos regulatórios. No entanto, para funcionar, a TVET depende em grande medida do câmbio, da precisão dos sistemas de informação do mercado de trabalho e das previsões de suas tendências. Esses sistemas não se encontram disponíveis em muitos países. A TVET também afeta os mercados de trabalho ao formar profissionais que tenham habilidades empreendedoras para criar novos negócios, novos empregos e novas oportunidades de trabalho. (*ibidem*, p.23).

Já o outro modelo considerado como críticos, propõem uma EPT que instigue e estimule ações que ensejem os sujeitos, que perpassem pelo seu espaço escolar, possibilidades e horizontes, que não estejam restritos às necessidades econômicas imediatas, sem contudo, desprezá-las. Assim, distintamente da noção de polivalência ou mesmo da reestruturação produtiva, a teoria da EPT crítica trata de uma formação para além de técnicas ou manuseios bem-sucedidos, para a capacidade de interferência, através dos usos das ciências, da filosofia e da arte, tanto no ambiente imediato do trabalho, como na vida em sociedade¹⁰².

Sua estruturação está articulada com uma formação média integrada, forjada em três sentidos complementares:

Propomos, então, a análise do conceito de integração em três sentidos que se complementam, a saber: como **concepção de formação humana**; como forma de **relacionar ensino médio e educação profissional**; e como **relação entre parte e totalidade na proposta curricular**. Sobre tais sentidos passamos a discorrer. (RAMOS, 2008, p.3 – grifos meus).

Como discorre Pacheco (2009; 2011), ao investir na Rede dos Institutos Federais a possibilidade epistêmica e política de elevar e atacar em vistas da justiça social, incorre,

¹⁰² A politecnia é sem dúvida o principal referencial teórico-político. Entretanto, está em disputa com um modelo curricular tradicional de disciplinarização e de concepção de ciência, além da disputa com os não-críticos. Isso será demonstrado quando analisarmos detidamente os Planos de Curso do Ensino Médio Técnico Integrado da Rede Federal na Região do Distrito Federal e Entorno. Contudo, o que se identificou é que têm surgido propostas no caminho da integração curricular, ainda incipientes, mas que sinalizam para um caminho possível.

assim como o não-crítico em um terreno ideológico que dá à educação sentido para além das condições sociais que ela pode realizar.

O debate científico recente sobre a Rede de EPT no Brasil, a disputa por uma vitória de Pirro¹⁰³ entre setores como os apresentados em Saviani (2008) e Pacheco (2011) atribuem ao processo de formação profissional o embrião de uma formação à transformação social. Mesmo nas críticas de Saviani (2008b) às escolas e formulações pedagógicas que ele chama de não críticas, o próprio autor pouco elabora uma formação assentada no trabalho como princípio educativo, sobre elementos curriculares e de práticas profissionais no seio da escola¹⁰⁴.

Desafio que foi enfrentado em 1991, quando Machado publicou “Politecnicia no ensino de segundo grau”, em certo momento ela nos apresenta:

Quanto à estrutura, tenho uma proposta de um **curso de 2º Grau de quatro anos**. Já temos vários cursos de 2º Grau técnicos, a escola normal de quatro anos; já existe uma realidade colocando essa perspectiva de quatro anos. **Trata-se de uma proposta de quatro anos com dois ciclos, cada ciclo com dois anos**. Os dois primeiros anos, **o primeiro ciclo, teriam uma abordagem politécnica geral, comum a todos. O segundo ciclo incluiria a introdução de uma certa diferenciação por algumas áreas, grandes áreas da atividade econômica**, mantendo-se a orientação politécnica. Com relação ao setor de serviços vejo três grandes áreas: saúde, administração e formação de professores das quatro primeiras séries. Na área do setor produtivo, vejo quatro: agropecuária, indústria, construção e comunicações. O currículo na perspectiva do ensino politécnico pressupõe a articulação dos conteúdos sob novos contornos que envolvem, basicamente, **três dimensões: a primeira, os objetos do trabalho humano; a segunda, os instrumentos, as máquinas e os mecanismos; a terceira, as relações da organização social e do trabalho**. (MACHADO, 1991, p. 61 – grifos meus).

No que diz respeito à proposta dos não-críticos, do qual reconheço por Saviani (2008b) como da teoria da Escola Dualista, situam as análises formuladas por Schwartzman e Castro (2013), Cassiolato e Garcia (2014a, 2014b) sobre a EPT.

No quadro da ‘teoria da escola dualista’ o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão *impedir* o desenvolvimento da ideologia do proletariado a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. **Consequentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual.**

¹⁰³ Vitória de Pirro referência da mitologia grega que após a vitória de Pirro (filho de Aquiles) sobre os romanos, saiu vitorioso mas seu exército não tinha mais condições de enfrentar uma nova batalha. Passou como significado de uma vitória obtida a alto custo.

¹⁰⁴ Vale ressaltar que Saviani considera que as suas elaborações sobre a pedagogia histórico-crítica são suas contribuições e horizontes para o desenvolvimento de novos e mais saberes nesse campo. Um exemplo de possibilidade está na discussão da didática e mesmo da elaboração curricular.

Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e **desqualifica o trabalho manual**, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. Assim, pode-se concluir que a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa, pelo fato de inculcar à massa de operários que tem acesso à rede PP (primária-profissional) apenas os subprodutos da própria cultura burguesa. Em relação à cultura proletária, pelo fato de recalca-la, forçando os operários a representarem sua condição nas categorias da ideologia burguesa. **Consequentemente, a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino.** (SAVIANI, 2008, p. 22-23 – grifos meus).

Por tudo isso teimam em alardear uma necessidade urgente de reformulação de sua estrutura e proposta curricular e pedagógica. Nesse sentido, percorrer de maneira crítica as questões de uma tendência à profissionalização precoce dos jovens brasileiros é sim das mais fulcrais para entendimento de qual lugar possível de uma Rede de EPT¹⁰⁵. Pois ao direcionar que o ensino médio deve estar vinculado estritamente com o mercado de trabalho, tem em seu arco de ação a preparação de jovens entre 15 e 17 anos à profissionalização, crítica da qual Nosella (2011; 2015) subscreve e que Ramos (2008) demarca:

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus reveses, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (RAMOS, 2008, p.5).

O ponto de convergência dessas formulações está no perigo da profissionalização precoce. As teorias, sejam as consideradas críticas ou não-críticas, no artil da dualidade estabelecem uma base curricular que pode referendar a desigualdade da estrutura social brasileira.

Assim, seja numa fórmula utilitarista imediata, aquela que pressupõe uma formação de EPT vinculada direta e exclusivamente com o mercado de trabalho, seja a mais acadêmica, formulada em conceitos e conteúdos desvinculados com a realidade socioeconômica, ambas estabelecem um arcabouço que desmotiva e não estimula o

¹⁰⁵ Não é surpresa a atual proposta de reforma do ensino médio através da Medida Provisória 746 enviada pelo governo Michel Temer ao Congresso. Ela claramente sinaliza para um processo de profissionalização precoce à rede de educação profissional e tecnológica envolvida no ensino médio. Retirando a possibilidade de uma formação básica comum ao conjunto social que perpassa por essa etapa do ensino.

espírito interventor, criativo e crítico de sujeitos, que são essenciais às próprias demandas econômicas predominantes da sociedade contemporânea.

No primeiro caso, aqui reconhecido como não-críticos, coloca-se um modelo de escola de EPT pública e do Estado no mesmo arcabouço de um modelo já suficientemente realizado pelo Sistema S¹⁰⁶. E além disso, está em dissonância com as necessidades e com a própria estrutura da Rede dos Institutos Federais. Suas análises avaliam como insuficiente e ineficaz a política pública de EPT. Contudo, embora sejam perspicazes em seu modelo e critério de avaliação, são reducionistas por estabelecerem como condição *sine qua non* a missão de EPT do Estado e do Sistema S.

No segundo caso, o do modelo crítico¹⁰⁷, seus problemas são mais amplos e complexos com relação ao saber que estabelece para as escolas dos Institutos Federais no ensino médio regular. Quando não preparado e elaborado no matiz de uma teoria crítica podem falhar em fornecer um saber que não se elabora no trabalho, embora deva ser mercadologicamente desinteressado, não pode perder de vista a realidade e a relação entre conhecimento e vida social. O saber, aqui defendido, pressupõe um saber que seja capaz de estimular o estudo sobre questões que levem os educandos a problematizarem e sentirem de maneira mais apurada a relação entre conhecimento e realidade social mediado pela tecnologia. O saber, portanto, está em uma formação que forneça *in per si* a relação do educando com o conhecimento do mundo em que está inserido, não voltado para um objetivo profissional ou técnico imediato.

¹⁰⁶ Sistema S são pessoas jurídicas privadas, cuja criação está prevista em lei, com representatividade de categorias econômicas tendo como exemplos: Confederação Nacional da Indústria, Confederação Nacional do Comércio, Confederação Nacional do Transporte, dentre outras. Tem por objetivo uma atividade social não lucrativa, mormente atuam voltadas para o aprendizado profissional.

¹⁰⁷ Ao considerar que as propostas do campo da politécnica estão vinculadas com o modelo crítico, estou considerando mais uma variável das teorias críticas de EPT. Lanço mão do sentido de politécnica utilizado por Machado (1991): “E a necessidade de desenvolvimento de uma cidadania livre, consciente a ativa, é a necessidade de que cada um desenvolva, não só suas qualidades intelectuais, mas também as capacidades de aplicação e que tenha também acesso a um saber gestor. É a necessidade de desenvolver a capacidade de intervir na reorganização da sociedade, com a criação de novas formas de organização, novas habilidades de trabalho coletivo. Que a juventude possa realmente colocar a perspectiva de intervir na reorganização da sociedade, na busca de soluções dos problemas da sociedade em que vivemos. (*ibidem*, p. 58).

5.3 Os não-críticos são reducionistas na assertiva defesa do seu modelo de educação profissional e tecnológica

Suas análises sobre educação profissional, sobretudo matizada por Schwartzman e Castro (2013), Cassiolato e Garcia (2014a, 2014b) são sensatas e corretas ao perceberem que a rede de educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais no ensino médio integrado tem realizado uma formação muito “acadêmica”, de acordo com suas palavras. A formação acadêmica estaria caracterizada por uma formação básica geral em todas as áreas do conhecimento, mais centrada no entendimento de ciência e sua noção epistêmica/histórica, no estudo das teorias científicas e filosóficas.

Suas críticas perpassam pela duração muito longa dos cursos, quantidade de disciplinas e carga horária muito extensa. Atribuem a esta formação uma incapacidade de formarem os educandos em resposta a uma demanda dinâmica e flexível presente no mercado de trabalho.

Contudo, são restritivos ao atribuírem a este modelo formativo e pedagógico como um equívoco à EPT dos Institutos Federais. Essa, talvez seja a maior qualidade e mérito pedagógico que a implantação da Rede dos Institutos Federais trouxe no período recente à educação, com foco no ensino médio integrado. As críticas ao ensino médio integrado “muito acadêmico” não seriam na verdade ao seu mérito? Pois estaríamos retomando um sentido “para si” para o ensino médio, completando a formação básica e possibilitando a estes sujeitos, em qualquer um dos dois caminhos (mercado de trabalho e universidade), subsequentes esta formação, possibilidades de mobilidade de classe como demarcado no artigo 35 da LDB/1996.

Schwartzman (2016) cai no artil de alguns estudos sobre política pública que desconsideram o processo histórico próprio e a cultura do país, dispendo sobre modelos estrangeiros a serem seguidos exemplarmente.

Ao reforçar, a partir dos modelos europeus e estadunidenses que viveram a etapa de bem-estar social, a menor participação do Estado e a maior participação do setor empresarial, desconsidera novamente as características do país, ao ignorar o pouco interesse do setor empresarial (GOMES, 2011), salvo quando com financiamento do Estado, como no caso do Pronatec. Essas distinções centrais que esta tese procura demonstrar, o papel de comando que realiza o Estado na estratégia de vincular a política pública de EPT e, no caso da Rede dos Institutos Federais no ensino médio integrado, o projeto de desenvolvimento nacional.

Na questão curricular, Schwartzman (2016) defende uma proposta para EPT centrada na competência¹⁰⁸. Em sua crítica lança a argumentação de Sacristán (2013), ao alertar para a existência de um currículo oculto. Mesmo que ressalve a importância de uma competência flexível dada as características do mercado de trabalho, reduz por não perceber as sutilezas epistêmicas presentes nessa estrutura curricular, refém de uma estrutura utilitarista e economicista.

Nisso surge mais uma distinção, pois entendo que o currículo proposto/formal à Rede dos Institutos Federais deva estar centrado no conhecimento (saber) e na aprendizagem mediada pela tecnologia¹⁰⁹, sobretudo tendo como base uma Rede que tem como missão a inclusão e a alavancagem tecnológica e científica.

Ao propor um currículo restrito à EPT, por perceber que a juventude é heterogênea, Schwartzman (2016) recai no mesmo ardil dos educadores do aprender a aprender¹¹⁰, que reforçaram, sem que fosse o seu objetivo, as desigualdades da educação,

¹⁰⁸ Muito esclarecedor sobre o currículo centrado na competência, dispõe Lopes (2008):

“A organização curricular, nesse caso, não tem centralidade no conhecimento e nas disciplinas escolares, pois estes são subsumidos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos. Ainda que muitas vezes as competências funcionem a serviço do ensino das disciplinas acadêmicas, o currículo por competências tem por princípio a organização do currículo segundo módulos de ensino que transcendem às disciplinas. Cada módulo é organizado com o conjunto de saberes entendidos como necessários à formação das competências esperadas, podendo, inclusive, ter caráter de terminalidade parcial.

Assim sendo, as competências constituem-se como princípios de integração do conhecimento: há necessidade de articular saberes disciplinares diversos, para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos e para a aquisição de determinadas tecnologias. Trata-se, porém, de uma integração que favorece o atendimento às exigências do mundo produtivo ou, ao menos que apresenta um forte enfoque instrumental. Por seu intermédio, portanto, os saberes podem ser articulados às mesmas exigências.

Dentro desse entendimento, por mais que assuma uma perspectiva de integração, o currículo por competências não expressa um potencial crítico. Ao contrário, revela-se um pensamento conformista, na medida em que não tem por princípio focalizar como é possível à escola questionar o modelo de sociedade no qual está inserido.” (*ibidem*, p. 68).

¹⁰⁹ A tecnologia deve ser entendida como um conhecimento de ligação entre as ciências. “[...] tecnologia também tem de ser vista numa outra dimensão. Não a dimensão usual do termo, muitas vezes identificado com técnica, mas a tecnologia como estudo das técnicas, o estudo teórico-prático, das técnicas, quer dizer, uma visão teórica das técnicas, uma compreensão do fenômeno tecnologia, inclusive como elo de ligação entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais.” (MACHADO, 1991, p. 55).

¹¹⁰ Para Saviani (2008b) as teorias não-críticas estariam situadas na pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. Com relação a esta última diz: “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.” (*ibidem*, p. 10). Mais a frente demonstra o ardil em que incorreu: “A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que tem em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e **para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.**” (*ibidem*, P. 12 – grifos meus).

por não levarem em consideração as condições da estrutura social, como aponta Saviani (2008b).

É central em um currículo proposto aos Institutos Federais, que ainda se matiza por diretrizes – no que versa sobre os componentes curriculares à educação profissional –, uma base curricular tecnológica no ensino médio que estabeleça as condições básicas a uma formação técnica e geral, nesse sentido, agindo em uma formação e com uma base de saberes que não incorra no ardil da profissionalização precoce. Pressupor e impor que a qualidade da formação de um ensino médio técnico integrado aos desvalidos da sorte¹¹¹ uma prática profissional manual e de profissionalização imediata, é não entender, primeiro, a dinâmica própria do capital na era da acumulação flexível de base toyotista e, segundo, impossibilitar uma atuação mais ampla desses sujeitos, mesmo nos limites do mercado de trabalho.

É nesse sentido que os primeiros traços de uma base curricular disciplinar, mesmo de reprodução tradicional, têm possibilitado uma metamorfose que estabelece um currículo em ação, o que dá sentido pedagógico ao ensino médio integrado, dando razão à sua formação técnica.

Seu sentido pedagógico, traçado na vinculação do ensino com a pesquisa e a extensão, aparece com características muito próprias da sua etapa e modelo de formação. Sua relação prático/teórica não deve desvincular-se do trabalho, distintamente do que ocorreu na formação técnica/profissional do taylorismo, creditando à capacidade reflexiva do trabalhador uma distinta formação técnico/profissional.

Se realmente vislumbra-se traçar uma qualificação profissional, deve-se ter em seu processo formativo a relação amalgamada entre a prática e a teoria, ou seja, a formação profissional está estabelecendo um novo sentido, relacionando-se com o saber em suas várias possibilidades, científica, profissional, artística, prático/teórica, filosófica, corporal, histórica e social.

O saber – em suas múltiplas esferas possíveis – e o mundo do trabalho estabelecem uma aproximação, que possibilita aos sujeitos, no processo de educação escolar, um certo domínio do mundo das coisas, forjando condições de atuarem no e para além do mercado de trabalho. Não por menos, em sua maioria, esses jovens, em vez da inserção imediata

¹¹¹ Desvalidos da sorte termo usado na origem das escolas de mestres e artífices no início do século XX. As escolas profissionais deveriam receber este conjunto social e ensiná-los um ofício profissional para evitar a desordem urbana.

na vida laboral, estão continuando o seu processo formativo em nível universitário¹¹². Mas, mesmo os que vão para a ação profissional devem ter condições de agir com maior entendimento sobre o contexto no qual estão inseridos, em consequência da formação profissional vinculada à capacidade reflexiva mais sofisticada. “Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive.” (CHARLOT, 2000, p. 60).

Assim como a informação, o saber está ‘sob a primazia da objetividade’; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do ‘involucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo.’ O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em ‘quadros metodológicos’. Pode, portanto, ‘entrar na ordem do objeto’; e tornar-se, então, ‘um produto comunicável’, uma ‘informação disponível para outrem.

A análise parece-me pertinente: não há saber **senão** para um sujeito, não há saber **senão organizado de acordo com relações internas**, não há saber **senão produzido em uma ‘confrontação interpessoal’**. Em outras palavras, **a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo** (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), **de relação desse sujeito com os outros** (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber).” (CHARLOT, 2000, p. 61 -grifos meus).

A formação de uma educação profissional pensante em seu ofício social, mesmo recorte conservador de desenvolvimento em relações de trabalho direcionadas ao toyotismo, esta formação pode estar em íntima contribuição pelo maior domínio das técnicas, pela capacidade de iniciativa e inovação. Contudo, pode ensejar sua percepção crítica.

A pesquisa aplicada vinculada à realidade mas pensa o seu contexto em sua totalidade social/econômica/cultural/tecnológica/ambiental. O ensino médio integrado que foi dado aos “desvalidos da sorte”, hoje, deve possibilitar o entendimento da totalidade do trabalho e sua relação orgânica com o mundo, nas dimensões tecnológico, ambiental, social, cultural, empresarial, artístico etc.

O saber tecnológico, que está sob a primazia da objetividade, tem como missão aproximar os sujeitos ao máximo do domínio do mundo das coisas do labor, em sua ampla e complexa relação societal. A tecnologia, assim, deve aparecer como campo do saber que conecta as ciências. Se quisermos que a EPT forme um projeto de nação, voltado para um projeto civilizacional de formação básica que ascenda a média formativa, é fulcral que dentro das escolas técnicas sua função pedagógica não esteja refém da finalidade

¹¹² Dados do Enem de 2014 e 2015 colocam a rede dos Institutos Federais nas médias das escolas privadas, dotando-os de condições de acesso ao ensino superior através do Sisu.

mercado de trabalho, mas de entendimento geral, também deste e para além dele no quarteto trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Entendendo-o na fronteira das necessidades contemporâneas, eleva-se a formação média geral dos sujeitos, um tipo de escola elementar-média que enseja o mundo do trabalho em suas práticas (teóricas e empíricas). “[...] formando-os neste período como pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.” (GRAMSCI. *apud.* NOSELLA, 2015, p. 132).

5.4 Fundamentos da escola dos Institutos Federais e os sentidos do currículo

Estou convencido de que não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo. Para colocar o problema mais diretamente, precisamos responder à pergunta: ‘o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?’ (YOUNG, 2014, p. 192).

Ter no horizonte de pesquisa o espaço escolar é buscar entender que a escola tem suas propriedades específicas das quais se tributa o currículo. Nesse sentido, o currículo, seja no seu espectro crítico ou normativo¹¹³, passou a forjar-se como uma teoria do conhecimento, possibilitando ampliar as oportunidades de aprendizagem (YOUNG, 2014). Pensar e entender a educação como uma área do saber que se dedica a uma atividade prática e especializada ressalta as formas de estabelecer a ação docente.

O currículo tomou em nossa cultura uma dupla expressão: a da carreira profissional (e por isso sua utilização para representar um percurso, no *curriculum vitae*) e também para demonstrar em outro sentido, mas com os mesmos objetivos, a carreira do estudante e “[...] de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.” (SACRISTÁN, 2013, p.16).

É sabido na história da educação que o currículo proposto teve uma bifurcação que estabeleceu objetivos e distinções à formação dos sujeitos. Um exemplo demonstrado

¹¹³ Para Young (2014) a teoria do currículo é uma teoria e só se constituiu como tal, graças a uma tradição construída pelos pesquisadores da área, que passaram a traçar uma teoria do conhecimento. Por essa tradição forjaram-se o campo crítico e normativo. Este último procura entender que o currículo estabelece normas que influenciam em certa medida as pessoas, que em seu processo formativo interagem com elas. A teoria crítica, entre suas possibilidades, analisa os campos de poder, das maneiras pelas quais o currículo explícito ou implicitamente se apresentou na história da educação. Contudo o acordo com Young (2014) está em entender que o debate sobre o currículo seja um dos nichos mais importantes, que fortalece e dá sustentação à prática docente.

por Sacristán (2013) vem do medievo que dividiu a estrutura curricular entre o *trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *cuadrivium* (astronomia, geometria, aritmética e música), buscando nos dois grupos de conhecimento, as duas orientações de formação dos sujeitos, “[...] a orientação que se refere **aos modos de adquirir os conhecimentos**, por um lado, e aquela que **serve ao homem para sustentar**, com uma finalidade **mais pragmática**, por outro.” (*ibidem*. 2013, p. 17 – grifos meus).

O que na EPT toma complexidade distinta, pois incorre sobre o objetivo final da educação profissional e tecnológica de nível médio na Rede dos Institutos Federais: a aprendizagem tecnológica e/ou competência para um ofício?

A ênfase, invariavelmente, recai nos aprendizes, seus estilos diferentes de aprendizagem e seus interesses, nos resultados mensuráveis de **aprendizagem e competências** e, ainda, em como **tornar o currículo relevante para suas experiências e sua futura empregabilidade**. O conhecimento, de alguma forma, é visto como inquestionável, ou como algo que podemos adequar às nossas metas políticas. (YOUNG, 2011, p. 609 – grifos meus).

Existe o risco de o currículo centrado em disciplinas remeter a um modelo tradicional de educação, que introjeta de forma hierárquica e excludente o conhecimento, sobretudo no campo da EPT, como aventado por Saviani (2008b): **“Consequentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual.”** (*ibidem*. p. 23 – grifos meus). O modelo defendido por Young (2011) do currículo centrado em disciplinas é distinto do modelo tradicional pelo sentido dado ao saber e às relações dos aprendizes com o saber. Defendendo o currículo que estabelece a relação com o saber por “engajamento” e não por “acatamento”.

O modelo tradicional trata o conhecimento como dado e como algo que os estudantes têm de acatar. Em contraste, embora o modelo que defendo também trate **o conhecimento como exterior aos aprendizes**, ele reconhece que **essa exterioridade não é dada, mas tem uma base social e histórica**. Também distinto o modelo que defendo do tradicional, **pelos seus diferentes relacionamentos com os aprendizes** e, portanto, suas diferentes implicações para a pedagogia e o que é feito por professores e alunos. À visão tradicional de Gove me referirei como um “currículo baseado em acatamento”, e a minha como um “currículo baseado em engajamento”. (YOUNG, 2011, p. 611).

As escolas e sua relação com o currículo são bases, diretrizes, nas quais os seus formuladores estabelecem o leque com o saber que se deseja que toda a base social tenha acesso. Por isso, estabelece de sua crítica ao currículo centrado no aluno, pois neste, não há condições de elaborar os pilares do saber de elevação do conjunto social.

Cabe ao professor ser capaz de estimular o engajamento dos alunos àqueles conhecimentos primordiais ao conjunto social. Contudo, o que Young (2011) está propondo não é o desprezo das experiências e trajetórias dos estudantes, nem a recusa das competências. Ao professor cabe ter sensibilidade para, a partir disso, estimular o envolvimento do estudante com o saber exposto nas bases curriculares, mas sua crítica está em tornar esse elemento da subjetividade do sujeito estrutura curricular.

A competência, embora trata com conhecimento, pouco trata sobre o próprio sujeito construindo e interagindo com o conhecimento. O currículo fundamentado na competência está mais centrado no conhecimento por acatamento. Exemplificando na planta fordista/taylorista, o currículo centrado na competência sua eficiência estará manifestada ao ensinar um trabalhador a apertar um parafuso, se essa for sua finalidade. Entretanto, o currículo engajado no conhecimento, além de ensinar as “técnicas” de apertar o parafuso, ensinará o por que apertar o parafuso, qual o papel do parafuso e do apertar o parafuso no processo produtivo, qual é o papel do sujeito apertador do parafuso, a função do conjunto social no trabalho e assim sucessivamente.

A finalidade do currículo para a Rede de EPT é estabelecer quais saberes tecnológicos devem ser adquiridos “[...] que atividades são possíveis, que processos são desencadeados e que valor eles têm, o ritmo e a sequência da progressão do ensino e da aprendizagem, o modelo de indivíduo *normal*, etc.” (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Assim ao se tomar o desafio de uma formação para além do mercado de trabalho, que se aceite em seus limites na busca de uma formação integral¹¹⁴. O currículo proposto/formal¹¹⁵, embora ainda não sinalize – pois na Rede dos Institutos Federais se faz uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e, para a área técnico/profissional, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos –, como se começa a ensejar o currículo em ação, o que se está apresentando no horizonte é a possibilidade de uma prática escolar no ensino médio técnico integrado que contribua com a formação média sócio/técnica/cultural dos sujeitos, em suas múltiplas experiências de atuação.

¹¹⁴ Formação Integral é a formação voltada para a vida. Não se encerra em um prazo, estabelece a complexa relação do sujeito com o meio social (ambiental, cultural e, neste caso, tecnológica), na sua capacidade de conhecer o mundo das coisas, apropriando-se dos saberes elaborados pela humanidade. Qualquer missão nesse sentido nasce sabendo o árduo caminho, entretanto, isso não deveria ser usado como critério de sua negação, mas do entendimento das possibilidades e limites de sua realização.

¹¹⁵ Currículo proposto/formal é utilizado aqui fazendo-se referência às proposições da teoria do currículo que com cautela observam a distinção entre a elaboração de um currículo proposto/formal, no âmbito normativo, como no caso os PCNs, e um currículo em ação, aquele pelo qual no espaço escolar o professor e a própria instituição fazem com objetivo a lograr o processo de aprendizagem.

Afinal o currículo é o tensionamento entre o que é e o que deve ser, entre os desenhos e os limites do proposto e a prática ampliada e cotidiana da vivência escolar.

De outro ponto de vista, como considerava Bernstein (1988), **o currículo, em termos práticos, é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar**, então ele é algo mais do que tradicionalmente considerado: como o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar. Caso contrário, não haveria como entender as projeções práticas relacionadas com a educação moral, o fomento de atitudes e sensibilidades, o preparo para entender o mundo, etc. Presumimos que a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade. (SACRISTÁN, 2013, p. 24 – grifos meus).

Existe, então, uma tradição escolar, a universidade, a formação de professores e a estrutura da escola em um currículo (proposto/formal e em ação) que se assegura na disciplinarização. Essa tradição é tensionada por práticas (teóricas e práticas) que ampliam as possibilidades de mediação do estudante com os saberes, induzido pela ação docente. Vai ao encontro do disposto por Young (2011) de um currículo centrado na disciplina ressignificada no saber que é construído pelo engajamento. O currículo atendendo a essa centralidade deve ampliar as oportunidades de aprendizagem, deve buscar como propósito promover a ascensão epistêmica dos sujeitos no mundo da tecnologia.

A partir da formulação, criação e instituição da Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelecendo o desafio de constituir-se articuladamente a formação geral com a formação técnica, havendo a obrigatoriedade de fornecer 50% das suas matrículas aos alunos nessa modalidade, o currículo integrado entre a formação básica e a profissional tornou-se um desafio a enfrentar.

Como para a educação profissional e tecnológica ainda não foi elaborado um currículo básico nacional da educação profissional, o que estabelece os fundamentos sobre o que um estudante deve aprender fica vinculado às diretrizes que dispõe a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 11.892/2008, a Resolução nº 6/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que define as diretrizes curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2012) e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL/MEC, 2016)¹¹⁶.

¹¹⁶ Hoje, o Catálogo conta com 13 eixos temáticos, sendo eles: Ambiente e Saúde; Controle e processos industriais; Desenvolvimento educacional e social; Gestão e negócios; Informação e comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção alimentícia; Produção cultural e design; Produção industrial; Recursos naturais; Segurança; Turismo, hospitalidade e lazer. Desses eixos temáticos surgem 227 proposições de cursos técnicos, podendo ser ofertados na modalidade integrada ao ensino médio, concomitante ou

De acordo com a legislação, na proposta de ensino médio integrado, interesse desta pesquisa, os alunos além, das 2.400 horas de componentes curriculares mínimos obrigatórios da formação básica, devem cumprir, dependendo do curso técnico 800, 1.000 ou 1.200 horas de componentes curriculares da formação técnica, para terem acesso à dupla certificação. Assim, em vez de sinalizar a integração, tem resultado nos componentes curriculares como sobreposição disciplinar.

O que se identificou na pesquisa realizada nos campi da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE), dos 10 campi do IFB e 4 do IFG na região do Entorno, há em 11 campi o Ensino Médio Técnico Integrado. Desses, ao analisar os planos de curso, a grande maioria ainda apresenta o encaixe dos currículos, causando uma sobrecarga de disciplinas, o que é também identificado na pesquisa realizada por Bezerra e Barbosa (2013) ao analisarem especificamente 22 Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) diferentes. Entretanto, análise mais atenta identificou que estão sendo forjadas experiências inovadoras de propostas de integração curricular.

No câmpus Luziânia do IFG, desde 2013, um conjunto de professores tem realizado os projetos integradores. Disciplinas como História, Sociologia, Geografia e Educação Física, a partir desses projetos, levantam temas integradores e desenvolvem atividades, com objetivos e avaliações conjuntas realizadas pelos professores.

No câmpus Águas Lindas do IFG, os planos de cursos do Ensino Médio Técnico Integrado em Análises Clínicas (2016) e de Ensino Médio Técnico Integrado em Meio Ambiente (2016), estabeleceram como estrutura curricular, além dos Núcleo Comum e Núcleo Específico, o Núcleo Politécnico.

subsequente, e que passa a atender à rede Federal, ao Sistema S, rede Estadual e escolas privadas na área da EPT. Uma diversidade de instituições com objetivos por vezes não convergentes e uma multiplicidade de possibilidades.

Quadro 12 – Matriz curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Análises Clínicas em Tempo Integral do Núcleo Politécnico (2016)

Disciplinas	Período			Carga Horária	
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Aulas	Horas
Meio Ambiente e Saúde	2	-	-	72	54
Projetos Integradores	4	4	-	72	54
Bioestatística	-	2	-	72	54
Educação Física, Saúde, Lazer e Trabalho	-	-	2	72	54
Ciência, Tecnologia, Sociedade – CTS	-	-	2	72	54
Optativa: - Metodologia Científica; - Informática Básica; - Tópicos Especiais de Bioética; - LIBRAS	-	-	2	72	54

Fonte: Plano de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Análises Clínicas (2016).

Esse Plano de Curso estabelece espaço privilegiado para a integração curricular, dispondo um subitem com o tema: Possibilidades de Currículo Integrado. Entre suas afirmativas procuram elencar três modalidades que o currículo integrado deve perpassar:

- 1) Competências e habilidades a serem formadas nos alunos;
- 2) Conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência;
- 3) Interesse dos alunos, buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas. (IFG, 2016, p. 8)

Além de traçar claros caminhos em torno da formação à politecnia, no campo dos “Projetos Integrados”, o Plano procura delimitar sua concepção.

A partir do momento em que ocorre o distanciamento entre filosofia e ciências, surge o fenômeno da especialização, cujos problemas vêm sendo denunciados por muitos pensadores, especialmente aqueles mais comprometidos com a educação. [...] A especialização acaba levando a uma incapacidade de detectar e resolver problemas, visto que a perda da totalidade leva a dissolução do conteúdo dos objetos. Ou seja, a especialização não leva à descoberta das reais conexões, pressuposto para resolução de qualquer problema, mas a seu oposto. Não é por acaso que é procedimento comum entre as disciplinas especializadas, especialmente quando se depara com ‘problemas decisivos da vida social’, julgar-se que ‘tal’ problema foge ao seu escopo de atividade, transferindo-o para outra disciplina especializada. Esta procede do mesmo modo, e assim sucessivamente, de maneira que nos vemos diante de uma confissão coletiva de agnosticismo. (IFG, 2016, p. 12).

A ementa da disciplina Projetos Integrados estabelece:

Elaboração e execução de projetos a partir da análise interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar dos saberes, conhecimentos e disciplinas compartilhadas no currículo escolar do primeiro ano.

Integração de metodologias ativas e desenvolvimento de projetos que se pretendem integradores quanto à perspectiva do eixo tecnológico ambiente e saúde. (IFG, 2016, 76).

Outro elemento importante da disciplina é que, tendo 72 horas/aulas por ano, o Plano de Curso estabeleceu dois professores para ministrarem em conjunto a disciplina, sendo que a carga horária não é dividida, ambos contabilizando as 72 horas/aulas.

Seu desenvolvimento no primeiro ano ocorreu com os professores de física, educação física e artes (este último não contabilizou como carga horária) e, além da elaboração do plano de ensino, planejamento de aula e de ministrarem as aulas em conjunto, o resultado final da disciplina foi a produção de um audiovisual (produto), com temas livres de escolha dos alunos.

Este processo, como temos demonstrado, ainda incipiente na Rede e pontual, não impede de ser observado à luz de procedimentos inovadores no campo do ensino médio técnico integrado e da (re)significação do sentido formativo dessa Rede.

Mais ousado foi o Câmpus da Asa Norte do IFB, (Tabela 20), que no curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio todo o currículo foi estruturado com vista à integração, estabelecida por grandes áreas do conhecimento como: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens; Linguagens II e; Formação Profissional, como disposto na matriz curricular.

Quadro 13 – Matriz Curricular – Curso Técnico Em Eventos Integrado Ao Ensino Médio

Componentes curriculares (Formação Geral)	Número de aulas semanais			Hora Relógio	Hora/aula (50 min)
	1º Ano	2º Ano	3º Ano		
Ciências da natureza e matemática¹¹⁷	6	6	6	600	720
Ciências humanas¹¹⁸	6	6	6	600	720
Linguagens I¹¹⁹	5	6	4	500	600

¹¹⁷ “Quadro 4 – Resumo do 1º, 2º e 3º anos do curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio – Componente curricular Ciências da Natureza (competências, habilidades e bases tecnológicas integradas originárias das tradicionais disciplinas de Biologia, Física e Química;” (IFB, 2014, p. 11).

¹¹⁸ “Quadro 5 – Resumo do 1º, 2º e 3º anos do curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio – componente curricular Ciências Humanas (competências, habilidades e bases tecnológicas integradas originárias das tradicionais disciplinas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia);” (IFB, 2014, p. 25).

¹¹⁹ “Quadro 6 – Resumo do 1º, 2º e 3º anos do curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio – componente curricular do conhecimento: Linguagens I (competências, habilidades e bases tecnológicas integradas originárias das tradicionais disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Literatura).” (IFB, 2014, p. 33).

Linguagens II ¹²⁰	4	6	5	500	600
SUBTOTAL	21	24	21	2200	2640
Número de aulas semanais					
Componentes Curriculares (Formação Profissional) ¹²¹	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Hora Relógio	Hora/aula (50 min)
Prática de Oratória	1			33,3	40
Aspectos Culturais em Eventos	1			33,3	40
Planejamento e organização de eventos	3			100,0	120
Sustentabilidade em eventos	2			66,7	80
Lazer e Recreação	1			33,3	40
Relações Interpessoais	1			33,3	40
Orçamento e decoração em eventos		1		33,3	40
Empreendedorismo e Organização de empresas de eventos		3		100,0	120
Etiqueta, Cerimonial e Protocolo		1		33,3	40
Textos Publicitários para eventos		1		33,3	40
Marketing em Eventos			2	66,7	80
Segurança em Eventos			1	33,3	40
Redação Técnica			1	33,3	40
Alimentos e Bebidas em Eventos			1	33,3	40
PROFÍCUO			4	133,3	160
Subtotal	9	6	9	800	960
Carga horária total da formação científica (Ensino Médio)	2.200 horas				
Número total de aulas Formação Científica (Ensino Médio)	2.640 aulas de 50 minutos				
Carga horária total da Formação Profissional	800 horas				
Número total de aulas Formação Profissional	960 aulas de 50 minutos				

¹²⁰ “Quadro 7 – Resumo do 1º, 2º e 3º anos do curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio – Componente curricular, Linguagem II (competências, habilidades e bases tecnológicas integradas originárias das tradicionais disciplinas de Artes Dança, Artes Música, Artes Visuais, Desenho e Educação Física).” (IFB, 2014, p. 37).

¹²¹ “Quadro 8 -Resumo do 1º, 2º e 3º anos do curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio – Formação Profissional.” (IFB, 2014, p. 39).

Carga horária total do curso nos 3 anos	3.000 horas
Número total de aulas do curso nos 3 anos	3.600 aulas de 50 minutos

Fonte: Plano de Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio (IFB, 2014).

Nas suas orientações metodológicas sinaliza para direções pedagógicas integradas, “[...] Neste sentido, torna-se importante a construção de práticas didático-pedagógicas integradas, construídas pelos grupos de professores da formação científica com os da formação profissional. Para tanto, o planejamento coletivo é imprescindível”. (IFB, 2014, p.52). Com isso, os professores elaboram o plano de ensino, lecionam e realizam suas avaliações em conjunto.

Esse processo gerou um raio de influência no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Informática, do mesmo Câmpus, que embora não tenha organizado os componentes curriculares, como os do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eventos, procurou estabelecer a estrutura do seu currículo a partir das grandes áreas¹²².

Um levantamento aleatório de 233 teses e dissertações com o tema currículo integrado, do período entre 2010 a 2016, no portal da Capes, apresentou 104 pesquisas na área do currículo integrado – demonstrando uma incidência de 44,63% –, vinculados diretamente com a Rede dos Institutos Federais¹²³, com temas que, a partir do currículo integrado, versam sobre o Proeja, Formação de Professores e, sobretudo, experiências no Ensino Médio Técnico Integrado.

Também no conjunto das publicações feitas pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), há presença substantiva de profissionais pesquisadores da Rede dos Institutos Federais como campo de estudo, analisando sua formação.

Dos trabalhos e pôsteres apresentados de 2007 a 2015 nos Grupos de Trabalho¹²⁴, que têm de maneira direta ou indireta como objeto de estudo a integração curricular em seus vários matizes (humana, escolar, curricular, pedagógica, dentre outros) do total de 18 trabalhos nessa área, 10 estão diretamente vinculados com a Rede dos Institutos Federais.

¹²² Contudo, como observado no relatório da CGU no capítulo 4, item 4.4, a grande maioria dos campi do IFB ainda atua no campo de cursos subsequentes e FIC, demonstrando a disputa presente entre as teorias da educação profissional e tecnológica.

¹²³ Como não foi possível estabelecer um recorte mais próximo, as pesquisas que versavam sobre o currículo integrado no Proeja também foram consideradas.

¹²⁴ Foram pesquisados os Grupos de Trabalho: GT4 Didática; GT9 Trabalho e Educação; GT12 Currículo; GT 14 Sociologia da Educação; GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultos.

Quadro 14 – Trabalhos e Pôsteres apresentados na Anped sobre currículo integrado e rede dos IFETs (2007 a 2015)*

GT	Título	Autor	Tema
09 Trabalho e Educação	<i>Ensino médio integrado à educação profissional: Formação para a emancipação ou formação para o mercado?</i>	ALMEIDA, Jaqueline Ferreira.	A formação integrada e os objetivos em torno de uma educação que vincula trabalho e cidadania. A partir da análise do curso técnico em eletrotécnica do IFES observou suas possibilidades.
	<i>O conhecimento acadêmico na interface com o conhecimento da prática: um resgate necessário</i>	AMARAL, Gisela Lange do.	Trabalho e educação na perspectiva de uma formação para a autonomia ou reforço. O currículo e as disciplinas.
	<i>Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica e seus Projetos Político-Pedagógicos: na mira(gem) da politecnia e da (des)integração.</i>	BEZERRA, Daniella de Souza; BARBOSA, Walmir.	A formação integral e a formação profissional, análises dos PPPs da rede dos IFETs.
	<i>Ensino médio integrado à educação profissional: limites e possibilidades.</i>	CARDOZO, Maria José Pires Barros.	Análise teórica e regimento normativo sobre a formação integrada Ensino Médio e EPT.
	<i>Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do IFPA (Campus – Castanhal/PA).</i>	COSTA, Ana Maria Raiol da.	Relato de experiência a partir da percepção dos alunos. A interdisciplinaridade, um pressuposto na meta final de um currículo integrado.
	<i>A pedagogia da escola do trabalho e a formação integral do trabalhador.</i>	GONÇALVES, Adilene.	O que é a educação integral. Vinculação do ensino com o trabalho produtivo. Olhares na escola de Pistrak.
	<i>Educação integral, trabalho e processo formativo no Instituto Politécnico de Cabo Frio/RJ.</i>	MACIEL, Cosme Leonardo Almeida.	A partir da análise dos projetos desenvolvidos, e práticas locais em busca de uma formação que prime pela base do currículo integrado.
	<i>Educação básica e educação profissional: Dualidade histórica e perspectivas de integração.</i>	MOURA, Dante Henrique.	A dualidade histórica na educação brasileira. E a perspectiva da integração.
	<i>A pedagogia fabril desvelada no estágio de formação do técnico industrial em empresas flexíveis.</i>	PONTES, Ana Paulo Furtado Soares.	Indústrias flexíveis e o estágio de nível técnicos, reforço ao trabalho polivalente. Marco teórico de sua contraposição.
	<i>Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: dos motivos para a sua constituição à produção da ciência e da tecnologia.</i>	SCHWEDE, Marcos Aurélio; FILHO LIMA, Domingos Leite.	Os IFETs e a análise a partir do IFSC e sua formação voltada para interesses mercantis. A C & T e sua reprodução excludente.
14 Sociologia da Educação	<i>Educação em tempo integral e juventudes: entre a responsabilidade e a responsabilização.</i>	SILVEIRA, Adriana Gomes.	Os sentidos culturais e as relações de poder na juventude escolar.

Fonte: Anped 2007 a 2015.

Elaboração do próprio autor.

* Houve trabalhos apresentados na área do currículo integrado no GT 04 Didática; GT 09: Trabalho e Educação; GT 12: Currículo; GT 14 Sociologia da Educação e; GT 18: Educação de Pessoas Jovens e Adultos, contudo não tinham como objeto de estudo a EPT e/ou a rede dos Institutos Federais, por isso não foram considerados nesta tabela.

Do total de trabalhos no campo da integração também vale destacar que 12 foram do GT9 Trabalho e Educação. Os relatos de experiências e análises teóricas estão traçados na perspectiva de um processo formativo que entende a relação entre formação básica e técnica na sua complexidade e observa, quando possível, sua íntima relação. Embora ainda, cotejando com outros temas, se perceba que há muito o que fazer.

[...] apontam que uma solução transitória e viável é um tipo de EM que garanta a integralidade da educação básica, e, também, objetivos de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões.

Essa visão, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes contempla as bases em que se pode desenvolver a politecnicidade e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade vigente. (MOURA, 2007, p. 11).

Ao reconhecer a realidade social e a complexidade das possibilidades de formação no campo da EPT, os estudos convergem ao apresentar a formação educacional que a Rede dos Institutos Federais tem por objetivo. Na possibilidade de uma elaboração voltada para a ascensão do entendimento íntimo entre o manual e o intelectual, em disciplinas organizadas em campos do conhecimento, em uma primeira etapa que avança em sua complexidade de interação entre áreas distintas do conhecimento (MACIEL, 2013). Das análises cuidadosas sobre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e seu distanciamento de fundamentos mínimos que visem a um currículo integrado na Rede (BEZERRA e BARBOSA, 2013), aos limites de um projeto de educação integral na lógica do capital (SILVEIRA, 2015), não deixam de demonstrar a importância da vinculação do ensino com o trabalho produtivo (GONÇALVES, 2004).

Alguns pressupostos devem/podem ser elencados no sentido da integração curricular a partir do levantamento feito. Há um esforço de entendimento da relação indissociável entre prática e teoria, trabalho e corpo (mental e físico), ciência e trabalho, tendo no processo da aprendizagem o entendimento da complexidade social, que pela interdisciplinaridade visa contextualizar os saberes. A relação entre cidadania e trabalho, analisada como prática social, na formulação do entendimento do trabalho coletivo, são propostas que surgem resignificando o saber.

No sentido de ciência, o campo epistêmico que trabalha Ciência, Tecnologia e Sociedade reelabora o papel da ação científica, vinculada com soluções que atendam às comunidades locais, em que Trabalho e Ciência e, sobretudo, a Pesquisa como princípio educativo, atuam em convergência de princípios e metas. Educação vinculada com o

trabalho em sua perspectiva ampliada, formação que necessita de uma integração das ciências e a tecnologia entendida como campo do saber que aproxima as ciências. Assim a técnica é (re)significada, e para a Rede dos IFTs, no seu ensino médio integrado, a pesquisa emerge como variável da sofisticação do processo de ensino. Para o aluno que problematiza a realidade e a pesquisa como prática (teórica e empírica) profissional, para a escola a ação na localidade e a produção de conhecimento.

Tais estudos podem subsidiar a proposta da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), que através da Portaria nº 14 de 2016 designou os membros do Comitê Nacional de Política de Educação Profissional e Tecnológica (Conpep)¹²⁵. Esse comitê, com caráter consultivo, passou a desenhar junto às entidades da sociedade civil caminhos no campo da capacitação docente e formação de grupos de trabalhos, para elaborar uma proposta de Base Tecnológica Nacional Comum como disposto no Ofício-Circular nº4/2016/DPE/SETEC-MEC de 13 de abril de 2016a¹²⁶.

Em reunião, foi apresentado o primeiro esboço de proposta do grupo de trabalho da Setec junto ao Conpep que foi intitulado: “Apontamento: primeiras aproximações com a Base Tecnológica Nacional Comum”. Tal documento busca estabelecer subsídios para que os profissionais e a sociedade civil possam demarcar os princípios, objetivos e as diretrizes dos cursos da educação profissional, estabelecendo que a BTNC poderá:

- I. Subsidiar a formulação e a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos, dos superiores de tecnologia e, inclusive, dos cursos de formação inicial e continuada;
- II. Orientar a elaboração e atualização dos processos de produção de materiais didáticos;
- III. Subsidiar os processos de reconhecimento de saberes e competências profissionais mediante certificação;
- IV. **Orientar a política de formação inicial e continuada de professores da EPT;**
- V. Orientar as políticas de avaliação da educação profissional e tecnológica;
- VI. Subsidiar a orientação profissional de jovens e trabalhadores;

¹²⁵ Instância formada pela Setec, conta com representantes da Setec, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), Secretaria de Políticas Públicas e Emprego (Sppe) do Ministério do Trabalho e Previdência Social, Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (Fnce), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Fórum dos Conselhos Federais de Profissões Regulamentadas, Fórum Nacional de Secretarias do Trabalho, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Fedrais (Condetuf), Conselho Nacional de Secretários para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação (Consecti), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Central Única dos Trabalhadores (CUT), União Geral dos Trabalhadores (UGT), Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB), para o qual fui nomeado como suplente, representando a CTB.

¹²⁶ A partir do momento da mudança do governo. A gestão do atual MEC realizada por Mendonça Filho não realizou mais nenhuma reunião do Conpep.

- VII. **Contribuir com o fortalecimento do ensino médio, sobretudo na consolidação dos princípios trabalho e tecnologia;**
- VIII. Favorecer a mobilidade de estudantes entre cursos de educação profissional e tecnológica, inclusive entre diferentes instituições;
- IX. Promover o alinhamento entre os cursos técnicos, os superiores de tecnologia e, inclusive, os de formação inicial e continuada, tendo em **vista a constituição dos itinerários formativos;**
- X. **Favorecer aproximações das instituições de educação profissional e tecnológica com o mundo do trabalho,** tanto com os segmentos que representam o setor produtivo quanto com os trabalhadores. (BRASIL, MEC/SETEC, 2016b – grifos meus).

Pode-se retirar alguns elementos embrionários importantes dessa reunião e, no caso do documento supracitado, a Setec deve ter como diretriz a capacitação e formação docente para EPT, processo do qual, se observados os cursos de licenciatura, passa ao largo. “Fortalecimento” do ensino médio entendido como missão de uma formação vinculada com o trabalho e a tecnologia e a “constituição dos itinerários formativos”, que visam dar subsídios para que os jovens inseridos dentro das instituições voltadas à educação profissional e tecnológica possam prosseguir no seu processo educacional.

Desde sua criação, o comitê tem elaborado junto com os agentes públicos e alguns atores da área da educação a formulação de uma agenda de trabalho e de grupos, que sinalizam para a constituição de um currículo proposto/formal, que estabeleceria o território pelo qual a EPT passaria a desenvolver suas ações.

O saber científico, saber técnico, prático/teórico etc., e saber dos sujeitos estudantis ocorre por meio de mediadores culturais variados, como: os professores, os profissionais da educação, o livro didático, a própria estrutura escolar e demais materiais do processo de interação.

Neste campo ainda há muito o que fazer, como produção de livros – observado no item II (BRASIL, MEC/SETEC, 2016b) –, capacitação dos profissionais da educação dessa área, uma Base Tecnológica Nacional Comum da EPT etc., processos discutidos no Conpep. Contudo, isso não tem impedido o movimento de produção de insumos e sua lapidação na e no espaço escolar da Rede dos Institutos Federais, demonstrando caminhos e sinalizando horizontes, precisando ser trabalhado, amadurecido e fortalecido, dando ensejo a um currículo em ação próprio da Rede dos Institutos Federais.

Por isso trazer a reflexão de Sacristán (2013):

Além desses dois mediadores imediatos [professor e livro didático], é preciso reconhecer as respectivas tradições que lhes sustentam. Os

professores são enquadrados em especialidades e essas se nutrem de tradições fortemente arraigadas nas distintas disciplinas escolares nas quais eles estão socializados. Além dos livros didáticos, existe uma política editorial e cultural além das intenções de servir ao ensino. Aos professores e textos, precisamos acrescentar os usos e as propostas do desenvolvimento do currículo: documentos sobre as exigências curriculares impostos pelas autoridades da educação, normas técnicas às quais os professores devem se submeter e exigências de notas ou conceitos mínimos nas provas de avaliação externa, quando existem. **Não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática;** ou, em outras palavras: toda proposta cultural sempre será mediada por esses mecanismos. (SACRISTÁN, 2013, p. 22 – grifos meus).

Os sentidos dados à escola dependem dos valores que o conjunto social convencionou como desejados e, por consequência, o seu currículo é a manifestação dessa intenção. Aceitar um currículo proposto/formal de EPT para a Rede dos Institutos Federais em um desenho frágil e restrito de bases de saberes elementares (geral e tecnológico) e de especialização dotada de sentido executório pouco reflexivo, é incorrer no já analisado por Frigotto (2010) sobre o fracasso da produtividade da escola improdutiva. A escola da Rede dos Institutos Federais, vinculada a um projeto de país e para agir contra a estrutura sociorregional desigual, acaba por determinar que o seu fracasso, sob uma óptica é o sucesso sob outra, limitando a inserção dos sujeitos, em um projeto implícito¹²⁷ de reforço à exclusão, não forjando base dos saberes mais elaborados a todos, limitando as possibilidades de participação na dinâmica do mercado de trabalho e nas maneiras pelas quais ele interage no mundo das coisas. Acaba apreendendo uma autodepreciação e a escola legitima a posição dele no mundo do trabalho, na condição de subalternidade excludente.

5.5 Qual o lugar de um ensino médio “em si”?

Ao observar o panorama nacional em que se encontra o ensino médio, um ponto de convergência é a necessidade premente de sua reformulação. Não restam dúvidas de que no atual panorama, há uma crise em que o ensino médio sobressai com maior clarividência, sobretudo se aprofundarmos a análise dos dados.

Ao se analisar os indicadores como por exemplo a relação ano/série, de acordo com os dados da Pnad em 2004, apenas 5% da população de 15 a 17 anos concluiu o

¹²⁷ Currículo oculto é para Candau e Moreira (2007) os elementos, práticas e mesmo fundamentos teóricos que não estão explícitos no currículo proposto/formal, mas que são manifestos na sua realização, intencional ou não.

ensino médio na relação ano/série. Em uma década houve um grande avanço, chegando em 2014 a 19%, mais um indicador que demonstra a situação dessa etapa da formação básica dos sujeitos e a urgência de sua melhoria.

Se for observada somente a região centro-oeste, em comparação com as Redes Estaduais e Federais, vê-se que nas redes estaduais da região a distorção ano/série atinge 31,8%, enquanto que nesta no ensino médio a média cai para 12,7% (MEC/INEP, 2014).

Outro indicador: em 2014, 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos estava fora da escola, o que, observado à luz da pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas em 2009, demonstra que 40,3% dos jovens nessa faixa etária estavam fora da escola por desinteresse (NERI, 2009).

Esta crise não está somente nos indicadores, mas na função pedagógica que deve cumprir esta etapa básica da formação de um conjunto de 9 milhões de pessoas (Pnad, 2014).

Na linha disposta por Nosella (2015), o ensino médio compõe etapa estratégica em todo o sistema escolar, “[...] querem saber se um sistema escolar como um todo é de boa qualidade? Perguntem pelo ensino médio.” (NOSELLA, 2015, p.126). O alerta do autor não é que basta o cuidado com o ensino médio, mas sobretudo em observar o lugar próprio que cumpre e a sua relação com um projeto de nação. Não por menos, mais à frente diz: “O ensino médio é a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação.” (NOSELLA, 2015, p. 125).

Essa relação entre o ensino médio e a democratização e modernização, está no seu peso de etapa formativa dos sujeitos e na importância da escola como local de acesso a determinados conhecimentos que dificilmente os sujeitos teriam sem ela. Neste momento, vive-se a etapa dos indivíduos experimentarem e vivenciarem práticas democráticas no espaço escolar que podem não estar presentes em outras instituições (empresas, família, igreja, etc.), tornando o processo educacional promotor de uma sociedade democrática.

A escola deve ser dotada de função humanística, práticas (teóricas e empíricas) que ensejem pensar e problematizar, tornando o espaço escolar o lugar do mundo como objeto de estudo, objeto de conhecimento. Submeter o ensino médio ao objetivo único de uma etapa transitória, como exemplo formador para o mercado de trabalho, é empobrecedor e muito restritivo das funções possíveis que cabem a este espaço, pois fora do espaço escolar, por exemplo, onde os jovens terão acesso à literatura, à filosofia, à sociologia, às artes e à história? Como serão levados a pensar e a se questionarem sobre a democracia?

Ou considera-se menos relevante que os sujeitos sejam capazes de entender e interpretar os textos em seus matizes narrativos, compreendendo de maneira elementar as influências do pensamento filosófico e histórico na interpretação e na formulação do conhecimento? A capacidade de refletirem sobre as instituições a partir de experiências vivenciadas no espaço escolar, pensando sobre as concepções e modelos organizativos, as teorias e possibilidades democráticas e autoritárias, suas manifestações como produto social e objeto de análise.

A possibilidade de entender a complexidade de um esforço de análise da totalidade, correlacionando a sociologia com as questões ambientais com a química, física e biologia? Onde os jovens terão acesso às questões espaciais, aos problemas urbanos pensados de maneira sistemática e reflexiva? Dar ao ensino médio uma única finalidade de transição é que alimentou seu esvaziamento pedagógico.

[...] em que se defende em termos claros a função estratégica do ensino secundário para uma correta filosofia de formação das jovens gerações e, eventualmente, da reforma dos estudos. [...]

A função estratégica do ensino médio justifica-se **também pela função estratégica do setor médio da estrutura social da nação. Existe uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a essa fase escolar por parte do Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar.** (NOSELLA, 2015, p. 124 – grifos meus).

Contudo, o que se percebe é que a partir das mudanças da LDB nº 9394/96, ao incorporar o ensino secundário como uma etapa da formação básica junto com o ensino fundamental, este último momento da formação básica dos jovens não logrou êxito em atingir seus objetivos de dirimir a tradicional formação dualista, quer seja uma formação que consiga integrar os conhecimentos mais elaborados com a preparação para o mundo do trabalho.

Pelo contrário, o que se observa é um aprofundamento do esvaziamento do sentido pedagógico em si. Seja qual for o foco de análise, aos jovens das elites brasileiras ou da classe trabalhadora, em ambos, embora cumpram objetivos distintos, o resultado é único e exclusivamente o ensino médio como etapa transitória. Aos primeiros, para o ensino superior, aos demais para o mercado de trabalho.

De acordo com Cury (2002), evitar a dicotomia entre uma educação para a cidadania e uma educação para o trabalho foi uma proposta premente dentro da LDB, vinculando-as organicamente, reagindo a uma tradição de vários setores da sociedade brasileira. O artigo 22 da LDB preceitua que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício

da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, LDB 9.394/96). Entretanto Cury ressalva:

Mas o art. 22 da LDB, a fim de evitar uma interpretação dualista entre cidadania e trabalho e para evitar o tradicional caminho no Brasil de tomar a qualificação do trabalho como uma sala sem janelas que não a do mercado, acrescenta como próprios de uma educação cidadã tanto o *trabalho* quanto o prosseguimento em *estudos posteriores*. (CURY, 2002, p.170).

Para isso, conforme o autor, é preciso ter clareza sobre o significado e os objetivos direcionados para a educação básica e, neste caso, do ensino médio técnico em tempo integral. Principalmente pelas características históricas da sociedade brasileira, que naturalizou a desigualdade.

A própria etimologia do termo base nos confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. Base provém do grego *básiseós* e significa, **ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.** Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão conseqüente das partes. (CURY, 2002, p. 170 – grifos meus).

Estabelecidos alguns dos princípios que devem fazer parte do currículo básico do ensino médio, a LDB avançou ao colocar e qualificar o ensino médio como etapa final da educação básica, sendo que nele está a íntima conexão de uma formação cultural mais ampla, com os conhecimentos mais aprofundados para o ensejo da educação científica e tecnológica, percebendo o processo de transformação das sociedades.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (BRASIL, LDB 9.394/96).

Por isso, para Cury (2002), o ensino médio passa a cumprir um papel nodal dentro do processo de formação do aluno, estando centrado em três funções basilares:

Assim, do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: **a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa**, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como **etapa formativa**, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. **Ele tem**

uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico. (CURY, 2002, p. 182, grifos meus).

Entretanto, desde a LDB, é evidente o fracasso da missão teleológica que se investe no ensino médio. Esta etapa da formação humana escolar “desinteressada”, como defendeu Nosella (2015), compõe-se como momento singular da formação geral da juventude brasileira, nos seus sentidos de cidadania, mundo do trabalho¹²⁸, construção da nacionalidade e projeto de país. Passando simplesmente a cumprir uma etapa de mediação, seja para a universidade, seja para o mercado de trabalho, esvaziando-a de sentido para si.

O “em si” e o “para si” são categorias de análise que nesta pesquisa servem para dar sustentação à hipótese de esvaziamento que vai impactar sobre o ensino médio no Brasil. Quando pensada a categoria do em si, na sua definição é o processo determinado por sua externalidade, criada e alimentada pelo sujeito histórico e que vai se desvinculando, ganhando capilaridade própria que passa a determinar o seu criador.

E a passagem, no processo, de um ensino médio “para si” é o expressar de suas determinações como força motora endógena, autodeterminada, mas que não se esgota em si, que pode significar na crítica das condicionantes externas, sem, contudo, significar a sua total desvinculação. Assim, portanto, o empoderamento do ensino médio técnico integrado do processo para si, está no esforço epistêmico político de superação da dualidade da educação e da dualidade da educação profissional e tecnológica. Naquela se impõe um ensino médio de reflexão rudimentar e imediatista, objetivando-se alcançar o ensino superior ou o mercado de trabalho. Nesta, a dualidade está em torno da formação profissional e tecnológica, que tensiona por uma estrutura fordista-taylorista de separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A compreensão da crise pela qual passa o ensino médio brasileiro, na esfera educacional que enfrenta os indicadores mais preocupantes em toda a estrutura de escolarização, consideram os índices de evasão, irregularidade ano/série, estrutura, formação de professores, currículo mais exposto a conflitos dicotômicos e paradoxais

¹²⁸ Faço uso da definição de Marx (2006) sobre mundo do trabalho. Nos cinco primeiros capítulos de Marx (2006), acerca das raízes do capital, o processo de produção, ali surge o trabalho geral, sedimentado no capital, também como mercadoria na sua força de trabalho e na produção de mais valor. As relações históricas dos seres humanos com a natureza estabelecem suas relações sociais desde a libertação das condições impostas pela natureza até sua assimilação ao capital como mercado de trabalho, assim, unicamente como força de trabalho, mercadoria, portanto, trabalho alienado.

etc., o que provavelmente tem ressonância no processo de perda de noção nuclear, própria de formação endógena epistêmico-política de que deve ser dotada esta etapa da escolarização.

Seu esvaziamento está diretamente relacionado ao fortalecimento de uma noção de etapa final, o que tem dificultado uma formação mais ampla e de alargamento de horizontes para os jovens, princípios constitutivos da LDB, tanto para a formação cidadã, como para o mundo do trabalho, como versa sobre as finalidades do ensino médio:

- I — a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II — a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III — o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV — a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, LDB 9.394/96).

É notório o distanciamento do ensino médio das finalidades dispostas na LDB. “[...] enquanto os extremos do processo escolar (fundamental e superior) são geralmente considerados importantes, o ensino médio, por ser erroneamente pensado como fase de mera transição, é menos considerado em si mesmo, em sua intrínseca dimensão individual e social.” (NOSELLA, 2015, p. 125).

Observa-se que a crise do ensino médio está não somente no arcabouço comum de etapa transitória, em favor da profissionalização, essa uma das suas indicações de morbidade, mas também na função pedagógica para si que ele deve e pode cumprir. A relação do saber que foi sendo constituída na escola e mais claramente no ensino médio, de uma formação distanciada dos problemas do contexto social dos jovens, em um currículo proposto distante do currículo em ação, na formação docente, na estrutura precarizada das escolas, expõe a crise com o saber que esta etapa enfrenta na formação desses jovens. Em síntese, a crise de sua própria função pedagógica.

Existe no processo do aprender uma íntima relação com o saber. Para Charlot (2000) o ato de saber está contido na submissão do aprender. “Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode tornar-se apropriando-se do mundo.” (*ibidem.* p. 59).

Apropriar-se do mundo no seu sentido para além de interpretá-lo, é fazer e se sentir como parte integrada. Existem muitas maneiras de apropriar-se do mundo “pois existem muitas ‘coisas’ para aprender”(*ibidem.* p. 59), seja através de aprender um saber, seja ao

dominar um objeto ou uma atividade. Essa dicotomia, embora didática, é a manifestação da unidade subjetiva de corpo e mente. Se integrar e aprender as coisas, como no mundo da técnica, do trabalho, é um esforço de elevar o saber interessado a jovens, sem contudo limitar-lhes o horizonte de integrar-se no mundo, mas de potencializá-los às possibilidades variáveis de forjar-se.

5.6 O ensejo de um ensino médio integrado à Rede dos Institutos Federais

Quando se pensa na qualidade do ensino médio e na qualidade da escola, há alguns pressupostos que podem sinalizar a constituição de uma boa escola e a qualidade do ensino ofertado.

Esses elementos da qualidade da atividade docente, que também estão no arco de defesa de condições de trabalho decente da Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹²⁹, incluem a defesa do professor em regime de dedicação exclusiva, dedicando seu ofício a uma escola, também entendendo que na dedicação exclusiva o docente deixe de receber por hora/aula e passe a ter em sua prática o incentivo e estímulo a pesquisa, a projetos de extensão e de ensino.

Observar os professores em dedicação exclusiva, de acordo com relatório anual de gestão da Controladoria Geral da União, ajuda a entender melhor este panorama.

Tabela 14 – Resultado do Indicador – Alunos matriculados em relação à força de trabalho docente (AFT)

	Total de alunos matriculados	Total de Professores	Detalhamento total de profs. 40 h ou D.E. 20h		Total prof. Para cálculo do indicador AFT	Indicador AFT previsto no TAM****
IFB (2014)	7.381,42	318,5	304	15	311,5	26,12
IFGoiano (2014)	7.085	443	488	3	442	16,02

¹²⁹ A concepção de trabalho decente defendida na OIT demarca-se por quatro princípios, sendo eles: respeito às normas internacionais do trabalho; liberdade sindical e direito à negociação; abolição do trabalho infantil e; eliminação de todas as formas de trabalho forçado.

IFMT	6.685,5	373	370	7	373	17,90
(2013)*						
IFG****	12.767	1.085	1.034	14	1.078	20
			e 37			
IFMS**	-	-	-	-	-	-

Fonte: Relatório de Auditoria Anual de Contas da CGU

Elaboração do próprio autor.

*Dados referentes ao exercício do 2º semestre de 2013. Para realizar uma aproximação com os dados dos demais utilizados, dividiu seus valores, para uma aproximação do valor anual.

** Referente aos dados produzidos pela CGU do IFMT, só há o relatório anual de 2012 referente ao exercício de 2011 e neles não dispuseram sobre a AFT.

*** Acordo de Metas e Compromissos entre a CGU e o MEC.

**** Os dados do IFG são com relação ao relatório de Gestão da Instituição de 2016 e não da CGU.

Ao se observar a coleta dos dados referente a AFT na rede dos Institutos Federais no centro-oeste, um indicador que demonstra que mais de 90% dos docentes estão contratados em regime de dedicação exclusiva. É elemento importante da qualidade da prática docente, tendo em vista a possibilidade de envolvimento do docente com uma escola, estabelecendo neste espaço sua dedicação com relação à sua prática.

Ao estabelecer, a partir do plano de carreira previsto na lei nº12.772 de 2012, a prioridade na contratação do professor em regime de dedicação exclusiva, fortalece-se a possibilidade intrínseca na missão de articular o ensino com a pesquisa e extensão.

Tabela 15 – Percentual de docentes por grupo do indicador de adequação da formação do docente no ensino médio – regiões geográficas (2014)

Região/Grupo	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Norte					
Federal	72,8	5,5	10,5	10,8	0,4
Privada	63,3	1,5	18,4	8,1	8,7
Estadual	60,7	0,4	26,8	9,4	2,7
Nordeste					
Federal	71,6	7,2	7,2	11,1	2,9
Privada	55,0	1,7	19,8	7,6	15,9
Estadual	47,7	0,8	33,4	7,5	10,6
Sudeste					
Federal	74,0	5,7	11,3	8,2	0,8
Privada	64,9	3,9	19,6	7,2	4,4
Estadual	65,1	3,8	20,3	6,7	4,1

Sul

Federal	79,6	5,2	8,5	5,8	0,9
Privada	66,5	2,7	18,5	7,5	4,8
Estadual	65,3	0,9	22,2	3,7	7,9

Centro-oeste

Federal	75,7	9,4	8,5	5,3	1,1
Privada	58,9	4,3	21,7	8,7	6,4
Estadual	48,2	9,6	29,9	6,7	5,6

Fonte: BRASIL/MEC/Inep (2014)

Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona:

- Grupo 1 – Docente com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
- Grupo 2 – Docente com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
- Grupo 3 – Docente com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.
- Grupo 4 – Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores.
- Grupo 5 – Docentes sem formação superior.

Outro indicador da qualidade escolar que a Rede dos Institutos Federais trouxe é a relação entre formação superior e área de atuação docente. Ao se observar o Grupo 1, que traz o Docente com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área da disciplina em que leciona, em todas as regiões do país, a Rede Federal para o ensino médio¹³⁰ tem atuação superior às redes estaduais e privadas.

A relação de docente com formação na área em que leciona e com formação em licenciatura ou complementação pedagógica é requisito para o pressuposto de melhoria da prática docente. No Grupo 3, estão os docentes com formação superior em licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica que atuam em área diferente daquela em que lecionam. Nesta, a relação é inversamente proporcional, quanto menor o indicador, melhor a relação, e a rede dos Institutos Federais possui indicadores menores, portanto, melhores do que os das rede estadual e privada.

Esse indicador demonstra um processo que vai ao encontro da qualidade da atuação docente, observando-se que a Rede Federal em todas as regiões, possui o menor

¹³⁰ Importante observar que o Inep não separa em seus dados a rede federal e os Institutos das Escolas de Aplicação vinculadas às Universidades Federais. Entretanto, como indicador, os IFETs são predominantes quando observados no nível do ensino médio.

índice, portanto, servindo como mais um indicativo de valorização e condições de trabalho decente ao docente, atuando na sua área de formação.

Na mesma linha, o Grupo 5, de docentes sem formação superior, o que vai contra o regimento legal, e que trabalha contra a defesa de uma educação de qualidade, novamente a Rede Federal possui os menores indicadores, com índices baixíssimos.

Assim, há aspectos de constituição dessa Rede Federal que têm possibilitado na área docente elementos poderosos para um processo de fomento a uma escola de qualidade e, portanto, à formação dos jovens que passam pela Rede dos Institutos Federais.

Tabela 16 – Número médio de horas-aula diárias no ensino médio na região centro-oeste (2014)

TOTAL	1ª Série Médio	2ª Série Médio	3ª Série Médio
Federal	7,6	7	6,5
Estadual	4,6	4,6	4,5
Privada	5,4	5,4	5,5

Fonte: BRASIL/MEC/INEP (2014).

Elaboração do próprio autor.

Quanto à quantidade de horas-aula diárias no ensino médio, é importante observar sobre a possibilidade da melhoria da qualidade do ensino. Nesta, não por menos, estão os defensores da qualidade da escola que defendem o ensino médio integral, como é o caso do ensino médio técnico integrado dos Institutos Federais.

Na tabela acima, observa-se a quantidade maior de horas-aula diárias dos alunos dos três anos da Rede Federal, em comparação com as redes estadual e privada. É evidente que esta quantidade de horas-aula superior se deve a sua dupla formação, de conclusão do ensino médio mais a formação técnica. Mas um indicativo de difícil mensuração e que tem impacto na qualidade do ensino médio fornecido pela EPT está na contribuição das disciplinas do núcleo específico à formação básica, sobretudo nas áreas de conhecimento como matemática, física, biologia e química, áreas de formação do ensino médio regular e que possuem fronteiras de atuação com as disciplinas do ensino técnico, ganhando e dotando-as com maior amplitude e aprofundamento.

O projeto de curso do Ensino Médio Integrado em Informática para Internet do Câmpus Luziânia do IFG contribui nessa linha de argumentação. Das nove disciplinas obrigatórias do núcleo específico, suas ementas estabelecem relação de fronteira com áreas de conhecimento, como física e matemática, assim como podem ser desenhadas as propostas de integração curricular com filosofia no conhecimento de lógica, com geografia em geoprocessamento e história com o desenvolvimento da tecnologia e suas relações com a dinâmica de trabalho.

Contudo, ao analisarmos cuidadosamente o projeto de curso e vivenciar o cotidiano dos discentes do Ensino Médio Integrado, vem à luz a necessidade de se pensar um currículo proposto/formal e em ação que (re)configure a relação disciplinar tradicional, tendo em vista que uma grade curricular com 20, 21 disciplinas por ano letivo está longe de se apresentar como uma proposta inovadora e que está interessada em aprofundar o processo de formação vinculado com o saber científico e tecnológico. Resultando em restrições no desenvolvimento da pesquisa, da extensão, de projetos de ensino, da prática esportiva e cultural que o espaço escolar pode realizar.

Tabela 17 – Número médio de horas-aula diárias no ensino médio na região centro-oeste zona rural (2014)

RURAL	1ª Série Médio	2ª Série Médio	3ª Série Médio
Federal	9,5	9,3	9,5
Estadual	4,3	4,3	4,2
Privada	7,4	6	6

Fonte: BRASIL/MEC/INEP (2014).
Elaboração do próprio autor.

Ao observar especificamente a região centro-oeste, as escolas localizadas na zona rural, considerando que o principal polo econômico da região é a fronteira agrícola, o quadro é ainda maior em favor do que vem sendo realizado nas escolas federais, em que há a predominância quase absoluta das escolas dos Institutos Federais.

Na comparação da carga horária diária da Rede Federal com a da estadual, há mais que o dobro de horas-aula diária em favor daquela e, mesmo com relação às escolas privadas, o indicador é no mínimo 22,1% superior em favor das escolas federais.

Sem perder de vista somente as questões referentes ao currículo do ensino médio técnico integrado, o desenvolvimento do espírito inovador, criativo e da percepção que disciplinas como artes e projetos de pesquisa podem vicejar. Ao se observar o crescimento

da iniciação científica no ensino médio, referenda-se a proposta escolar da Rede dos Institutos Federais.

Em outra esfera, mas não menos importante, a missão institucional forjada no tripé do ensino, pesquisa e extensão deve ser entendida na vicissitude da Rede dos Institutos Federais em relação à Universidade. O que se deve ter em vista é a centralidade do ensino como prática ampliada do exercício da docência, estando a pesquisa e a extensão emergindo e alimentando seu polo nuclear.

Um importante referencial desse movimento são os projetos de Iniciação Científica para o ensino médio, que ganharam volume e importância em toda a Rede. O desenvolvimento da iniciação científica no ensino médio é um campo que ganhou força e especificidade própria na Rede dos Institutos Federais. Por ele, desenvolve-se a relação entre as possibilidades do ensino e da cultura científica de jovens espalhados no interior do país e nas periferias das grandes cidades.

De acordo com Massi e Queiroz (2010), a Iniciação Científica – IC, deve ser entendida como etapa primeira de aproximação, desvelamento do jovem com os ritos, procedimentos, fundamentos da elaboração da ciência, mas também importante canal de elaboração sobre o conhecimento tecnológico. No processo educativo, forjar através da IC é dotar os sujeitos de saberes que lhes possibilitem melhor elaborar o seu conhecimento sobre o mundo das coisas.

A IC esteve historicamente vinculada às etapas de jovens em graduação e disponível para um pequeno arco, constituindo um processo de formação possível somente aos “melhores” alunos (BRIDI, 2004). Não por menos, demonstra o autor ela foi sendo direcionada para os alunos mais promissores nas instituições universitárias, sendo no caso desvinculada do espaço de ensino, entendida como uma etapa exterior, típica do “pesquisador”. Mas no ensino médio é diferente, está relacionada à pesquisa com o ensino, e é instrumento de inclusão científica e tecnológica.

Mesmo considerando essa especificidade da IC no ensino superior, o que é observado é que foram constitutivas de um processo de estímulo desses jovens a prosseguirem a sua qualificação científica e profissional, o que indica que a criação e o estímulo a programas de IC na graduação contribuíram para uma redução da faixa etária dos mestrados e doutorandos e, também, que em boa medida, os jovens que realizaram IC na graduação têm maior participação nos mestrados e doutorados. (MASSI; QUEIROZ, 2010).

No caso da Rede dos Institutos Federais ainda há poucos estudos sobre o papel da IC¹³¹, tanto na graduação, quanto no ensino médio técnico integrado. Mas tem possibilitado estimular os processos de alargamento e sofisticação do ensino realizado nessas instituições.

Contraditoriamente, tal iniciativa [a ICJ] que virtualmente congrega muitas implicações positivas em termos sociais e econômicos para o país e a sociedade local, parece não mobilizar integralmente a academia e os pedagogos, em particular, como instrumento de apoio profissional e objeto de investigações sistematizadas. Via de regra, a literatura sobre o tema registra esparsas reflexões críticas de acadêmicos ou balanços avaliativos originados de órgãos oficiais de fomento à pesquisa. (JORGE *et al.* 2010, p. 445).

É fato que após a criação da Rede Federal houve um aumento substantivo no fornecimento de bolsas de Iniciação Científica Júnior pelo Cnpq para o ensino médio criado em 2003. Importante observar que de acordo com o Relatório de Gestão Institucional do Exercício 2011 (BRASIL/MCTI/CNPQ, 2011), em 2010 as bolsas de IC e ICJ totalizavam 30.829, sendo as de ICJ representavam 13,1%. Em 2012 com aumento para 35.600 bolsas (IC e ICJ) estas últimas passaram a representar 20,3% dessas bolsas distribuídas no ano¹³².

Tabela 18 – Distribuição das Bolsas de Iniciação Científica Júnior vinculadas ao PIBIC-EM

PIBIC-EM*	2010	2011	2012	2013	2014	2015
	8.000	7.235	7.976	7.359	5.538	5.538

Fonte: BRASIL/MCTI/CNPQ, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015.

Elaboração do próprio autor.

* Em junho de 2010, o CNPq lançou mais uma iniciativa relacionada ao estímulo à iniciação científica, denominada PIBIC-EM, visando envolver instituições de ensino superior no desenvolvimento de projetos de educação científica com estudantes do Ensino Médio, em escolas públicas de ensino regular, militares, técnicas e privadas de aplicação. As instituições selecionadas são responsáveis pelas cotas de bolsas de IC e devem estabelecer um programa de educação científica e tecnológica com os alunos, em parceria com escolas de nível médio. As exigências a serem cumpridas pelos alunos incluem estar regularmente matriculado no ensino médio ou profissional da escola parceira, não ter vínculo com o mercado de trabalho, apresentar frequência igual ou superior a 80% e bom histórico escolar. A primeira concessão relacionada ao PIBIC-EM disponibilizou 8 mil bolsas. (BRASIL/MCTI/CNPQ, 2010, p.56).

Os Institutos Federais são, sem dúvida, uma das instituições que se beneficiaram com a criação dessa nova modalidade de bolsa de iniciação científica vinculada ao ensino

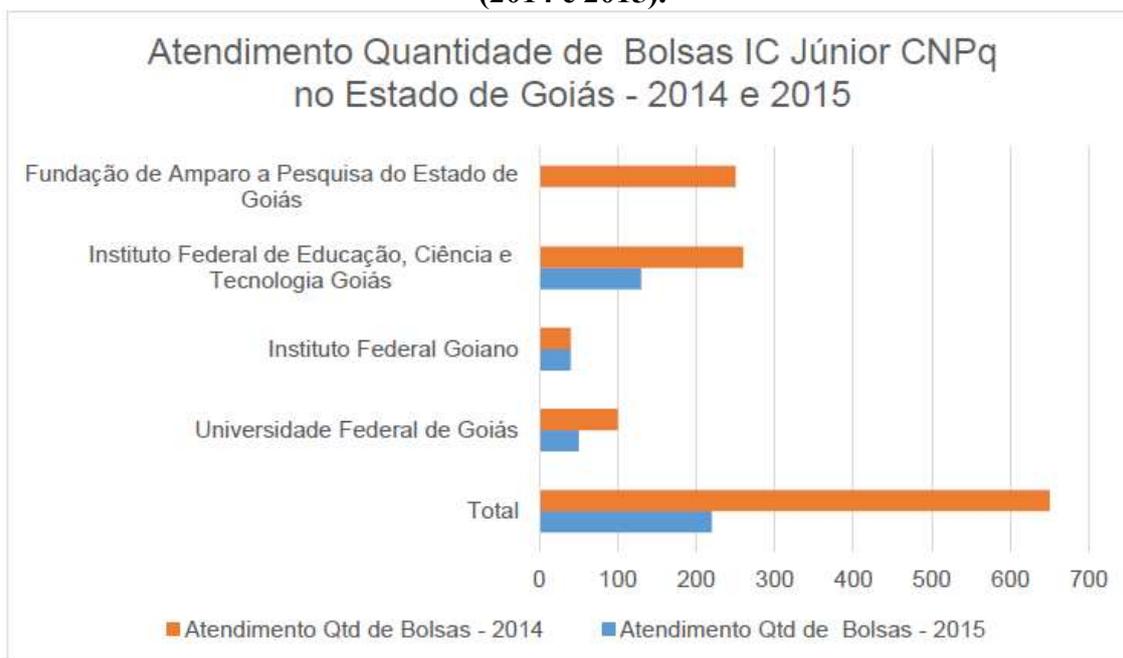
¹³¹ Uma das análises referente à iniciação científica no IFG foram realizadas por Golovaty (2016). <http://ricardogolovaty.blogspot.com.br/2016/06/reflexoes-sobre-iniciacao-cientifica-no.html>

¹³² Infelizmente os dados não separam as bolsas do PIBIC-EM que são dos Institutos Federais e as demais, de universidades e escolas privadas e estaduais. Mas ao se observar o quadro 6, demonstra como os Institutos Federais tem concentrado o recebimento desse programa.

médio. Tendo que realizar a pesquisa em sua graduação, são as IES as que melhor podem prover condições de vinculação dessas duas modalidades de bolsas, por terem que reservar 50% de suas matrículas a alunos do ensino médio (BRASIL, 2008).

Um bom referencial foi elaborado por Camargo (2016) ao observar a distribuição de bolsas de ICJ distribuídas no Estado de Goiás no ano de 2014 e 2015 como demonstra o quadro abaixo, sendo a que mais proveu esse tipo de ação.

Figura 2 – Atendimento Quantidade de Bolsas IC Júnior Cnpq no Estado de Goiás (2014 e 2015).



Quadro compilado de Camargo (2016).

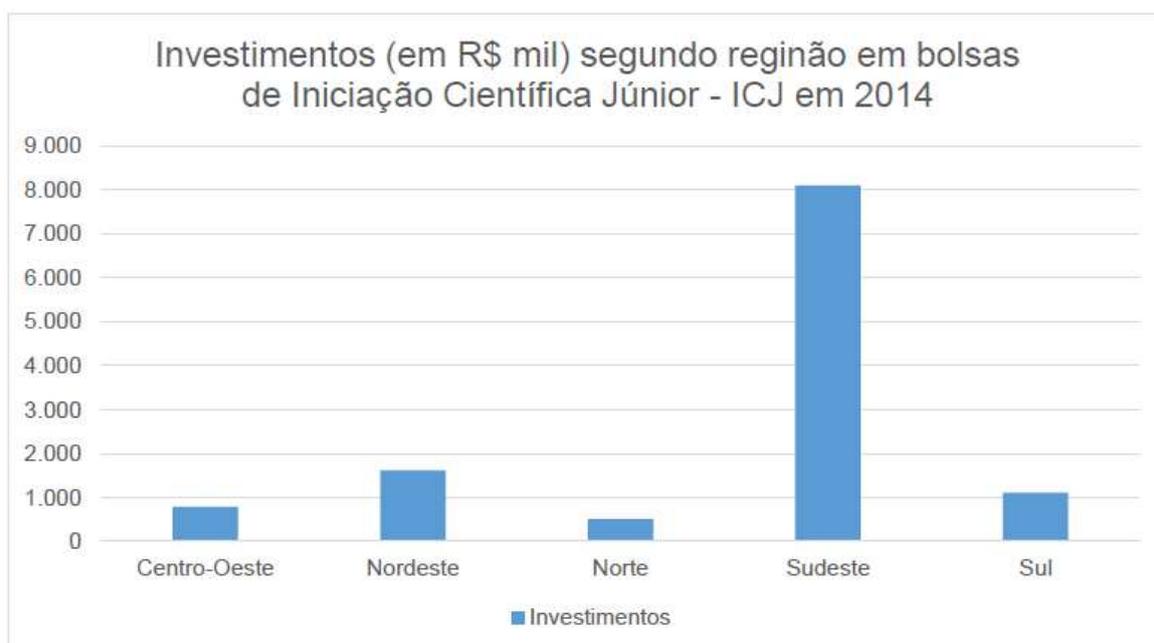
Embora a IC seja observada por parte da literatura como um elemento de exclusão no processo escolar, sem dúvida na ICJ é um poderoso caminho que estimula e incentiva a autonomia dos sujeitos, que podem buscar pensar, pesquisar, problematizar coisas do mundo que são do seu horizonte de interesse, podendo constituir-se como sujeitos que se apropriam do saber e buscam elaborar conhecimento. Além do processo formativo próprio do seu rito, ao percorrerem por leituras especializadas, elaboração de textos, levantamento e análise de dados, processos estes que irão fortificar a formação desses jovens.

Contudo, ao olhar mais atento aos modelos de pesquisa que são realizados ainda predomina uma vinculação mais preocupada em produção de *papers* do que de produtos e serviços que possam contribuir com os anseios locais. Essa preocupação inclusive já foi observada:

Essa arraigada cultura acadêmica, aparentemente, não comparece somente à base de formação da pesquisa no Câmpus, é também reproduzida na própria gestão da pasta, pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPPG). Essa pró-reitoria tem conduzido a gestão da pesquisa no IFG com um posicionamento mais atrasado do que o manifesto pelos servidores. De uma maneira direta ou não, no Câmpus têm sido realizadas pesquisas que procuram vinculação com a realidade local, não somente no sentido de aplicação, mas no sentido de ciência articulada com a comunidade, que também produz e realiza formas cognoscíveis de intervenção. (REIS, *et al*, 2016, p. 181-182).

Contudo, como bem observado na pesquisa de Camargo (2016), a distribuição das bolsas foi pouco eficiente como política de incentivo ao combate às desigualdades regionais do país, como foi a política de implantação da Rede, como comprova o quadro abaixo:

Figura 3 – Investimentos segundo região em bolsas de Iniciação Científica Júnior – em 2014



Quadro compilado de Camargo (2016).

Ainda se faz necessário que a política de distribuição dessas bolsas esteja articulada não exclusivamente com a demanda das instituições, pois, caso assim permaneça, irá reforçar o processo de concentração em torno da região mais rica, o Sudeste. Articular essa política com a política de implantação da Rede dos Institutos Federais, dotando-a de diretrizes próprias em pesquisas de aplicação vinculadas ao mundo da técnica, com ensino e extensão, com as demandas locais e, sobretudo, alimentando um movimento de ampliação de acesso às regiões mais pobres, pode significar a melhoria da eficácia do programa.

Em outro vetor, a extensão nessas instituições ainda em processo mais lento de realização, sobretudo porque fora do Pronatec não possui financiamento como a área da pesquisa: mesmo assim, tem caminhado em uma aproximação da escola com sua comunidade, sendo possível vislumbrar processos articulados e formativos, como discorre na auditoria da CGU. O IFMT assim define a sua prática extensionista:

A extensão compreende um processo educativo, cultural e científico, articulando-se ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, ampliando a relação transformadora entre a instituição de ensino e os diversos segmentos sociais, promovendo o desenvolvimento local e regional, socialização da cultura e do conhecimento técnico científico. Pode ser compreendido também como um espaço de articulação, entre o conhecimento e a realidade sócio-econômica, cultural e ambiental da região. Educação, Ciência e Tecnologia devem se articular tendo como perspectiva o desenvolvimento local e regional, possibilitando assim, a interação necessária à vida acadêmica. [...]

Neste sentido, é imperativo conceber a Extensão como uma prática que possibilita o acesso aos saberes produzidos e experiências acadêmicas, oportunizando, desta forma, o usufruto direto e indireto, por parte de diversos segmentos sociais. E que se revela numa prática que vai além da visão tradicional de formas de acesso da sociedade às tecnologias e ao conhecimento acadêmico, bem como, a sua efetiva participação. (BRASIL/CGU, 2013).

Pelos relatórios das auditorias e nos relatórios de gestão anual, os Institutos Federais na região centro-oeste realizaram em 2014: IFB 42 programas/projetos, IFGoiano 105 programas, IFMT 55 programas referentes ao ano de 2013, IFMS 186¹³³ e IFG 31¹³⁴. Nesses, como sinalizado no relatório da CGU, houve um direcionamento intencional às populações e comunidades consideradas de risco.

Isso pode significar que esses jovens podem ter acesso a elementos da ciência e da tecnologia que cada vez dê melhores condições de uma consciência crítica das relações sociais de produção em que o país se encontra, abrindo possibilidades mais eficazes de intervenção e participação, mesmo na lógica do capital.

O que quero dizer não é que esteja aqui o seio de uma educação revolucionária e transformadora, mas que mesmo nos referendos da dinâmica da reprodução capitalista, há horizontes mais adequados às nossas necessidades. Assim, ao promover de maneira comprometida o acesso à ciência e à tecnologia e, cada vez mais, uma aproximação da fronteira científica, jovens que estão em sua maioria em pequenas e médias cidades, em zonas rurais e nas periferias, mas que estão estudando na Rede, podem, pela primeira vez na história do país, serem sujeitos do processo de desenvolvimento.

¹³³ Retirado do Relatório de Gestão referente aos anos de 2015 e 2016.

¹³⁴ Retirado do Relatório de Gestão referente ao ano de 2014.

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideológica *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio do seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (MÉSZÁROS, 2007, p. 206).

Uma educação que fornece maior capacidade de entendimento e ampliação da compreensão sobre as possibilidades que o saber fornece à sociedade em transformação, alargando, assim, o leque de entendimento de aplicação da pesquisa e mesmo de contribuição econômica, social, tecnológica e cultural que a escola pode fornecer ao meio em que está inserida. Assim, sua base curricular, ao trazer a dinâmica do profissional, na sua estrutura técnica, traz a ampliação de saberes científicos de uma física, matemática, biologia, dentre outras, que provoca sua inserção em demandas do tempo presente, mas não restritiva.

Qual a educação formal se propõe? Aqui vê-se Meszáros como dialético e possibilitando a educação formal como sendo uma parte que pode contribuir com o processo:

Esse é o espírito em que todas as dimensões da educação podem ser reunidas. Dessa forma, os princípios orientadores da **educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital**, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se **em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes**. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio, mas também na sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2007, p. 214 – grifos meus).

Isso está na base do argumento de Nosella (2015), que ao criticar o ensino médio profissionalizante, não significa ir de encontro à formação pedagógica que tenha o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido que o ensino médio técnico integrado da Rede dos Institutos Federais deve e pode ser pensado e realizado não na direção de uma profissionalização precoce do educando, base do novo precariado, mas no sentido mais abrangente da formação no trabalho coletivo e de sua possibilidade de intervenção social.

Portanto, não elaborando uma estrutura curricular que dê formação restrita, de pouca formação geral e básica, a proposta de ensino médio técnico integrado da Rede não

precisa incorrer nessa formação limitada como uma noção de saberes desvinculados do contexto mais amplo, dos saberes tecnológicos e das suas possibilidades de uso e sentido no seio social.

No intuito de contribuir para o atual debate sobre ensino médio, este texto traz informações de caráter histórico e considerações teóricas. Defendo a tese de que o **trabalho como produção coletiva da existência humana é o princípio educativo geral de todo o sistema escolar. A especificidade pedagógica do ensino médio decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua definição moral, intelectual e social.** Por ser a fase final do ensino básico de caráter formativo, não pode ser profissionalizante. É o momento da aprendizagem marcada pela passagem da heteronomia para uma fase cada vez mais autônoma. (NOSELLA, 2009, p. 1 – grifos meus).

Pois, como dispõe Nosella (2009), “[...] a consideração de que o ensino médio deve priorizar a preparação (imediate ou remota) para o mercado é admitir a legitimidade da profissionalização precoce.” (*ibidem.* p. 1). Não é por menos que nos níveis e modalidades da educação básica e mesmo na superior, é em torno do ensino médio que se encontra o espaço de maior diversidade de proposições pedagógicas e de propostas curriculares.

É fato já perceptível por órgãos internacionais e no conjunto da literatura especializada no tema, duas novas características à EPT. A primeira se assume como pertencente às políticas de ponta no campo educacional à formação e às concepções de fronteira da ciência. A segunda, observa que há mudanças estruturantes no capital e na forma e maneira da distribuição das ocupações pelas cadeias produtivas globais, que exigem uma maior complexidade a este modelo educacional, não mais exclusivamente no sentido da especialização de tarefas, competências e habilidades, como na base produtiva anterior.

O Brasil vive uma transição desde os anos 1980 entre essas duas estruturas produtivas (ALVES, 2015); longe da consolidação predominante dessa cadeia produtiva, a Rede dos Institutos Federais deve entender e atuar para além da lógica da profissionalização precoce.

A lógica ainda presente entre as velhas e novas formas de organização, distribuição e perfil da ocupação, em torno da acumulação flexível de capital, tem alterado constantemente as demandas do mercado de trabalho, linha na qual já atua o Sistema S. e a Rede Federal, simplesmente, reproduzir esse sistema, incorreria em estabelecer uma subutilização do seu potencial de intervenção e tensionamento no seio social no qual a escola pode vir a realizar.

Seu *locus*, ao perceber essa dinâmica, deve estar mais em sintonia com essa nova percepção de EPT, de fronteira de ciência e tecnologia, e com as necessidades do país no tempo presente. No seu processo de expansão, implantação e de constituição de sua missão deve elevar um processo pedagógico que engaje os sujeitos nos saberes da ciência e da tecnologia, que passa a (re)significar sua interpretação do mundo e intervenção no meio social.

A esta escola, o desafio coloca-se no limiar do entendimento e da participação na complexidade do tempo presente. Sua incipiência abre-se a este desafio e com sua política pública demanda energia, elaboração e sofisticação que só pode ser lograda com ampla participação social e com capacitação (formação de professores e gestores), direcionamento (currículo) e envolvimento participativo dos atores sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou estudar o processo histórico e o contexto no qual a educação profissional e tecnológica foi realizada no país, visando retirar alguns elementos de sua tradição e acúmulo de políticas públicas vinculadas ao Estado, e o lugar próprio que pode cumprir o ensino médio integrado da Rede dos Institutos Federais.

Ao percorrer a história da EPT, veio a lume sua íntima aproximação com os projetos nacionais de desenvolvimento, que foram sendo realizados na história. Sua política esteve mais vinculada com projetos de governo do que com uma política de Estado, tornando-a muito flexível e fluída, devido às constantes disputas internas em torno dos projetos de desenvolvimento.

Na definição de Estado Desenvolvimentista, primado nas variáveis do crescimento econômico, não se negligencia o estabelecimento das condicionantes de um ciclo robusto de concertação social, tecnológica e científica, articulando as variáveis da ordem macroeconômica para geração de poupança, investimentos, crédito e emprego, às características do território nacional na geração de conhecimento e acesso à tecnologia com os Institutos Federais. Pois como discorre Krawczyk (2014): “Estudar sociologicamente a educação é uma forma promissora de contribuir com o processo de democratização da sociedade, do Estado e das novas vinculações entre ambos.” (*ibidem* p. 13).

O que se tem em vista é a possibilidade de uma formação profissional e tecnológica da Rede dos Institutos Federais, que tenha como missão a elevação média das condições de compreensão da ciência, da tecnologia, mas também do social e do cultural, agindo e contribuindo no projeto de nação que o ensino médio e, no caso técnico integrado, possa realizar em regiões tradicionalmente alijadas das condições qualificadas de políticas públicas.

Marx, ao demonstrar o processo de reprodução capitalista e o papel que empreende a tecnologia, está sinalizando para conscientização sobre qual é o seu sentido e a necessária apropriação do sujeito. No atual estágio da reprodução capitalista, tornou-se fundamental a alteração da sua composição, que em sua contradição em processo, necessita da massificação da ciência e da tecnologia a sujeitos explorados, em condições de trabalho alienadas. A teoria da EPT instrumental limita-se à ideologia do desenvolvimento econômico, realizando uma ideologia negativa, que esconde, maquia e

ilude a realidade. No seu campo são não-críticos, pois investem de poder a educação para a liberdade dos sujeitos à lógica do capital. Entretanto, uma prática formativa que mantém as condições sociais dadas, incumbindo aos sujeitos explorados a aceitação de sua desigual posição na hierarquia social. Seu currículo por competências acaba por elaborar um saber centrado no acatamento. Tornando o conhecimento algo estável e acabado, quando não distanciado.

Situar, entender e distinguir que a teoria não-crítica a da educação profissional e tecnológica recai em um reforço de tributação à educação aos limites do capital, que não promove aos sujeitos uma formação (teórica e prática) que eleve sua condição média de interação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Reafirma um sentido de disputa pelo emprego em um processo da acumulação flexível.

A visão pragmática e utilitarista de competência traz sérias implicações para os objetivos educacionais, pois pressupõe a implementação da pedagogia da adaptação e do ajustamento à lógica mercantil, que vê o sujeito do trabalho como um simples valor de troca. Qualificar para o trabalho, nestes termos, é reduzir os espíritos à sociabilidade do capital, é reificar os seres humanos, tomá-los como simples instrumentos, com o objetivo supremo de naturalizar e perenizar o sistema social dominante. (MACHADO, 1998, p. 28).

O que pode estar servindo muito mais como um instrumento de ideologização das condições da precarização dominante, como reforça Krawczyk (2014):

Uma característica bastante comum entre os economistas que estudam a educação, principalmente em momentos de crise do capitalismo, é ampliar seu foco de análise para além das dimensões econômicas que se deve levar em conta na política educacional, ultrapassando sua especificidade. (*ibidem.*, p. 20).

Portanto, a Rede dos Institutos Federais forjada pela teoria de EPT crítica, pode demonstrar que, ao se estabelecer a distinção com as redes estadual e privada, e, sobretudo, com a teoria da educação profissional e tecnológica não-crítica, pode muito mais estar em assertivo compasso com as necessidades nacionais, devendo ser observadas suas potencialidades e limites.

Por outro lado, o que está em jogo é, ao mesmo tempo que se torna essência sistêmica o acesso e massificação da tecnologia e da ciência, deve-se atravessar sobre um olhar crítico, assim, por eles, vicejar um processo de uso em prol da autonomia sociotécnica dos povos, recorte presente em torno da legislação institucional, mas pouco elaborado. Como diria Marx, o próprio capital em seu movimento de destruição criadora, contraditoriamente dá vazão a núcleos internos de não acomodação entre meios de produção e as forças produtivas.

A Rede criada pelos Institutos estabeleceu uma estrutura territorial que favorece a massificação da ciência e a democratização da tecnologia, mas incorre no risco de um senso comum letrado, que reproduz uma concepção tradicionalista, instrumentalista, flexível e reducionista da formação profissional e tecnológica, sendo ardil da sua (sub)utilização.

Como demonstrado nos dados e nos levantamentos, há condicionantes bastante potentes em favor de uma (re)significação dos Institutos Federais, agora sim, tendo em centralidade a ciência e a tecnologia sob o trabalho, podem exercer uma missão mais próxima às demandas da contemporaneidade e favoráveis ao desenvolvimento territorial e social.

A formação considerada mais acadêmica pode melhor situar o sentido teórico pedagógico da Rede dos Institutos Federais. Enfrenta a tradição da dualidade da EPT, que demarcou sua história, situando-a mais em acordo com o tempo presente.

Há elementos de uma política pública de educação de EPT que se vinculam ao projeto de desenvolvimento em realização e se manifestam também por sua multiplicidade e a fluidez em interação conservadora e progressista. O que foi observado ao se analisar:

- I. A constituição dos eixos tecnológicos;
- II. O Ensino Médio Integrado;
- III. A implantação e sua característica no território;
- IV. A relação entre EPT e ciência e tecnologia;
- V. A relação entre os Institutos Federais e o Pronatec;
- VI. A tríade ensino, pesquisa e extensão para a Rede dos Institutos Federais;
- VII. A formação crítica e/ou não-crítica e;
- VIII. A participação dos atores na construção da política e/ou a centralização da política pública de EPT

Disputas que ocorrem no seio do projeto de desenvolvimento são elementos da embrionária formação dessa institucionalidade e, em torno da EPT da Rede dos Institutos Federais, entre políticas públicas de EPT voltadas às integração curricular e pedagógica as focais, direcionadas e de currículo restrito.

Fortalecer, manter e trazer para o centro da construção da política essas disputas que estão ocorrendo são fundamentais para a solidificação em torno de uma política de

EPT que deixe de ser refém da política de governo, e se perenize como uma política de Estado.

De tal modo cabe ao Estado dar diretrizes ao assentamento da Rede dos Institutos Federais para avançar nessa política pública. Nessa pesquisa, alguns elementos são propostos, como:

- I. Formação e capacitação dos docentes da Rede;
- II. Editais e financiamento de projetos de intervenção local na área de ensino, pesquisa e extensão;
- III. Estímulo e implantação de possibilidades de currículo em ação de práticas de integração curricular, entre áreas de conhecimento e, entre o núcleo comum e o núcleo específico;
- IV. Elaboração democrática de uma Base Tecnológica Nacional Comum e;
- V. Processo seletivo, vinculando com a inversão dos prejuízos educacionais nas regiões de periferia – estabelecimento de cotas para os alunos das escolas com os piores indicadores.

Assim, aos atores, sejam eles profissionais, pesquisadores e/ou agentes públicos, pensar, elaborar e articular um currículo que dê condição de uma formação voltada para um currículo integrado, tornou-se o horizonte dos projetos curriculares da Rede dos Institutos Federais.

Aproveitou-se da criação da Rede e os processos de implantação e dotando os profissionais nessas instituições em instarem a pensar/agir a partir de um currículo proposto/formal à integração básica e profissional. As possibilidades de um currículo proposto/formal de sentido à formação integral estão distantes de serem atingidas, aliás tal objetivo demonstra um certo ardil em torno de uma escola capaz da formação total dos sujeitos, coisa que não é a proposta desse trabalho. Mas mesmo que esta missão possa perpassar ao desafio da proposta curricular, o que se tem observado é um currículo proposto/formal de encaixe entre as disciplinas no núcleo comum e as disciplinas do núcleo específico, com a sobrecarga de conteúdo, sendo sua máxima expressão dessa longa estrada ainda por percorrer a busca de pelo menos um currículo integrado em ação.

Observando-se atentamente a modalidade do ensino médio técnico integrado que vem sendo fornecido na Rede dos Institutos Federais, o que em regra vem acontecendo é uma soma desses componentes em disciplinas, aumentando a carga horária de sala de aula, pouco atuando em torno de propostas curriculares no caminho da integralidade

desses componentes, o risco de reproduzirem mais do mesmo é presente. Contudo, o processo ainda é incipiente e a história recente tem demonstrado que nessa institucionalidade é que tem se labutado em torno de alternativas e soluções à integração. Como foi realizado nos campi Luziânia e Águas Lindas do IFG e no Câmpus Asa Norte do IFB.

O que ainda pode ser pesquisado para melhor aferir essa situação é:

- I. Um estado da arte do ensino médio integrado pelo banco de dados de teses e dissertações;
- II. Análise comparada com metodologia qualitativa das experiências formativas realizadas na Rede, como: o currículo de 4 anos e o atual de 3 anos, observando o acesso a pesquisa, a formação científica e tecnológica nas visitas técnicas, científicas e culturais;
- III. Estudo sistematizado com pesquisa-ação nas instituições que formularam seu currículo mais próximo à fronteira de integração.
- IV. Estabelecer um olhar entre o normativo e a concertação. Diminuir a distância entre as diretrizes da política e a política em si. Uma etnografia dos Institutos pode muito contribuir para o aprofundamento, para deixar esse olhar externo, normativo e por vezes distanciado da realidade.

São desdobramentos desse doutorado que podem melhor desenhar e contribuir na formulação de um currículo proposto. Contudo, das válidas críticas à atual estrutura do currículo proposto – mesmo estando ainda no nível de diretrizes e do Catálogo –, percebe-se que a Rede dos Institutos Federais se assumiu como principal celeiro de práticas, experiências, vivências e elaborações que passam a buscar um novo sentido a um currículo em ação no caminho da integração. Das experiências no campo da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, como uma das possibilidades possíveis desse caminho, também bastante elaboradas nas universidades e escolas como um todo, até a elaboração de projetos, propostas curriculares, experiências na tríade com a extensão e a pesquisa, tem tomado em favor dos Institutos um terreno fértil dessas ações.

O que se buscou ao analisar a escola, o ensino médio, o ensino médio integrado da Rede dos Institutos Federais e o currículo, foi sua relação com a estrutura social do país. Por dentro de uma teoria crítica que toma a cautela de não imiscuir essas esferas da educação em modelos não-críticos. Contra estes “istas”, lancei mão da reclamação em

prol de alternativas embrionárias e existentes de um ensino médio integrado, que inste os jovens a terem acesso aos saberes tecnológicos para além da experiência pessoal e que vislumbre alternativas pelo conhecimento nos mais variados espaços dos saberes, ampliando suas possibilidades de interação com o mundo.

Em torno da elaboração e constituição de um currículo básico tecnológico nacional comum (BTNC), estabelecendo um currículo proposto/formal da EPT e para a Rede dos Institutos Federais, ainda falta muito por ser construído, mas o que vem sendo realizado, mesmo que na esfera micro e pontual, pode ser um importante insumo para contribuir no sentido proposto para o ensino médio integrado. Que se busque uma integração curricular entre a área comum e a área técnica, que tenha a pesquisa, sobretudo a iniciação científica para o ensino médio, como etapa e possibilidade importante de formação.

Contudo, enfrentar o campo da formação docente, a pluralidade de eixos e campos de formação técnica, o não sobreposição entre a formação do sistema S, da rede privada, da rede estadual e da rede federal, o sentido pedagógico do ensino médio para si, as possibilidades em torno dos itinerários formativos são alguns dos enfrentamentos que devem ser observados no fortalecimento e qualificação da Rede dos Institutos Federais.

A EPT na Rede de Institutos Federais no nível e modalidade do ensino médio integrado uma formação e processo educativo que vislumbre a aproximação de jovens com saberes (ciência, filosofia, artes, técnica, trabalho e cultura), ampliando sua capacidade de entender, interagir e buscar variáveis no mundo das coisas.

É necessário a elaboração de uma Base Tecnológica Nacional Comum, ou seja, um currículo proposto dos e pela formação de trabalhadores. Uma ciência que se elabore nesse campo, no sentido e valor do trabalho, histórico, cultural, epistêmico e científico. São premissas a uma escola pública na área profissional e tecnológica às demandas da sociedade. Dos não-críticos, inclusive defendida por Schwartzman (2016), a educação profissional passou para um sentido mais elevado de sua formação, evoluindo do modelo tradicional de formação manual rudimentar, de sua desvalorização da prática manual ou mesmo técnica, para o de aprofundamento científico e tecnológico, fortalecendo a intimidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Young sugere que se abandone a dicotomização acadêmico X vocacional e propõe que novas metodologias e novos currículos, informados por nova visão de educação, sejam utilizados para o estabelecimento **de uma relação mais abrangente entre escola e trabalho**. Baseia-se em Dewey e Gramsci para propor que a educação vocacional inclua a discussão do valor do trabalho e a apreciação de

suas implicações sociais e econômicas, contribuindo para a emergência de um compromisso político com o trabalho. (MOREIRA, 1990, p. 80 – grifos meus).

Seguindo em convergência com Young (2011), na centralidade curricular, na disciplina e no conhecimento, na solidez da ciência e tecnologia, avançar e problematizar sobre os sentidos do saber escolar que propõe Charlot (2000), que estimule o seu conhecer, o conhecer com os outros e com o mundo das coisas. Tendo no Estado o direcionamento com o projeto de país que estimula o debate social, que forje uma BTNC que tenha essência nuclear no trabalho, em seu sentido histórico, científico e ontológico. Alimentando a relação dos processos educativos no engajamento com o saber tecnológico e desse saber com o contexto social próprio de implantação da Rede dos Institutos Federais. Portanto um currículo centrado no conhecimento do trabalho em suas múltiplas esferas do saber tecnológico.

Por isso, ensinar a comunicar-se é ensinar a trabalhar, mesmo porque não se pode produzir sem antes entender mundo e se comunicar com os homens.

Também quando o homem produz e cria objetos materiais, artísticos, técnicos e intelectuais, interage com a natureza e com os demais homens, ou seja, trabalha. Por isso, ensinar a produzir equivale a ensinar a trabalhar. Todavia, nem mesmo a produção representa o processo do trabalho na sua plenitude. (NOSELLA, 2007, p. 148-149)

Como discorre Young (2011) o propósito do currículo é sua capacidade de promover a ascensão epistêmica. Assim equivocam-se aqueles que percebem na EPT, e mais especificamente na Rede dos Institutos Federais, que o seu ensino médio técnico integrado deva e tenha que se realizar voltado à “melhor” especialização profissional, a esta etapa formativa e da vida.

Ou seja, ao buscar em sua missão o entendimento do técnico com o conhecimento geral, nos seus mais variados espectros do saber tecnológico, possibilita-se uma mediação entre os sujeitos consigo mesmo e com o mundo das coisas. O saber e a técnica em suas perspectivas histórica, sociológica, filosófica, bioquímica, estética e corporal, portanto na perspectiva de uma formação integral, afinal o que é o mundo se não o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. Desafios atuais da sociologia do trabalho na América Latina: Algumas hipóteses para a discussão. En publicacion: *Los retos teóricos de los estudios del trabajo hacia el siglo XXI*. Enrique de La Garza Toledo. CLACSO. 1999.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ABRUCCIO, Fernando L.; FRANZESE, Cibele. *Federalismo e Políticas Públicas: uma relação de reciprocidade no tempo*. 33º Encontro Anual da Anpocs, Grupo de Trabalho 32: Políticas Públicas, Caxambu, 2009.

_____. *A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula*. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 24, p. 41-67, jun. 2005.

_____. *Os Barões da Federação*. Os governadores e a redemocratização brasileira. São Paulo. Hucitec, 2002.

ACENOGLU, Daron; ROBINSON, James. *Por que as nações fracassam: As origens do poder da prosperidade e da pobreza*. Tradução Cristiana Serra. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2012.

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira. *Ensino médio integrado a educação profissional: Formação para a emancipação ou formação para o mercado?* Grupo de Trabalho 9: Trabalho e Educação, 36ª Reunião Anual da Anped. Goiânia, 2013.

ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho*. Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2005.

ALVES, Giovanni. *Trabalho e Neodesenvolvimentismo*. Choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. São Paulo: Canal 6 Editora, 2014.

_____. *O novo (e precário) mundo do trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2005.

ALTVATER, Elmar. *O preço da riqueza*. Pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial. Tradição Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1995.

AMARAL, Gisela Lange do. *O conhecimento acadêmico na interface com o conhecimento da prática: um resgate necessário*. Grupo de Trabalho 9: Trabalho e Educação, 30ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2007.

AMARAL, Roberto. *Ciência e tecnologia*. Desenvolvimento e inclusão social. Brasília: Unesco: 2003.

AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)*. 2004. 277 f.

Tese (Doutorado História da Educação e Historiografia) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. *A Organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In. SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDRADE, Andréa de Faria Barros. *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Brasília: UnB, 2014.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *O continente do labor*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *A dialética do trabalho*. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARRETCHE, Marta. *Federalismo e políticas sociais no Brasil*. Problemas de coordenação e autonomia. São Paulo em Perspectiva, 18(2): 17-26, 2004.

_____. *Relações federativas nas políticas sociais*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, nº 80, setembro/2002, p. 25-48.

ARRIGHI, Giovanni. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1998.

AVRITZER, Leonardo. *Conferências Nacionais: ampliando e redefinindo padrões de participação social no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2012.

BAJOIT, G.; FRANSSEN, A. O Trabalho, busca de sentido. *Revista Brasileira de Educação*. nº 5, mai/jun/jul/ago de 1997.

BANDIJÃO, Carlos; TEIXEIRA, Zuleide. *A educação no governo Lula*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs.). *A educação profissional no Brasil*. História, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas: Alínea, 2013.

BEAUD, Michel. *História do capitalismo*. De 1500 até nossos dias. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BELLUZO, L.G. *Sistema de Crédito, Capital Fictício e Crise*. Rev. Carta Maior, 09 de Junho, 2011a.

_____. *Capital e Capitalismo*.

http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=17900,

3 de junho de 2011.

BERGSON, Henri. A evolução criadora. In: *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 153-205. (Coleção Os Pensadores)

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar*. A aventura da modernidade. Tradução Carlos F. Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BEZERRA, Daniella de Souza; BARBOSA, Waldir. *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica e seus Projetos Político-Pedagógicos: na mira(gem) da politécnica e da (des)integração*. Grupo de Trabalho 9: Trabalho e Educação, 36ª Reunião Anual da Anped. Goiânia, 2013.

BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política*. A filosofia política e as lições dos clássicos. Tradução Daniela Beccaccia Versiani. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

_____; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. vol. 1 – A-K, 5ª ed. Tradução Carmen Varrialle, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Cacaís. Brasília: Editora da UnB / São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

_____; _____. *Dicionário de Política*. vol. 2 – L-Z, 5ª ed. Tradução Carmen Varrialle, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Cacaís. Brasília: Editora da UnB / São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

BONENTE, Bianca Imbiriba; CORRÊA, Hugo Figueira. *Desenvolvimento sem 'ismos': uma crítica ao novo-desenvolvimentismo a partir dos Grundrisse de Marx*. Revista Outubro, nº 23, 1º Semestre de 2015.

BORON, Atílio A.; GAMBINA, Julio; MINSBURG, Naum. *Tempos Violentos: Neoliberalismo, globalización y desigualdad em América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2004.

_____. *Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

BOSI, Alfredo. *Ideologia e contraideologia*. Temas e variações. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRANCO, R. C. *O Novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano*. Oikos, Rio de Janeiro, v. 8, nº 1, 2009.

BRASIL. CGU. *Relatório de Auditoria Anual de Contas*. IFB, 2014.

BRASIL. CGU. *Relatório de Auditoria Anual de Contas*. IFMT, 2013.

- BRASIL. CGU. *Relatório de Auditoria Anual de Contas*. IFG, 2012.
- BRASIL. CGU. *Relatório de Auditoria Anual de Contas*. IFGoiano, 2014.
- BRASIL. MEC/ CNE /CEB. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Resolução nº 6. De 20 de setembro de 2012.
- BRASIL. MEC. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. 3ª ed. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. MEC/SETEC. Ofício-Circular nº4/2016/DPE/SETEC-MEC de 13 de abril de 2016a.
- BRASIL. MEC/SETEC. *Apontamentos primeiras aproximações com a base tecnológica nacional comum*. Anexo 2. Elaborado por Nilva Schoreder a partir de discussões realizadas na Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, março de 2016b.
- BRASIL. MEC/INEP. *Taxa de distorção idade série por região*. 2014.
- BRASIL. MCTI/CNPQ. *Relatório de Gestão Institucional do Cnpq*. Exercício 2010.
- BRASIL. MCTI/CNPQ. *Relatório de Gestão Institucional do Cnpq*. Exercício 2011.
- BRASIL. MCTI/CNPQ. *Relatório de Gestão Institucional do Cnpq*. Exercício 2012.
- BRASIL. MCTI/CNPQ. *Relatório de Gestão Institucional do Cnpq*. Exercício 2013.
- BRASIL. MCTI/CNPQ. *Relatório de Gestão Institucional do Cnpq*. Exercício 2014.
- BRASIL. MCTI/CNPQ. *Relatório de Gestão Institucional do Cnpq*. Exercício 2015.
- BRASIL. Lei nº 7.566/1909. Aprova a criação nas capitais as Escolas de Aprendizes Artífices. Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 23 de set. 1909.
- BRASIL. Lei nº 5.692/1971. Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau. 1971.
- BRASIL. MEC/SENTEC. O sistema Nacional de Educação Tecnológica. Brasília, 1991.
- BRASIL, MEC. *Constitui a Comissão Organizadora da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Portaria nº 1.506 de 31 de agosto de 2006.
- BRASIL, MEC. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Razões, Princípios e Programas. Brasília: Mec, 2007.
- BRASIL, MEC/INEP. *Senso da Educação Superior*. Mec: São Paulo, 2013.
- BRASIL, MEC. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº13.005/2014. Brasília: Mec, 2014.
- BRASIL, MEC. *Guia Pronatec de Cursos FIC*. 3ª Edição, Portaria MEC nº 899, 2013.

BRASIL, MTEC. *Relatório de avaliação da execução de programa de governo nº 57 funcionamento de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasil, Ministério da Transparência, Fiscalização e Controle, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Mec, 2009.

BRASIL. CGU. *Relatório de Auditoria Anual de Contas*. Unidade Auditada: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Exercício 2013. CGU, 2014.

BRASIL, MEC, SETEC. *Ministério da Educação – Relatório de Gestão*. Brasília: Mec, 2013.

BRASIL, MEC, SETEC. *Ministério da Educação – Relatório de Gestão*. Brasília: Mec, 2014.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS. *Brasil 2022*. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Expansão da rede federal*. Disponível em:

http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2

Acesso em: 05 de junho. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Concepções e Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica: política da EPT 2003-2010*. Disponível em:

<http://www.inmetro.gov.br/painelsetorial/palestras/Luiz_Augusto_Caldas_Pereira_Concepcoes_Diretrizes.PDF> Acesso em: 08 março. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Diretrizes e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica: 2003-2010*. Disponível em: <www.ia.ufrj.br/ppgea/EIEA/versao/.../encontro%20maio-09%20II.ppt> Acesso em: 9 de abril. 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2010*. Disponível em: <<http://censosuperior.inep.gov.br/>> Acesso em: 15 abril. 2012d.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Tecnologia e competitividade em setores básicos da indústria chinesa: estudo de caso*. Volume 1 e 2. Brasília, 2011a.

BRASIL/SETEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Prestação de Contas Ordinária: relatório de gestão 2010*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=com_content&view=article> Acesso em: 10 de dez. 2011b

- BRASIL. Ministério da educação. *Mapa Completo da Rede Federal*. Mec, 2011.
- BRASIL. Ministério da educação. *Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Mec, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Lei nº 11.892/2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Decreto Lei nº 9.934/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, portaria nº10/2008.
- BRASIL. Ministério da Educação, *Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010a*. http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=57 – acesso em 2 de fevereiro de 2013)
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento final do CONAE 2010*. http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf (acesso em 28 de fevereiro de 2013).
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Decreto Lei nº 9.934/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 2.208/1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.154/2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.892/2008.
- BRASIL. Ministério da Educação, portaria nº10/2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Prestação de Contas Ordinária: relatório de gestão 2010b*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=com_content&view=article Acesso em: 10 de dez. 2011
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. *Gestão pública para um país de todos. Um plano de gestão para o governo Lula*. Brasília:MP, SEGES, 2003.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista*. A degradação do trabalho no século XX. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. *Do antigo ao novo desenvolvimentismo na América Latina*. Texto para Discussão, São Paulo, nº 275, nov. 2010.
- _____. Do Estado patrimonial ao gerencial. In.: PINHEIRO; WILHEIM; SACHS (orgs.). *Brasil: um século de transformações*. São Paulo Companhia das Letras, 2001a.

_____. *Uma nova gestão para um novo Estado: Liberal, social e republicano*. Revista do Serviço Público, ano 52, número 1, jan./março, 2001b. p. 5-24.

_____. *Da administração pública burocrática à gerencial*. Revista do Serviço Público, ano 47, jan./abril, 1996, p.1-28.

BRIDI, J. C. A. *A iniciação científica na formação do universitário*. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BRUNO, Lúcia. *Educação e desenvolvimento econômico no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. v. 16, nº48, set.-dez. 2011.

CAMARGO, Lilian Ribeiro. *Iniciação Científica no Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia: Tensões entre empreendedorismo e formação integral*. Monografia do Programa de Pós-graduação Especialização em Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica do IFG, 2016.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, conhecimento e cultura. p.17-48. In.: BRASIL, MEC. *Indagações sobre currículo*. currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2007.

CANGUILHEM, Georges. *Meio e normas do homem no trabalho*. Pro-posições, v.12, nº 2-3, jul./nov. 2001. p. 109-121.

CARDOSO, Adalberto. *A construção da sociedade do trabalho no Brasil: Uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Um Historiador fala de Teoria e Metodologia*. Ensaios. São Paulo: Edusc, 2005.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. *Dependência e desenvolvimento na América Latina*. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1984.

_____. *Desenvolvimento: o mais político dos temas econômicos*. Revista de Economia Política, vol. 15, nº4 (60),p. 148-155 out./dez., 1995.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. *Ensino médio integrado à educação profissional: limites e possibilidades*. Grupo de Trabalho 9: Trabalho e Educação, 31ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2008.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. *Direito Constitucional Didático*. 8ª Edição, Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

_____. *Direito Constitucional*. Teoria do Estado e da Constituição Direito Constitucional Positivo. 13ª Edição, Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

CASSIOLATO, M. ;GARCIA, R. *Pronatec: um exemplo de organização de novos arranjos institucionais para ampliar o acesso à educação profissional*. p. 79- 110. In.:

OLIVEIRA, Maria Pereira Pires. IPEA. Rede de Pesquisa: Formação e mercado de trabalho: coletânea de artigos: volume III, educação profissional e tecnológica. Brasília: IPEA: ABDI, 2014a.

CASSIOLATO, Maria Martha M. C.; GARCIA, Ronaldo Coutinho. *Pronatec: Múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional*. IPEA, Texto Para Discussão. Rio de Janeiro: Ipea, 2014b.

CASTIONI, Remi. *Educação no Mundo do Trabalho: qualificação e competência*. São Paulo: Francis, 2010.

_____. e SOUZA, Eda Castro Lucas (orgs.). *Institutos Federais: os desafios da institucionalização*. Brasília: Editora da UnB, 2012.

_____. *Planos, projetos e programas de educação profissional*. Agora é a vez do Pronatec. *Sociais e Humanas*, Santa Maria, v.26, nº1, jan./abr. 2013, p. 25-42.

_____. e CARVALHO, Ricardo Feitosa. *Capital sócia, trabalho e educação profissional e tecnológica: desafios para os Institutos Federais*. In.: CASTIONI, Remi; SOUZA, Eda Castro Lucas (orgs.). *Institutos Federais: os desafios da institucionalização*. Brasília: Editora da UnB, 2012. p. 17-44.

CASTELLS, M. *A sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1.

CASTRO, Jane Margareth; MARILZA, Regattieri (orgs.). *Ensino médio e educação profissional*. Desafios da integração. Brasília: Unesco, 2009.

CATANI, A. D. *Processo de trabalho e novas tecnologias*. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

CEPAL. *Estudio Económico de América Latina*, Capítulo 1. Santiago: Comisión Económica para América latina, 1949.

CGEE – CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. *Plano de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável do Nordeste Brasileiro*. – Brasília: CGEE, 2014.

_____. *Desafios ao desenvolvimento brasileiro: uma abordagem social-desenvolvimentista*. Brasília: CGEE, 2013.

_____. *Ciência para o desenvolvimento sustentável Global: contribuição do Brasil*. Brasília: CGEE, 2013.

_____. *Padrões de desenvolvimento econômico (1950-2008)*. América Latina, Ásia e Rússia. – vol. 1. Brasília: CGEE, 2013.

_____. *Padrões de desenvolvimento econômico (1950-2008)*. América Latina, Ásia e Rússia. – vol. 2. Brasília: CGEE, 2013.

CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____.; REIS, Rosemeire. As relações com os estudos d alunos brasileiros de ensino médio. p. 33-62. In.: KRAWCZYK. Nora (org.). *Sociologia do ensino médio*. Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2005.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIESI. MATINELLI, A. O Trabalho como escolha e oportunidade. *Revista Brasileira de Educação*. nº 5, mai/jun/jul/ago de 1997.

CIAVATTA, Maria; TREIN, Eunice. *O percurso teórico e empírico do GT trabalho e educação*. Uma análise para debate. *Revista Brasileira de Educação*, Set /Out /Nov /Dez , nº 24, 2003, pp. 140-164.

COLLINGWOOD, R.G. *Ciência e filosofia*. Trad. Frederico Montenegro. Lisboa: Editora Presença, s/d.

CONCEFET. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Manifestação do Concefet sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. V.1, n.1, (jun. 2008) – Brasília: MEC, SETEC, p. 146-157.

CONCEIÇÃO, Marcelo Rodrigues. *Historiografia do Ensino Profissional paulista: as marcas do modo de produção*. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16, n 48, Rio de Janeiro, set/dez., 2011.

COSTA, Ana Maria Raiol da. *Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do IFPA (Campus – Castanhal/PA)*. Grupo de Trabalho 9: Trabalho e Educação, 36ª Reunião Anual da Anped. Goiânia, 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci*. Um Estudo Sobre o Pensamento Político. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. SP: Unesp, Brasília: Flacso, 2000.

_____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. SP: Unesp, Brasília: Flacso, 2000.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. SP: Unesp, Brasília: Flacso, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação básica no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

DAGNINO, R.; RIBEIRO, N.; CYPRIANO, A. Reflexões para um debate sobre a orientação da rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: BATISTA, E. L.; NOVAIS, H. (Org.). *Trabalho, Educação e Reprodução Social: as contradições do capital no século XXI*. Bauru: Canal6 Editora, 2011. Cap. 9, p. 221-227.

DAGNINO, R.; BRANDÃO, F. C.; NOVAES, H. T. Sobre o marco analítico-conceitual da Tecnologia Social. In: DAGNINO, R. *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Campinas: Unicamp, 2004. p.01-50.

_____. *Ciência e tecnologia no Brasil: o processo decisório e a comunidade de pesquisa*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

DAHL, Robert A. *Poliarquia*. São Paulo: Edusp, 1997.

DALABRIDA, Valdir Roque. *Desenvolvimento Regional: Por que algumas regiões se desenvolvem e outras não?*. 1ª Impressão. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.

DIAS, Rafael de Brito. *A trajetória da política científica e tecnológica brasileira: um olhar a partir da análise de política*. Tese de doutorado Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, 2009.

DIEESE. DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICO (Dieese). CARDOSO, José Álvaro; OLIVEIRA, José Silvestre. *Desindustrialização e Mercado Interno no Brasil*. Dieese, 2012.

DIEESE. *Qualificação Social e Profissional*. Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda. Livro 4. São Paulo, 2015.

DIEESE. *A Situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000*. São Paulo: DIEESE, 2012.

DIEESE. *Anuário dos trabalhadores: 2008*. São Paulo: DIEESE, 2008.

DIEESE. *Anuário dos trabalhadores: 2009*. São Paulo: DIEESE, 2009.

DIEESE. *O impacto recente das transformações do mundo do trabalho sobre as contratações coletivas*. São Paulo, mimeo, 1997.

DIEESE. *Taxa de judicialização das negociações coletivas de trabalho no Brasil 1993-2005*. Estudos e pesquisa, Ano 2, nº 21, junho de 2006.

DINIZ, Eli. *Desenvolvimento e estado desenvolvimentista: tensões e desafios da construção de um novo modelo para o Brasil do século XXI*. Revista de Sociologia e Política, v. 21, nº 47, p. 9-20, set. 2013.

_____. *Estado, variedades de capitalismo e desenvolvimento em países emergentes*. Desenvolvimento em Debate, v.1, nº1, jan./abril 2010, p.7-27.

_____. *O pós-Consenso de Washington: a globalização e o desenvolvimento*. Revista de Política Públicas e Gestão Governamental. v. 5, nº 2, jul./dez. 2006, p. 9-26.

_____. *Globalização, Reformas Econômicas e Elites Empresariais*. Brasil anos 1990. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2000.

_____. *Reforma do Estado e Governança Democrática*. Instituto Internacional de Governabilidade, Barcelona, entre 27 e 29 de novembro de 2003.

_____. *Globalização, A juste e Reforma do Estado: Um Balanço da Literatura Recente*”, ANPOCS, BIB, nº 45. 1998.

DOBB, M. *A evolução do capitalismo*. Trad. Manuel Braga. – São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DUPAS, Gilberto. *Economia global e exclusão social*. Pobreza, Emprego, Estado e o Futuro do Capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

EKERMAN, Raul; ZERKOWSKI, Ralph M. *A análise teórica schumpeteriana do ciclo econômico*. Revista Brasileira de Economia, v. 38, nº 3, p. 205-228, jul./set. 1984.

EVANS, Peter B. *Análise do estado no mundo neoliberal: uma abordagem institucional comparativa*. Revista de economia contemporânea, nº4, jul./dez. 1998, p. 51-85.

FERNANDES, Florestan. *Revolução Burguesa no Brasil*. Ensaios de Interpretação Sociológica. In.: *Intérpretes do Brasil*, vol. 3. 24ª ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

FERRETI, J.C. *Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação*. In Revista Educação & Sociedade nº87. Campinas: Papirus, 2004.

FONSECA, Celso Suckow da Fonseca. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: MEC, 1961, vol.1.

FONSECA, P. C. D.; CUNHA, A. M.; BICHARA, J. S. *O Brasil na era Lula: retorno ao desenvolvimento?* Texto para Discussão, São Paulo, nº 4 (Rede Desenvolvimentista), maio, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Ciência e saber*. In.: FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOURREZ, Gérard. *A construção das ciências*. Introdução à filosofia e à ética das ciências. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Unesp, 1995.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho & SAUERBRONN, Sidnei. *Breve Histórico da Formação Profissional no Brasil*. São Paulo: CENAFOR, 1984.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1961.

FRIEDEN, Jeffrey A. *Capitalismo global. História econômica e política do século XX*. Tradução Vivian Mannheimer. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FRIEDMANN, George. *Problemas humanos del maquinismo industrial*. Buenos Aires: Sudamerica, 1956.

_____. *O trabalho em migalhas. Especialização e lazes*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

_____. e _____. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

_____. *Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*. In.; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 25-54.

_____. *A produtividade da escola improdutiva. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe*. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n 40, Rio de Janeiro, jan./abril, 2009.

FUKUYAMA, Francis. *O Fim da História e o Último Homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FUNDAÇÃO PRESEU ABRAMO. *Desenvolvimento*. São Paulo: FPA Discute, 2013.

GALIMBERTI, Umberto. *Psiche e techne. O homem na idade da técnica*. Tradução José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2006.

GALVÃO, Antonio Carlos Filgueira. *Política de desenvolvimento regional e inovação: lições para o Brasil da experiência europeia*. Tese de doutorado, Instituto de Economia da Unicamp, 2003.

GAMA, Ruy. *A Tecnologia e o Trabalho na História*. São Paulo: Nobel/EDUSP, 1987.

GAMBINA, Julio C. *Crisis del capital 2007-2013*. La crisis capitalistas contemporánea y el debate sobre las alternativas. Buenos Aires: Fundación Investigaciones Sociales y Políticas, 2013.

GAMBINA, Julio (Compilador). *La Globalización Económico-Financiera: Su impacto em América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

GAMBOA, Silvio Sanchez. *Pesquisa em educação, métodos e epistemologia*. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. *Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional*. 27ª Reunião Anual da Anped, GT Trabalho e Educação, Caxambu: 2004.

GATTI, Bernardete A. *Estudos quantitativos em educação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr.2004.

_____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Séria Pesquisa v. 1. Brasília: Liber Livro, 2012.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 76-99.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOLDENBERG, Mirían. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Carlos Antonio. *A qualificação resignada*. A má formação da força de trabalho como um problema estrutural do desenvolvimento brasileiro. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2011.

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens Urbanos Pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*. nº 5, mai/jun/jul/ago de 1997.

GONÇALVES, Adilene. *A pedagogia da escola do trabalho e a formação integral do trabalhador*. Grupo de Trabalho 9: Trabalho e Educação, 27ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2004.

GONÇALVES, Reinaldo. *Governo Lula e o nacional-desenvolvimentismo às avessas*. Revista da Sociedade brasileira e Economia Política, São Paulo, nº 31, fev. 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Os intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo. Vol. 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. *Cadernos do Cárcere*: Temas de Cultura, ação Católica, Americanismo e Fordismo. v.4 ; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, César. *A dualidade brasileira de Ignácio Rangel*. Revista de Economia Política, vol. 14, nº 4 (56), outubro-dezembro, 1994.

GÜNTHER, Hartmut. *Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa É a Questão?* Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2006, vol. 22 nº2, pp. 201-210.

HALL, P. A.; SOSKICE, D. Introduction. In: HALL, P. A.; SOSKICE, D. (Eds). *Varieties of Capitalism: Institutional Sources of Comparative Advantage*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

_____. *Variedades de Capitalismo*: algunos aspectos fundamentales. Desarrollo Economico. Revista de Ciencias sociales. Vol. 45, Nº 180, pp. 573-590, ene.-mar., 2006

HARVEY, David. A globalização contemporânea. In.: *Espaços de esperança*. São Paulo: Edição Loyola. 2004, p. 79-103.

_____. *O neoliberalismo*. História e implicações. Tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. – 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. *O enigma do capital*. E as crises do capitalismo. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Condição pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. – São Paulo: Loyola, 2009.

HOBBSBAWM, Eric. *A Era dos Impérios*. 1875-1914. Tradução Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. *Era dos Extremos*. O breve século XX. 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Sobre história*: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 336p.

_____. *Mundos do Trabalho*: Novos estudos sobre História Operária. 5ª Edição, Tradução Waldea Barcellos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1991.

HUGO, Paul. *História das doutrinas econômicas*. 10ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1969.

HUNT, E. K. *História do pensamento econômico*. Tradução de José Ricardo Brandão Azevedo. – 7ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1981.

_____. SHERMAN, Howard. *História do pensamento econômico*. Tradução Jaime Larry Benchimol. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

IANONI, Marcus. *Teoria do Estado desenvolvimentista: uma revisão da literatura*. Revista Sinais Sociais, v. 9, nº 24, jan./abr. 2014, p. 81-107.

IFB. INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. *Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Alimento*. Brasília, 2013.

IFB. INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. *Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Eventos*. Brasília, 2014.

IFB. INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. *Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Informática*. Brasília, 2014.

IFB. INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. *Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Agropecuária*. Brasília, 2014.

IFB. INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. *Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Hospedagem*. Brasília, 2015.

IFB. INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. *Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Cozinha*. Brasília, 2015.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Informática para Internet*. Goiás, 2014.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Edificações*. Goiás, 2014.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Química*. Goiás, 2014.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Meio Ambiente*. Goiás, 2016.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Análises Clínicas*. Goiás, 2016.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Operador de Computador*. Goiás, 2013.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Operador de Computador*. Goiás, 2015.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Desenhista da Construção Civil*. Goiás, 2013.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) Montador e Reparador de Computadores*. Goiás, 2013.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) Montador e Reparador de Computadores*. Goiás, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Institutos Federais. Uma conquista de todos os brasileiros*. MEC, 2010.

IPEA. *Boletim de análise político-institucional*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – nº1(2011) –. Brasília: Ipea, 2011.

_____. *Boletim de análise político-institucional*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – nº3(2011) –. Brasília: Ipea, 2011.

_____. *Pronatec: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Texto para Discussão. Maria Martha M. C. Cassiolato; Ronaldo Coutinho Garcia. Brasília: Ipea, 2014.

_____. *Escassez de força de trabalho: Uma revisão da literatura internacional e interpretação dos resultados empíricos referentes ao Brasil*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Texto para Discussão. Paulo A. Meyer M. Nascimento. Brasília: Ipea, 2015.

JABBOUR, Elias. *China hoje*. Projeto nacional, desenvolvimento e socialismo de mercado. São Paulo: Anita Garibaldi, 2012.

JACOB, Margaret C. *Scientific culture and the making of the industrial west*. New York/ Oxford: Oxford University Press, 1988.

JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das Ciências Humanas*. 2ªed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

JORGE, Marcos; TELLES, Tiago Santos; PATROCINO, Ana Carolina. *A iniciação científica no ensino superior*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 441-457, maio/ago. 2010.

KATZ, Claudio. *Qué es el neo-desarrollismo? I – Una visión crítica*. Economía. 2014. <http://katz.lahaine.org/?cat=1> < acesso em agosto de 2014 >.

_____. *Qué es el neo-desarrollismo? II – Una visión crítica*. Argentina y Brasil. 2014. <http://katz.lahaine.org/?cat=1> < acesso em agosto de 2014 >.

_____. *Qué es el neo-desarrollismo? III – Una visión crítica*. Teoría y política. 2014. <http://katz.lahaine.org/?cat=1> < acesso em agosto de 2014 >.

KLIKSBERG, Bernardo. *Por uma economia com face mais humana*. Brasília: Unesco, 2003.

- KRAWCZYK, Nora (org.). *Sociologia do ensino médio*. Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.
- LAPLANE, Mariano; SARTI, Fernando. Prometeu acorrentado: o Brasil na indústria mundial no início do século XXI. In: CARNEIRO, R. (Org.). *A Supremacia dos Mercados e a Política Econômica do Governo Lula*. São Paulo: Editora Unesp. 2006.
- LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. *A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LAZARINI, Ademir Quintilio. *A relação entre capital e educação escolar na obra de Demerval Saviani: Apontamentos críticos*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In.: *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.
- LIMA, Eurenice. Toyota: a inspiração japonesa e os caminhos do consentimento. In.: ANTUNES, Ricardo (org.). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 115-147.
- LIJPHART, A. *Modelos de democracia: desempenho e padrões de governo em 36 países*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003.
- LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2008.
- LOSURDO, Domenico. *Contra-História do Liberalismo*. Tradução Giovanni Semeraro. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.
- _____. *Fuga da História? A Revolução Russa e a Revolução Chinesa Vistas de Hoje*. Tradução Luiz Mario Gazzaneo e Calorina Muranaka Saliba. Rio de Janeiro: Revan, 2004.
- MACHADO, L. (1998). Educação Básica, Empregabilidade e Competência. In.: *Trabalho & Educação: Revista do NETE*. Belo Horizonte-MG: UFMG/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, nº3, jan./jul.1998
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Educação e divisão social do trabalho*. Contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Cortez Editora, 1982.
- _____. *Politecnia no ensino de segundo grau*. In.: CUNHA, Célio; GARCIA, Walter (Coordenadores). *Politecnia no ensino médio*. Brasil. Ministério da Educação. São Paulo: Cortez; Brasília: SENE, 1991.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. *Educação integral, trabalho e processo formativo no Instituto Politécnico de Cabo Frio/RJ*. Grupo de Trabalho 9: Trabalho e Educação, 36ª Reunião Anual da Anped. Goiânia, 2013.

MACIEL, Natalia. *Igual mas Diferente: a política externa brasileira em perspectiva histórica e seus desafios no Novo Contexto Global*. Revista Intellector, ano V, vol. V nº 10, janeiro/junho, Rio de Janeiro: 2009.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. _____. *O Capital*. Livro I, vol. 1. Tradução Reginaldo Sant'Anna. – 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. _____. *O Capital*. Livro I, vol. 2. Trad. Reginaldo Sant'Anna. –Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. _____. *O Capital*. Livro II. Trad. Reginaldo Sant'Anna.–Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2008.

_____. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. – 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *Manuscritos econômico-filosófico*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MARTINS, Heloísa H. T. de S. O Jovem no Mercado de Trabalho. *Revista Brasileira de Educação*. nº 5, mai/jun/jul/ago de 1997.

MATTEI, L. *Gênese e agenda do novo desenvolvimentismo brasileiro*. IV Encontro Internacional da Associação Keynesiana Brasileira (AKB), Rio de Janeiro, ago. 2011.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salette Linhares. *Estudos sobre iniciação científica no Brasil*. Uma Revisão. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p. 173-197, jan./abril 2010.

MENDONÇA, Sônia Regina de. As bases do desenvolvimento Capitalista Dependente: da industrialização restringida à internacionalização. In.: LINHARES, Maria Yedda (orgs.). *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

MELLO, João Manoel; NOVAIS, Fernando. *Capitalismo tardio e sociabilidade moderna*. São Paulo: Unesp/Facamp, 2009.

MERCADANTE, Aloiso. *As bases do novo desenvolvimentismo: análise do governo Lula*. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas – IE Unicamp, Campinas, 2010.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. p.195-224. In.: *ibidem*. *O Desafio e o fardo do tempo histórico*. O socialismo no século XXI. Tradução Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLLO, Maria de Lourdes Rollemberg; FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Desenvolvimentismo e Novo-Desenvolvimentismo: raízes teóricas e precisões conceituais. In. FUNDAÇÃO PRESEU ABRAMO. *Desenvolvimento*. São Paulo: FPA Discute, p.25-36. 2013.

MORAES, Carmem Sylvia V. *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo-1873 a 1934*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições*. Em Aberto. Brasília, ano 9, n 46, abr./jun., p.73-83, 1990.

MOTA, Luzia Matos. *A pesquisa na rede federal de educação profissional científica e tecnológica: uma análise da política pública*. Tese de doutorado – Universidade Federal da Bahia – Instituto Federal da Bahia – Universidade Estadual da Bahia – Universidade Estadual de Feira de Santa – Doutorado multi-institucional e Multidisciplinar de difusão do conhecimento, 2013.

MOURA, Dante Henrique. *A relação entre a educação profissional e a educação básica no CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção de um novo plano nacional de educação*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010.

_____. *Educação básica e educação profissional: Dualidade histórica e perspectivas de integração*. Grupo de Trabalho 9: Trabalho e Educação, 30ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2007.

NERI, Marcelo. Neri no IPEA: O Brasil que os olhos não vêem. Economia, 2012. *Agência Brasil*. Brasília, 13 de set. 2012. Entrevista concedida ao Jornalista Gilberto Costa.

_____. (coord.). *O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2009.

NOSELLA, Paolo. *Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica*. Revista Brasileira de Educação, v. 12 – nº34, jan./abr. 2007, p. 137-181.

_____. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação & Sociedade*, v. 32, nº 117. p. 1051-1066. 2011.

_____. *Ensino Médio unitário ou multiforme?* Revista Brasileira de Educação. V.20, n.60, jan./mar.2015.

OBINGER, Herbert; LEIBFRIED, Stephan & CASTLES, Francis (org.). *Federalism and the Welfare State : New World and European Experiences*. New York : Cambridge University, 2005.

OURIQUES, Nildo. FHC plagiou intelectuais banidos pela ditadura. *Política*, 2012. *Carta Capital*. São Paulo, 16 de julho 2012. Entrevista concedida ao jornalista Gianni Carta.

PACHECO, Eliezer; REZENDE, Caetana. Institutos Federais: um futuro por armar. In.: JURACY, Caetana; VIDOR, Alexandre; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz Augusto (orgs.). *Institutos Federais, Lei 11.892, de 29/12/2008*. Comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

PACHECO, Eliezer (orgs.). *Institutos Federais*. Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Fundação Santillana, 2011.

PASSOS, Najla. *Com Lula e Dilma, conferências explodem. Mas dão resultado?* Revista Carta Maior, 15 de janeiro de 2012 - http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=19380 (pesquisado em 11 de fevereiro de 2013).

PAULI, Rafael Camargo de.; NAKABASHI, Luciano.; SAMPAIO, Armando Vaz. *Mudança estrutural e mercado de trabalho no Brasil*. Revista de Economia Política 32 (3), 2012. p. 459-477.

PIERSON, Paul. *Fragmented Welfare States: federal institutions and development of social policy*. In *Governance*, v.8, n.4, out.1995.

PIKETTY, Thomas. *O Capital no século XXI*. Tradução Mônica Baumgarten de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINHO, Diva Benevides; VASCONCELLOS Marco Antonio Sandoval (orgs.). Introdução à economia. In.: _____. *Manual de economia*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

POCHMANN, Márcio Desenvolvimento Capitalista e Divisão do Trabalho. In : PPOCHMANN, Márcio (Org.) *Reestruturação Produtiva – Perspectivas de Desenvolvimento Local com Inclusão Social*. Petrópolis, RJ, Vozes, pp. 15-61., 2004.

POCHMANN, Márcio et ali. Globalização e Exclusão Social. In: _____ *Atlas da Exclusão Social Volume 4- A Exclusão no Mundo*. São Paulo, Cortez, pp. 27-54., 2004. POSSAS, Mario Luiz. *Economia evolucionária neo-schumpeteriana: elementos para uma integração micro-macrodinâmica*. Estudos avançados, 22(63), p. 281-305, 2008.

_____. *O Emprego na Globalização*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

_____. *Políticas do Trabalho e de Garantia de Renda: O Capitalismo em Mudança*. 1. ed. SÃO PAULO: LTr, 1995.

_____. *Qual desenvolvimento? Oportunidades e dificuldades do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Publisher, 2009.

_____. *Nova Classe Média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *Proteção social na periferia do capitalismo*. Considerações sobre o Brasil. São Paulo em Perspectiva, 18(2): 3-16, 2004.

_____. *Desafios e limites da política de emprego no Brasil*. Ensaio FEE, Porto Alegre, v. 19, nº 1, 1998, p. 125-155.

_____. e MORETTO, Amilton. *A retomada do emprego numa economia em marcha lenta: implicações para as políticas públicas de mercado de trabalho*. – XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Caxambú, 2006.

PONTES, Ana Paulo Furtado Soares. *A pedagogia fabril desvelada no estágio de formação do técnico industrial em empresas flexíveis*. Grupo de Trabalho 9: Trabalho e Educação, 31ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2008.

POULANTZAS, Nico. *O Estado, O Poder, O Socialismo*. 4ª ed. São Paulo: Editora Graal, 2000.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1969.

QUELUZ, Gilson Leandro. *Concepções de Ensino Técnico na República Velha (1909-1930)*. Curitiba: CEFET/PR, 2000.

RAMOS, Marise. *A concepção de ensino médio integrado*. Seminário da Secretaria Estadual de Educação do Pará. 2008.

RANGEL, Ignácio. *A história da dualidade brasileira*. Revista de Economia Política, vol. 1, nº 4, outubro-dezembro, 1981.

_____. *Dualidade básica da economia brasileira*. 2ª ed. Bial, 1999.

_____. *O quarto ciclo de Kondratiev*. Revista de Economia Política, v. 10, nº 4 (40), p.30-43, out.-dez, 1990.

_____. *Recursos ociosos e ciclo econômico*. (alternativas para a crise brasileira). Revista de Economia Política, v. 9, nº 1, p. 21-30, jan./março, 1989.

_____. *Dualidade e ciclo longo*. Revista de Economia Política, v. 4, nº1, p. 87-100, jan./março, 1984.

_____. *O ciclo médio e o ciclo longo no Brasil*. Ensaio FEE, Porto Alegre, 3(2):31-42, 1983, p.31-42.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. (orgs.). *Ensino Médio e Educação profissional*. Desafios da integração. Brasília: Unesco, 2009.

REIS JR., Reinaldo de Lima. *Cidade, Trabalho e Memória*. Os trabalhadores da construção de Brasília. (1956-1960). Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

_____.; ZANARD, Alessandro; OLIVEIRA, Sthefany T.G.S.. *A Dualidade do comércio externo brasileiro: de seu incremento na indústria da aviação com os EUA, até a necessária inversão na mineração com a China, dilemas ao desenvolvimento*. Revista Técnica e Tecnológica: Ciência, Tecnologia e Sociedade, v.1, nº1, 2014.

_____.; GOLOVATY, R.; HERMANN, D. "*Transtornos passam, benefícios ficam?*": sobre a implantação do IFG/Câmpus Luziânia (2010-2014). p. 163-191, In: BARBOSA, W. PIRES, L. VILASBOAS E SANTOS, N. (orgs). *O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015)*. Goiânia: Editora do IFG, 2016.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa (org.). *Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986

RICCI, Rudá. *Lulismo*. Da era dos movimentos sociais à ascensão da nova classe média brasileira. 2ª ed. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira / Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

ROSSO, Sadi Dal. *Mais Trabalho!* A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? p. 16-35. In.: *Ibdem. Saberes e Incertezas Sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SADER, Emir. *A nova toupeira*. Os caminhos da esquerda latino-americana. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. *Quando novos atores entram em cena*. Experiências de lutas de trabalhadores na Grande São Paulo (1970-1980). 5ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____.; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo*. As políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

SAMPAIO Jr., Plínio de Arruda. *Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo*. – tragédia e farsa. Serviço Social & Sociedade, nº 112, São Paulo, Oct./Dez. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *A Crítica da Razão Indolente*. Contra o Desperdício da Experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS. Theotonio dos. (coord.). *Países emergentes e os novos caminhos da modernidade*. Brasília: Unesco, 2008.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SANTOS, Widson Luiz Pereira dos.; AULER, Décio (orgs.). *Ciência, Tecnologia e Sociedade e educação científica*. Desafios, tendências e resultados de pesquisa. Brasília: Editora da UnB, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação – v. 12 – n.º. 34, jan./abr. 2007.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. Primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____.; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). *História e história da educação*. O debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHENEIDER, Ben Ross. *O estado desenvolvimentista no Brasil: perspectivas históricas e comparadas*. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2013.

SCHUMPETER, Joseph A. O processo da destruição criadora. In.: _____. *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, p. 103-110. 1961.

_____. O fenômeno fundamental do desenvolvimento econômico. In.: _____. *Teoria do desenvolvimento econômico*. Uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. Tradução de Maria Sílvia Possas. São Paulo: Editora Nova Cultura, p. 69-100. 1997.

_____. O ciclo econômico. In.: _____. *Teoria do desenvolvimento econômico*. Uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. Tradução de Maria Sílvia Possas. São Paulo: Editora Nova Cultura, p. 201-237. 1997.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. *Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra*. Revista Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n.º 80, p. 563-624, jul./set. 2013.

_____. *Educação média profissional no Brasil*. Situação e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SCHWEDE, Marcos Aurelio; FILHO LIMA, Domingos Leite. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: dos motivos para a sua constituição à produção da ciência e da tecnologia*. Grupo de Trabalho 9: Trabalho e Educação, 37ª Reunião Anual da Anped. Florianópolis, 2015.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SINGER, André. *Os sentidos do lulismo*. Reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SIQUEIRA, Hipólita. Aspectos estruturais da dinâmica regional brasileira e o referencial analítico da divisão inter-regional do trabalho. In: _____ *Desenvolvimento Regional Recente no Brasil*. Rio de Janeiro: E-Papers, pp. 27-38., 2010.

_____. A Inserção Periférica na Globalização: O Caso Brasileiro. In: _____ *Desenvolvimento Regional Recente no Brasil*. Rio de Janeiro: E-Papers, pp. 13-26. 2010.

SILVEIRA, Adriana Gomes. *Educação em tempo integral e juventudes: entre a responsabilidade e a responsabilização*. Grupo de Trabalho 14: Sociologia da Educação, 37ª Reunião Anual da Anped. Florianópolis, 2015.

SOUZA, Liliane Bordignon de. *Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2013.

STEVENS, Edward. *The Grammar of the Machine; Technical Literacy and Early Industrial Expansion in the United States*. New Haven/London: Yale University Press, 1995.

TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís. *(Des)ajuste global e modernização conservadora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____.; DAVID, Maurício Dias. *A economia política da crise: problemas e impasses da política econômica brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, Achiamé, 1982.

TAVARES, Moacir Gubert. *Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As etapas históricas da educação profissional no Brasil*. IX Anped/Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa: árvore da liberdade*. vol. 1, 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

TORRES FILHO, Ernani Teixeira; PUGA, Fernando Pimentel (orgs.). Investimento na Economia Brasileira: A caminho do crescimento sustentado. In.: *ibidem*. *Perspectivas do Investimento 2007/2010*. Rio de Janeiro: BNDES, p. 13-42. 2007.

TUMOLO, Paulo Sérgio. *Significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica*. Revista Espaço Acadêmico – Ano III, nº24, maio de 2003.

_____. *O Trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: Uma articulação possível?* Educ. Soc., Campinas, vol. 26, nº 90, p. 239-265, jan./abr., 2005.

_____. *Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate*. Revista Brasileira de Educação v. 16 n°. 47, p. 443-520, maio/ago. 2011.

WEINSTEIN, Barbara. *(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)*. SP: Cortez, Universidade de São Francisco, 2000.

WERTHEIN, Jorge. CUNHA, Célio (orgs.). *Políticas de Educação*. Ideias e ações. Brasília: Unesco: 2001.

_____. *Investimentos em educação, ciência e tecnologia*. O que pensam os empresários. Brasília: Unesco, 2004.

YOUNG, Michael. *Teoria do currículo: o que é e por que é importante*. Cad. Pesqui. vol. 44, nº151. São Paulo, Jan./Mar. 2014.

_____. *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas*. Rev. Brasileira de Educação. p. 608-624. v.16, nº 48, set./dez. 2011.

ANEXO

Quadro 3* - Grupo de pesquisa na área trabalho e educação**

Ano de criação do Grupo	NOME DO GRUPO	DO INSTITUIÇÃO	Líderes Do Grupo Em 2010.
[1985, 1988]	HISTEDBR Grupo de Estudos Pesquisas	– Unicamp de e	- Dermeval Saviani
	Núcleo de Estudos Política e Gestão da Educação	de UFRGS	- Maria Beatriz Moreira Luce
	Trabalho e educação	e UFF	- Maria Ciavatta
[1989, 1992]	Educação Brasileira: História Filosofia Instituições Escolares	UFSCAR e de	- Paolo Nosella; - Ester Buffa
	Educação Trabalho	e UFPR	- Monica Ribeiro Da Silva; - Acacia Zeneida Kuenzer
	Políticas públicas educação	de UFPE	- Janete Maria Lins De Azevedo; Márcia Angela Da Silva Aguiar -
[1993, 1996]	Grupo pesquisas marxismo educação	de UFPE &	- Isabel Maria Farias Fernandes De Oliveira; - Oswaldo Hajime Yamamoto -

	Grupo de Estudos Político Educacional e Trabalho	de UFSC	- Olinda Evangelista; - Maria Helena Michels
	Educação e Trabalho	UFSC	- Eneida Oto Shiroma.
	Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional	Unicamp	- Newton Antonio Paciulli Bryan
	Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação	UFMG	- Hormindo Pereira De Souza Junior; - Maria De Fátima Almeida Martins
	Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do trabalho - TMT	UFSC	- Bernardete Wrublevski Aued; - Célia Regina Vendramini.
	Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico	CEFET-MG	- Suzana Lanna Burnier Coelho; - Maria Rita Neto Sales Oliveira
	Trabalho, Tecnologia e Educação	UFMG	- Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira; - Fernando Selmar Rocha Fidalgo -
1999	Educação, trabalho e formação profissional	UFMS	- Antônio Carlos Do Nascimento Osório; - Luiz Carlos Pais
2000	Educação e Trabalho	UNIVALI	- Marlete Dos Santos Dascoreggio; - Elisabeth Caldeira Villela.
2000	Educação, Trabalho e	UFG	- José Adelson Da Cruz; - Jadir De Morais Pessoa.

Movimentos Sociais			
2000	Trabalho, Educação e Educação Profissional	UFPA	- Gilmar Pereira Da Silva; - Ronaldo Marcos De Lima Araujo.
2000	Educação e Trabalho	UNICENTRO	- Clarice Schneider Linhares.
2000	Gênero, Trabalho e Educação	UFAM	- Silvia Cristina Conde Nogueira; - Arminda Rachel Botelho Mourão.
2000	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Trabalho	UNB	- Olgamir Francisco De Carvalho.
2002	LABOR – Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional	UFC	- Elenice Gomes De Oliveira; - Enéas De Araújo Arrais Neto.
2002	Qualificação profissional e relações entre trabalho e educação.	UFPE	- Daniel Alvares Rodrigues; - Ramon De Oliveira.
2002	Trabalho, movimentos sociais, educação	UFRGS	- Camen Lucia Bezerra Machado; - Marlene Ribeiro.
2002	Capital, Trabalho, Estado e Educação: Políticas Educacionais e	UEPG	- Gisele Masson.

	Formação de Professores.		
2002	Comunicação, Trabalho e Educação – COMUTE	UDESC	- Mariléia Maria Da Silva; - Elisa Maria Quartiero.
2002	Educação, Trabalho e Cultura	UNIGRANRIO	- Haydéa Maria Marino De Sant’Anna Reis; - Jacqueline De Cassia Pinheiro Lima.
2002	Grupo de Pesquisa em Educação Ciência e Tecnologia	IFBA	- Ila Maria Silva De Souza.
2003	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação – TESE	UNIOESTE	- Georgia Sobreira Dos Santos Cêa; - Luiz Fernando Reis.
2003	Grupo de pesquisa em gestão, trabalho e políticas educacionais- getepe	UFRN	- Antônio Lisboa Leitão De Souza; - Ângela Maria Chavas Naschold
2003	Trabalho, Educação e Formação Humana	UFU	- Robson Luiz De França; - Carlos Alberto Lucena.
2004	Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação	UFJF	- André Silva Martins; - Rubens Luiz Rodrigues.

2004	Sociedade, Trabalho e Educação	UNIOESTE	- Suely Aparecida Martins; - Gilmar Fiorese.
2005	Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo	UFES	- Edna Castro De Oliveira.
2005	Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia – GETET	UTFPR	- Domingos Leite Lima Filho.
2006	Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos	IFRJ	- Rita De Cássia De Almeida Costa.
2006	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Profissional	IFES	- Antônio Henrique Pinto; - Rony Cláudio De Oliveira Freitas.
2006	Educação, Trabalho e Tecnologia	IFSC	- Luiz Alberto De Azevedo
2006	Grupo de Pesquisa em Trabalho e Educação	USP	- Carmen Sylvia Vidigal Moraes.
2006	Trabalho e Tempo Livre: Educação, Trabalho e Humanização	UNISC	- Moacir Fernando Viegas.

2006	Grupo de Pesquisa em Sociologia do trabalho, currículo e formação humana	de	UFAL	- Ciro De Oliveira Bezerra.
2007	Grupo de Estudos Pesquisa História, Trabalho e Educação / HISTEBR-ufscar	de	UFSCAR	- Alessandra Arce Hai; - Luiz Bezerra Neto.
2007	Transarte de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional em Brasília	-	UNB	- Lucio França Teles; - Renato Hilário Dos Reis.
2007	Museus Pedagógico: História, Trabalho e Educação		UESB	- Ana Elizabeth Santos Alves.
2007	Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Saúde	de	UNIMONTES	-Marília Borborema Rodrigues Cergueira.
2007	Grupo de Pesquisa em Estado, Sociedade, Trabalho e Educação	de	UNIOESTE	- Carolina Spack Kimmelmeier; - Geraldo Augusto Pinto.
2008	Educação, Trabalho e Formação de Professores		UNICENTRO	- Isabel Cristina Neves.

2008	Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e História	de em	UNICENTRO	- Paulo De Nobrega; - Alessandro De Melo.
2008	Dialogus Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho	-	UFG	- Luciana Borges; - Eliane Martins De Freitas.
2008	Sociedade, Educação, Conhecimento Profissional e trabalho		UFBA	- Vera Lúcia Bueno Fartes; - Maria Regina Filgueiras Antoniazzi.
2008	KAIRÓS Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas	- de	UFSM	- Liliana Soares Ferreira.
2008	Trabalho, Movimentos Sociais e Processos Educativos		UFV	- Dileno Dustan Lucas De Souza; - Maria Das Graças Soares Floresta.
2008	Grupo de Pesquisa em Educação e Trabalho	de em	URCA	- Francisca Clara De Paula Oliveira
2008	Educação Profissional e Tecnológica		IFNMG	- Antônio Carlos Soares Martins.
2008	Trabalho, Formação Humana e Políticas Públicas		UERJ	- Marise Nogueira Ramos; - Gaudêncio Frigotto.

2009	Grupo de Estudos Marxismo, Trabalho e Educação	UNIFAP	- André Rodrigues Guimarães.
2009	Grupo de Estudos Nucleados do Trabalho e Educação – GENTE	UFMS	- Hajime Takeuchi Nozaki.
2009	Educação, Trabalho e Sustentabilidade	IF-Catarinense	- Luiz Alberto Ferreira.
2009	Grupo de Pesquisas em Educação Profissional, Científica e Tecnológica	IF-Farroupilha	- Rita De Cacia Borges Liberalesso.
2009	Núcleo de Estudos interdisciplinares em Contextos de Trabalho e Educação – NUTE	IFBA	- Maria Helena Dil Grande; - Ana Maria Dias Galvão.
2009	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica	IFS	- Ilda Maria Santos Tavares; - José Adelmo Menezes De Oliveira.
2009	Grupo de Pesquisa em Trabalho-Educação e Educação Ambiental do IFRJ	IFRJ	- Alexrande Maia Do Bomfim.

2009	Educação Profissional e Tecnológica	IFS	- Elza Ferreira Santos.
2009	Educação científica e tecnológica na formação profissional	IF-Catarinense	- Sirlei De Fátima Albino.
2009	Educação e Tecnologia	IFES	- Vanessa Battestin Nunes.
2009	Educação, Trabalho e Cultura	IFRJ	- Ricardo Cesar Rocha Da Costa; - Janaina Pereira De Oliveira.
2009	Educação, Trabalho e Representações Sociais	IF-Goiano	- Tânia Fernandes Veri Araujo.
2010	Educação profissional	IFRR	- Daygles Maria Ferreira De Souza; - Carlos Roberto Cabral De Lima.
2010	Educação, Trabalho e Tecnologia	IFTO	- Marcelo Rythowem; - Jair José Maldaner.
2010	Educação e Tecnologia	IFBA	- Romilson Lopes Sampaio.
2010	Educação e Trabalho	UFMT	- Edson Caetano.
2010	Educação, Ciência e Tecnologia	IFRS	- André Luiz Portanova Laborde.
2010	Educação, Inovação e Trabalho	IFRS	- Márcia Amaral Corrêa De Moraes; - Clarice Monteiro Escott.

2010	Inovação Tecnológica e Educação		IFRS	- Mariano Nicolao.
2010	Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação e Formação Profissional		IFSP	- Elifas Levi Da Silva
2010	Grupo Pesquisa e Ensino em Educação Profissional e Tecnológica	de	IFPE	- Amurabi Pereira De Oliveira.
2010	Núcleo de Estudos em Educação Profissional		IFSC	- Fernando Goulart Rocha.
2010	Políticas de Educação, Ensino Profissional e Tecnologia		IFS	- Carlos Alberto De Jesus.
2010	Sociologia, Trabalho e Educação		UFSCAR	- Maria Cristina Da Silveira Galan Fernandes.
2010	Políticas Educacionais e Trabalho		UNINOVE	- Ivanise Monfredini; - Rosemary Roqpero.
2010	Trabalho, Educação, Estética e Sociedade		UECE	- José Deribaldo Gomes Dos Santos.

Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa da Capes.

Elaboração do próprio autor.

* Foram considerados Grupo de Pesquisa na Área Trabalho e Educação, o Grupo identificado a temática no seu nome ou deixando explícito na “Repercussões dos Trabalhos do Grupo” ou tendo linha de pesquisa específica na área de Educação Profissional.

Quadro 4 – Revista Brasileira de Educação (RBE)

Nº da Revista	Título	Autor	Conteúdo
Set/Out/Nov/Dez 1995 n.º 0	Crise do trabalho na Europa Ocidental: crise da sociedade, crise da educação	Angelina Peralva	-
Set/Out/Nov/Dez 1995 n.º 0	Formação geral e especializada: fim da dualidade com as transformações produtivas do capitalismo?	Lucília Regina de Souza Machado	-
Set/Out/Nov/Dez 1996 n.º 3	Políticas de recursos humanos: um estudo exploratório em dez empresas do ramo industrial	Almaisa M. Souza	-
Jan/Fev/Mar/Abr 1997 n.º 4	Mercado de trabalho e formação profissional	Elida Rubini Liedke	-
Mai/Jun/Jul/Ago 1997 n.º 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 n.º 6	Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego	Jerusa Vieira Gomes	Edição da revista com viés na juventude e suas variáveis. Importante observar a quantidade de temáticas referentes ao mercado de trabalho nessa edição.
Mai/Jun/Jul/Ago 1997 n.º 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 n.º 6	O trabalho, busca de sentido	G. Bajoit e A. Franssen	Edição da revista com viés na juventude e suas variáveis.
Mai/Jun/Jul/Ago 1997 n.º 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 n.º 6	O jovem no mercado de trabalho	Heloísa H. T. de S. Martins	Edição da revista com viés na juventude e

suas
variáveis.

Mai/Jun/Jul/Ago 1997 n.º 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 n.º 6	O trabalho como escolha e oportunidade	Chiesi e A. Matinelli	Edição da revista com viés na juventude e suas variáveis.
Rev. Bras. Educ. no.14 Rio de Janeiro maio/ago . 2000	O ensino industrial-manufatureiro no Brasil	Cunha, Luiz Antônio	-
Rev. Bras. Educ. n.21 Rio de Janeiro set./dez. 2002	A crise dos paradigmas e o marxismo entre os pesquisadores em trabalho e educação em universidades brasileiras	Ferreira, Maria Onete Lopes	-
Rev. Bras. Educ. n.22 Rio de Janeiro jan./abr. 2003	O empresariado industrial e a educação brasileira	Oliveira, Ramon de	-
Rev. Bras. Educ. n.24 Rio de Janeiro set./dez. 2003	O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate	Trein, Eunice; Ciavatta, Maria	****
Rev. Bras. Educ. n.29 Rio de Janeiro maio/ago . 2005	Reformas do Estado e da educação: o caso das escolas profissionais em Portugal	Antunes, Fátima	-
Rev. Bras. Educ. v.11 n.32 Rio de Janeiro maio/ago . 2006	Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio	Dias, Rosanne Evangelista; Abreu, Rozana Gomes de	-
Rev. Bras. Educ. v.12 n.34 Rio de Janeiro jan./abr. 2007	Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica	Nosella, Paolo	ESPAÇO ABERTO
Rev. Bras. Educ. v.12 n.34 Rio de Janeiro jan./abr. 2007	Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos	Saviani, Dermeval	ESPAÇO ABERTO

Rev. Bras. Educ. vol.14 no.4 0 Rio de Janeiro jan./abr. 2009	A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe	Frigotto, Gaudêncio	ESPAÇO ABERTO
Rev. Bras. Educ. vol.16 no.4 7 Rio de Janeiro maio/ago . 2011	Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate	Tumolo, Paulo Sergio	ESPAÇO ABERTO
Rev. Bras. Educ. vol.16 no.4 8 Rio de Janeiro set./dez. 2011	Educação e desenvolvimento econômico no Brasil	Bruno, Lúcia	***
Rev. Bras. Educ. vol.16 no.4 8 Rio de Janeiro set./dez. 2011	Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro	Corbucci, Paulo Roberto	***
Rev. Bras. Educ. vol.16 no.4 8 Rio de Janeiro set./dez. 2011	O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas	Young, Michael F. D	-
Rev. Bras. Educ. vol.18 no.5 4 Rio de Janeiro jul./set. 2 013	Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado	Rummert, Sonia Maria; Algebaile, Eveline; Ventura, Jaqueline	-
Rev. Bras. Educ. vol.19 no.5 8 Rio de Janeiro jul./set. 2 014	As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias	Silva, Monica Ribeiro da; Colontonio, Eloise Médice	-
Rev. Bras. Educ. vol.19 no.5 9 Rio de Janeiro out./dez. 2014	Saberes da docência de professores da educação profissional	Silva Júnior, Geraldo Silvestre; Gariglio, José Ângelo	-

Fonte: Revista Brasileira de Educação
Elaboração do próprio autor.

Quadro 6 – A distribuição dos Institutos por município

Estado	IFETs	CAMPUS	População	Tamanho do Município
MATO GROSSO	1	10	3 115 336	
Cuiabá	1	2	650.000	Grande
Carceres	1	1	86.500	Pequena
São Vicente (município de Santo Antônio)	1	1	30.000	Pequena
Barra do Garça	1	1	56.423	Pequena
Campo Novo do Parecis	1	1	27.574	Pequena
Confresa	1	1	25.127	Pequena
Juína	1	1	39 260	Pequena
Pontes e Lacerda	1	1	41.386	Pequena
Rondonópolis	1	1	195.550	Média
MATO GROSSO DO SUL	1	7	2.505.088	
Campo Grande	1	1	796.252	Grande
Nova Andradina	1	1	46.368	Pequena
Aquidauana	1	1	45.781	Pequena
Ponta Porã	1	1	79.173	Pequena
Três Lagoas	1	1	103.536	Média

Corumbá	1	1	104.317	Média
Coxim	1	1	32.258	Pequena
GOIÁS				
GOIÁS	2	17	6.154.996	
Goiânia	1	1	1.333.767	Grande
Jataí	1	1	89.902	Pequena
Inhumas	1	1	48.903	Pequena
Uruaçu	1	1	37.443	Pequena
Itumbiara	1	1	94.613	Pequena
Luziânia	1	1	179.582	Média
Formosa	1	1	103.322	Média
Anápolis	1	1	342.347	Média
Águas Lindas de Goiás	1	1	167.477	Média
Valparaíso	1	1	138.740	Média
Ceres				
Ceres	1	1	20.686	Pequena
Iporá				
Iporá	1	1	312.71	Pequena
Rio Verde				
Rio Verde	1	1	185.465	Média
Morrinhos				
Morrinhos	1	1	42.135	Pequena
Urutaí				
Urutaí	1	1	3.058	Pequena
DISTRITO FEDERAL				
DISTRITO FEDERAL	1	5	2.648.532	
Brasília				
Brasília	1	1		Grande
Gama				
Gama	1	1		
Samambaia				
Samambaia	1	1		

Taguatinga	1	1
Planaltina	1	1
TOTAL	5	40

Fonte: MEC/Setec e IBGE.
Elaboração do próprio autor.

Quadro 11 – Curso do Ensino Médio Integrado da rede de IFETs no Centro-Oeste (2016)

IFMT			
Câmpus	Eixo	Técnico Integrado ao Médio	Modelo de ingresso
Confresa	- Produção Alimentícia; - Recursos Naturais.	- Agroindústria; - Agropecuária	- Prova para processo seletivo;
Avançado Diamantino	- Gestão e Negócios.	- Administração; - Recursos Humanos	- Prova para processo seletivo;
Cuiabá – Bela Vista	- Produção Industrial; - Ambiente e Saúde	- Química; - Meio Ambiente	- Prova para processo seletivo;
Cuiabá	- Turismo, hospitalidade e lazer; - Informação e comunicação.	- Técnico em Eventos; - Técnico em Telecomunicações	- Prova para processo seletivo;
Pontes e Lacerda	- Informação e comunicação; - Ambiente e Saúde.	- Informática; - Controle Ambiental	- Prova para processo seletivo;
Alta Floresta	- Gestão e Negócios; - Recursos Naturais.	- Administração; - Agropecuária;	- Prova para processo seletivo;
São Vicente	- Recursos Naturais.	- Agropecuária	- Prova para processo seletivo;
Rondonópolis	- Gestão e Negócios; - Produção Industrial.	- Secretariado; - Química;	- Prova para processo seletivo;
Barra do Garças	- Produção Alimentícia; - Gestão e Negócios; - Informação e comunicação; - Ambiente e Saúde.	- Alimentos; - Comércio; - Informática; - Controle Ambiental	- Prova para processo seletivo;
Novo Parecis	- Recursos Naturais.	- Agropecuária;	- Prova para processo seletivo;
Sorriso	- Recursos Naturais; - Produção Alimentícia.	- Agropecuária; - Alimentos;	- Prova para processo seletivo;
Cárceres	- Recursos Naturais;	- Agropecuária; - Desenvolvimento de Sistema;	- Prova para processo seletivo;

Tangará da Serra	- Informação e comunicação;	- Manutenção e Suporte de informática; - Recursos Humanos	- Prova para processo seletivo;
Várzea Grande	- Gestão e Negócios; - Infraestrutura.	- Logística; - Desenho da Construção Civil;	- Prova para processo seletivo;
Primavera do Leste	- Controle e Processos Industriais.	- Eletromecânica; - Eletrotécnica;	- Prova para processo seletivo;
Avançado Lucas do Rio Verde	- Produção Industrial.	- Biotecnologia	- Prova para processo seletivo;
Juína	- Ambiente e Saúde - Gestão e Negócios; - Recursos Naturais.	- Meio Ambiente; - Comércio; - Agropecuária.	- Prova para processo seletivo;

IFMS

Câmpus	Eixo	Técnico Integrado ao Médio	Modelo de ingresso
Ponta Porã	- Recursos Naturais; - Informação e comunicação.	- Agricultura; - Informática;	- Prova para processo seletivo;
Nova Andradina	- Recursos Naturais;	- Agropecuária; - Informática;	- Prova para processo seletivo;
Coxim	- Produção Alimentícia; - Informação e comunicação.	- Alimentos; - Informática;	- Prova para processo seletivo;
Aquidauana	- Infraestrutura; - Informação e comunicação.	- Edificações; - Informática;	- Prova para processo seletivo;
Jardim	- Infraestrutura; - Informação e comunicação.	- Edificações; - Informática;	- Prova para processo seletivo;
Campo Grande	- Controle e Processos Industriais; - Informação e comunicação; - Controle e Processos Industriais.	- Eletrotécnica; - Informática; - Mecânica;	- Prova para processo seletivo;
Três Lagoas	- Controle e Processos Industriais; - Informação e comunicação;	- Eletrotécnica; - Informática;	- Prova para processo seletivo;

Corumbá	- Informação e comunicação;	- Informática; - Metalurgia	- Prova para processo seletivo;
Dourados	- Informação e comunicação;	- Informática para internet;	- Prova para processo seletivo;
Naviraí	- Informação e comunicação;	- Informática para internet;	- Prova para processo seletivo;
IFG			
Câmpus	Eixo	Técnico Integrado ao Médio	Modelo de ingresso
Águas Lindas	- Ambiente e Saúde.	- Análises Clínicas; - Meio Ambiente; - Vigilância em Saúde;	- Prova para processo seletivo;
Anápolis	- Infraestrutura; - Produção Industrial; - Gestão e Negócios;	- Edificações; - Química; - Comércio Exterior;	- Prova para processo seletivo;
Aparecida de Goiânia	- Produção alimentícia; - Infraestrutura - Produção Industrial;	- Agroindústria; - Edificações; - Química;	- Prova para processo seletivo;
Cidade de Goiás	- Recursos Naturais; - Infraestrutura; - Produção Cultural e Design.	- Agroecologia; - Edificações; - Áudio e Vídeo;	- Prova para processo seletivo;
Formosa	- Produção Industrial; - Infraestrutura.	- Biotecnologia; - Saneamento;	- Prova para processo seletivo;
Goiânia	- Ambiente e Saúde; - Infraestrutura; - Controle e Processos Industriais; - Controle e Processos Industriais; - Produção Cultural e Design; - Recursos Naturais; - Informação e Comunicação.	- Controle Ambiental; - Edificações; - Eletrônica; - Eletrotécnica; - Instrumento Musical; - Mineração; - Telecomunicações;	- Prova para processo seletivo;
Goiânia Oeste	- Ambiente e Saúde	- Análises Clínicas; - Nutrição e Dietética; - Vigilância em Saúde	- Prova para processo seletivo;

Inhumas	- Produção alimentícia; - Informação e comunicação; - Produção Industrial.	- Agroindústria; - Informática; - Química;	- Prova para processo seletivo;
Itumbiara	- Controle e Processos Industriais; - Informação e comunicação; - Produção Alimentícia.	- Eletrotécnica; - Informática; - Agroindústria;	- Prova para processo seletivo;
Jataí	- Infraestrutura; - Control e Processos Industriais.	- Edificações; - Eletrotécnica;	- Prova para processo seletivo;
Luziânia	- Infraestrutura; - Produção Industrial; - Informação e comunicação;	- Edificações; - Química; - Informática para internet;	- Prova para processo seletivo;
Senador Canedo	- Controle e Processos Industriais.	- Automação Industrial; - Mecânica;	- Prova para processo seletivo;
Uruaçu	- Infraestrutura; - Informação e comunicação; - Produção Industrial.	- Edificações; - Informática; - Química;	- Prova para processo seletivo;
Valparaíso	- Controle e Processos Industriais.	- Mecânica; - Automação Industrial;	- Prova para processo seletivo;
IFGoiano			
Câmpus	Eixo	Técnico Integrado ao Médio	Modelo de ingresso
Campos Belos	- Informação e comunicação;	- Informática	- Prova para processo seletivo;
Catalão	- Informação e comunicação;	- Informática	- Prova para processo seletivo;
Ceres	- Informação e comunicação; - Ambiente e Saúde; - Recursos Naturais.	- Informática para Internet; - Meio Ambiente; - Agropecuária;	- Prova para processo seletivo;

Cristalina	- Recursos Naturais; - Informação e comunicação.	- Agropecuária; - Informática;	- Prova para processo seletivo;
Hidrolândia	- Informação e comunicação.	- Manutenção e Suporte em Informática;	- Prova para processo seletivo;
Ipameri	- Gestão e Negócios.	- Comércio;	- Prova para processo seletivo;
Iporá	- Produção Industrial; - Informação e comunicação; - Recursos Naturais.	- Química; - Informática; - Agropecuária;	- Prova para processo seletivo;
Morrinhos	- Informação e comunicação; - Produção Alimentícia; - Recursos Naturais; - Produção Alimentícia.	- Informática; - Alimentos; - Agropecuária; - Agroindústria;	- Prova para processo seletivo;
Posse		Somente Subsequente e/ou concomitante;	- Prova para processo seletivo;
Rio Verde		Somente Subsequente e/ou concomitante;	- Prova para processo seletivo;
Trindade	- Informação e comunicação; - Controle e Processos Industriais; - Infraestrutura; - Controle e Processos Industriais.	- Informática; - Eletrotécnica; - Edificações; - Automação Industrial;	- Prova para processo seletivo;
Urutaí	- Informação e comunicação; - Produção Industrial; - Recursos Naturais; - Gestão e Negócios.	- Informática; - Biotecnologia; - Agropecuária; - Administração;	- Prova para processo seletivo;
IFB			
Câmpus	Eixo	Técnico Integrado ao Médio	Modelo de ingresso
Brasília	- Informação e comunicação;	- Informática; - Em Eventos.	Sorteio

- Turismo,
Hospitalidade e
Lazer.

Ceilândia		Não tem curso técnico integrado. Somente no modelo subsequente.	Sorteio
Estrutural		Não tem curso técnico integrado. Somente no modelo subsequente.	Sorteio
Gama	- Gestão e Negócios; - Produção Alimentícia.	- Administração; - Alimentos.	Sorteio
Planaltina	- Recursos Naturais;	- Agropecuária	Sorteio
Riacho Fundo	- Turismo, Hospitalidade e Lazer.	- Cozinha; - Hospedagem.	Sorteio
Samambaia	- Ambiente e Saúde. - Infraestrutura.	- Controle Ambiental; - Edificações.	Sorteio
São Sebastião	- Gestão e Negócios.	- Administração; - Secretariado.	Sorteio
Taguatinga	- Controle e Processos Industriais; - Produção Cultural e Design.	- Eletromecânica; - Artesanato.	Sorteio
Taguatinga Centro		Não tem curso técnico integrado. Somente no modelo subsequente	Sorteio

Fonte: Mec/Setec e IBGE
Elaboração do próprio autor

Quadro 15 – Cursos Bolsa-Formação Pronatec IFG (2012/2015)

CAMPUS	DS_EIXO_TECNOLOGICO	DS_IDENTIFICADOR_TURMA
ÁGUAS LINDAS	AMBIENTE E SAÚDE	ACONSELHADOR EM DEPENDÊNCIA QUÍMICA N1/2014
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T1/2014
ANÁPOLIS	AMBIENTE E SAÚDE	AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE T2/2012
	INFRAESTRUTURA	AJUDANTE DE OBRAS T1/2013
	GESTÃO E NEGÓCIOS	ALMOXARIFE T1/2015
	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	ARTESÃO DE BIOJOIAS T1/2013
	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	ARTESÃO EM BORDADO À MÃO T1/2013
	GESTÃO E NEGÓCIOS	ASSISTENTE ADMINISTRATIVO T1/2015
	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	AUXILIAR DE CENOTECNIA T1/2012
	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	AUXILIAR DE LABORATÓRIO QUÍMICO T2/2012
	GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR DE RECURSOS HUMANOS T1/2013
	GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR DE RECURSOS HUMANOS T2/2014
	INFRAESTRUTURA	AUXILIAR DE TRANSPORTE, MOVIMENTAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CARGAS T1/2013
	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	CERVEJEIRO T1/2012
	INFRAESTRUTURA	DESENHISTA DA CONSTRUÇÃO CIVIL T1/2013
	INFRAESTRUTURA	DESENHISTA DA CONSTRUÇÃO CIVIL T1/2015
	INFRAESTRUTURA	DESENHISTA DA CONSTRUÇÃO CIVIL T2/2012
	INFRAESTRUTURA	DESENHISTA DA CONSTRUÇÃO CIVIL T2/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T1/2012
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T1/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T3/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL INTERMEDIÁRIO T1/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL INTERMEDIÁRIO T2/2013
	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	ILUSTRADOR T1/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T1/2012
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T1/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T3/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS INTERMEDIÁRIO T1/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS INTERMEDIÁRIO T2/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T1/2013

APARECIDA DE GOIANIA	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTAGEM E MANUTENÇÃO DE COMPUTADORES T2/2012
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T1/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T1/2014
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T2/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T3/2013
	PRODUÇÃO INDUSTRIAL	OPERADOR DE PROCESSOS QUÍMICOS INDUSTRIAIS T1/2013
	PRODUÇÃO INDUSTRIAL	OPERADOR DE PROCESSOS QUÍMICOS INDUSTRIAIS T2/2013
	PRODUÇÃO INDUSTRIAL	OPERADOR DE PROCESSOS QUÍMICOS INDUSTRIAIS T2/2014
	INFRAESTRUTURA	PINTOR DE OBRAS T3/2014
	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	PRODUTOR CULTURAL T1/2012
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR WEB T1/2015
	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	AGENTE CULTURAL N1/2015
	INFRAESTRUTURA	ALMOXARIFE DE OBRAS N1/2014
	INFRAESTRUTURA	ALMOXARIFE DE OBRAS N3/2014
	GESTÃO E NEGÓCIOS	ALMOXARIFE N1/2015
	GESTÃO E NEGÓCIOS	ASSISTENTE DE RECURSOS HUMANOS N1/2015
	GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR ADMINISTRATIVO N1/2013
	GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR ADMINISTRATIVO N1/2014
	RECURSOS NATURAIS	AUXILIAR TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA N1/2013
	PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA	CONFEITEIRO T1/2014
	PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA	CONFEITEIRO T1/2015
	INFRAESTRUTURA	DESENHISTA DA CONSTRUÇÃO CIVIL T2/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO N1/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T1/2014
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO N2/2014
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T1/2014
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T2/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES N1/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES N1/2015
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T1/2014
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N1/2013
	INFRAESTRUTURA	PINTOR DE OBRAS IMOBILIÁRIAS T1/2015
INFRAESTRUTURA	PINTOR DE OBRAS T3/2014	
CIDADE DE GOIÁS	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	AGENTE CULTURAL T1/2013
	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	AGENTE CULTURAL T2/2013

	GESTÃO E NEGÓCIOS	AGENTE DE DESENVOLVIMENTO COOPERATIVISTA N2/2013
	GESTÃO E NEGÓCIOS	AGENTE DE DESENVOLVIMENTO COOPERATIVISTA N3/2013
	AMBIENTE E SAÚDE	AGENTE DE DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL N1/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	AGENTE DE PROJETOS SOCIAIS N2/2013
	INFRAESTRUTURA	APLICADOR DE REVESTIMENTO CERÂMICO N3/2014
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑOL BÁSICO N1/2014
	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	ILUSTRADOR N1/2014
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO N2/2014
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T2/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T3/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS INTERMEDIÁRIO N2/2014
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) - BÁSICO N1/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) - BÁSICO N2/2014
	RECURSOS NATURAIS	MONITOR DO USO E CONSERVAÇÃO DOS RECURSOS HÍDRICOS N1/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N1/2014
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N2/2014
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N4/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T2/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T3/2013
	INFRAESTRUTURA	PINTOR DE OBRAS N3/2014
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR WEB N1/2013
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	RECEPCIONISTA DE EVENTOS N2/2014
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	RECEPCIONISTA DE EVENTOS N2/2014
FORMOSA	INFRAESTRUTURA	APLICADOR DE REVESTIMENTO CERÂMICO T2/2014
	GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR ADMINISTRATIVO N1/2013
	GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR ADMINISTRATIVO N2/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	AUXILIAR DE SECRETARIA ESCOLAR N1/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	AUXILIAR DE SECRETARIA ESCOLAR N2/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	AUXILIAR EM ADMINISTRAÇÃO DE REDES T1/2012
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	CONDUTOR DE TURISMO DE AVENTURA N1/2015

	AMBIENTE E SAÚDE	CUIDADOR DE IDOSO T1/2014
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T1/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T2/2012
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL INTERMEDIÁRIO T1/2013
	RECURSOS NATURAIS	HORTICULTOR ORGÂNICO T1/2014
	RECURSOS NATURAIS	IDENTIFICADOR FLORESTAL T1/2013
	RECURSOS NATURAIS	IDENTIFICADOR FLORESTAL T1/2014
	RECURSOS NATURAIS	IDENTIFICADOR FLORESTAL T2/2014
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T1/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T2/2012
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS INTERMEDIÁRIO T1/2013
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	MONITOR DE RECREAÇÃO T2/2012
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T1/2012
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T1/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T2/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T2/2014
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T3/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T3/2014
	GESTÃO E NEGÓCIOS	OPERADOR DE SUPERMERCADOS N1/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR WEB T1/2014
	GESTÃO E NEGÓCIOS	RECEPCIONISTA T1/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	RECREADOR T1/2012
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	RECREADOR T1/2013
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	RECREADOR T2/2013
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	RECREADOR T3/2013
	GESTÃO E NEGÓCIOS	VENDEDOR N1/2013
GOIANIA	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	ADMINISTRADOR DE BANCO DE DADOS T1/2015
	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	AGENTE CULTURAL T1/2015
	GESTÃO E NEGÓCIOS	AGENTE DE DESENVOLVIMENTO COOPERATIVISTA T1/2015
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	AUXILIAR DE COZINHA N1/2013
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	AUXILIAR DE COZINHA N3/2013
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	AUXILIAR DE COZINHA N4/2013
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	AUXILIAR DE COZINHA T1/2012
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	AUXILIAR DE COZINHA T2/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	AUXILIAR EM ADMINISTRAÇÃO DE REDES T1/2012
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	CAMAREIRA EM MEIOS DE HOSPEDAGEM T1/2012
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	CAMAREIRA EM MEIOS DE HOSPEDAGEM T1/2013

TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER AMBIENTE E SAÚDE	CERIMONIALISTA T1/2015 CUIDADOR INFANTIL T1/2014
PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	DESENHISTA DE MODA T1/2014 DESENHISTA MECÂNICO T1/2012
PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	EDITOR DE VÍDEO T2/2014 EDITOR DE VÍDEO T3/2013
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	ELETRICISTA INDUSTRIAL N1/2013
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	ELETRICISTA INDUSTRIAL N3/2013
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	ELETRICISTA INDUSTRIAL N4/2013
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	ELETRICISTA INDUSTRIAL N5/2013
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	ELETRICISTA INDUSTRIAL N6/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T1/2012
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T2/2014
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL INTERMEDIÁRIO T1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T1/2012
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T2/2014
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS INTERMEDIÁRIO T1/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	INSTALADOR E REPARADOR DE REDES DE COMPUTADORES T1/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	INSTALADOR E REPARADOR DE REDES DE COMPUTADORES T1/2014
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	INSTALADOR E REPARADOR DE REDES DE COMPUTADORES T2/2013
AMBIENTE E SAÚDE	MANICURE E PEDICURE T1/2015
PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	MAQUIADOR CÊNICO T1/2015
AMBIENTE E SAÚDE	MAQUIADOR T1/2014
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	MECÂNICO DE USINAGEM T2/2012
INFRAESTRUTURA	MESTRE DE OBRAS N1/2013
INFRAESTRUTURA	MESTRE DE OBRAS N2/2013
INFRAESTRUTURA	MESTRE DE OBRAS N3/2013
INFRAESTRUTURA	MESTRE DE OBRAS N4/2013
INFRAESTRUTURA	MESTRE DE OBRAS N5/2013

INFRAESTRUTURA	MESTRE DE OBRAS N6/2013
PRODUÇÃO INDUSTRIAL	MODELISTA M2/2013
PRODUÇÃO INDUSTRIAL	MODELISTA N1/2013
PRODUÇÃO INDUSTRIAL	MODELISTA N2/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T10/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T11/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T12/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T13/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T14/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T15/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T16/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T17/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR M2/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N10/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N11/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N1/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N12/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N13/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N14/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N15/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N16/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N17/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N18/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N19/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N20/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N21/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N2/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N22/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N23/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N24/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N26/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N27/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N29/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N30/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N31/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N3/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N4/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N5/2013

	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N6/2013	
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N7/2013	
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N8/2013	
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N9/2013	
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T1/2012	
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T1/2013	
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T2/2012	
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T4/2013	
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T5/2013	
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR WEB M1/2012	
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR WEB T1/2012	
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR WEB T1/2013	
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR WEB T2/2015	
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	RECEPCIONISTA DE EVENTOS T1/2012	
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	RECEPCIONISTA DE EVENTOS T2/2013	
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	RECEPCIONISTA DE EVENTOS T2/2014	
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	RECEPCIONISTA DE EVENTOS T3/2013	
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	RECEPCIONISTA DE EVENTOS T5/2013	
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	RECEPCIONISTA EM MEIOS DE HOSPEDAGEM M2/2013	
	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	SOLDADOR NO PROCESSO ELETRODO REVESTIDO AÇO CARBONO E AÇO BAIXA LIGA T1/2012	
GOIANIA OESTE	AMBIENTE E SAÚDE	AGENTE DE COMBATE ÀS ENDEMIAS M1/2016	
	AMBIENTE E SAÚDE	AGENTE DE COMBATE ÀS ENDEMIAS T1/2014	
	PRODUÇÃO INDUSTRIAL	COSTUREIRO DE MÁQUINA RETA E OVERLOQUE M1/2015	
	PRODUÇÃO INDUSTRIAL	COSTUREIRO N1/2014	
	AMBIENTE E SAÚDE	CUIDADOR DE IDOSO T1/2014	
	AMBIENTE E SAÚDE	HIGIENISTA DE SERVIÇOS DE SAÚDE T1/2016	
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T1/2014	
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS INTERMEDIÁRIO T1/2014	
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) - BÁSICO T1/2014	
	AMBIENTE E SAÚDE	MANICURE E PEDICURE N1/2014	
	AMBIENTE E SAÚDE	MAQUIADOR N1/2014	
	AMBIENTE E SAÚDE	MASSAGISTA N1/2014	
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T1/2014	
	AMBIENTE E SAÚDE	RECEPCIONISTA EM SERVIÇOS DE SAÚDE N1/2016	
	INHUMAS	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	AGENTE DE PROJETOS SOCIAIS N1/2013
		GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR ADMINISTRATIVO N1/2013
GESTÃO E NEGÓCIOS		AUXILIAR ADMINISTRATIVO N1/2014	
GESTÃO E NEGÓCIOS		AUXILIAR ADMINISTRATIVO T1/2013	

PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA	AUXILIAR DE CONFEITARIA M3/2014
GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR DE CONTABILIDADE N1/2013
GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR DE PESSOAL T1/2012
GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR DE PESSOAL T1/2013
GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR DE PESSOAL T2/2013
GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR DE RECURSOS HUMANOS N1/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	AUXILIAR EM ADMINISTRAÇÃO DE REDES M1/2012
GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR FINANCEIRO T1/2012
GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR FINANCEIRO T1/2013
GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR FINANCEIRO T2/2013
AMBIENTE E SAÚDE	CUIDADOR DE IDOSO M2/2014
AMBIENTE E SAÚDE	CUIDADOR DE IDOSO N1/2014
AMBIENTE E SAÚDE	CUIDADOR INFANTIL M2/2014
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO N1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO N2/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T1/2012
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO M1/2012
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO M1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO M2/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO M2/2014
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO N1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS INTERMEDIÁRIO N2/2014
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	INSTALADOR E REPARADOR DE REDES DE COMPUTADORES M1/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	INSTALADOR E REPARADOR DE REDES DE COMPUTADORES M2/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T1/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T2/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTAGEM E MANUTENÇÃO DE COMPUTADORES T1/2012
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR M1/2012
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR M1/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR M2/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR M2/2014
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T3/2014
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR DE SISTEMAS T1/2012

	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR DE SISTEMAS T1/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR DE SISTEMAS T2/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR DE SISTEMAS T2/2014
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR WEB M1/2012
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR WEB T1/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR WEB T2/2013
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	RECEPCIONISTA N1/2012
	GESTÃO E NEGÓCIOS	RECEPCIONISTA N1/2013
	GESTÃO E NEGÓCIOS	RECEPCIONISTA N2/2013
	GESTÃO E NEGÓCIOS	RECEPCIONISTA N2/2014
	GESTÃO E NEGÓCIOS	RECEPCIONISTA N6/2014
	GESTÃO E NEGÓCIOS	VENDEDOR N1/2013
	GESTÃO E NEGÓCIOS	VENDEDOR N2/2013
	GESTÃO E NEGÓCIOS	VENDEDOR N2/2014
ITUMBIARA	SEGURANÇA	AGENTE DE OBSERVAÇÃO DE SEGURANÇA N2/2013
	SEGURANÇA	AGENTE DE OBSERVAÇÃO DE SEGURANÇA N2/2014
	SEGURANÇA	AGENTE DE OBSERVAÇÃO DE SEGURANÇA N3/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	AGENTE DE PROJETOS SOCIAIS N1/2012
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	AGENTE DE PROJETOS SOCIAIS N2/2013
	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	ARTESÃO EM BORDADO À MÃO M3/2014
	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	ARTESÃO EM BORDADO À MÃO T4/2014
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	AUXILIAR DE BIBLIOTECA N2/2014
	GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR DE CRÉDITO E COBRANÇA N2/2013
	AMBIENTE E SAÚDE	AUXILIAR DE LABORATÓRIO DE SANEAMENTO T1/2013
	AMBIENTE E SAÚDE	AUXILIAR DE LABORATÓRIO DE SANEAMENTO T2/2014
	PRODUÇÃO INDUSTRIAL	COSTUREIRO DE MÁQUINA RETA E OVERLOQUE T3/2015
	PRODUÇÃO INDUSTRIAL	CURTIDOR DE COUROS E PELES N2/2015
	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	ELETRICISTA INDUSTRIAL N1/2012
	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	ELETRICISTA INDUSTRIAL N2/2013
	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	ELETRICISTA INDUSTRIAL N2/2014
	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	ELETRICISTA INDUSTRIAL N3/2013
	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	ELETRICISTA INDUSTRIAL N3/2014
	INFRAESTRUTURA	ELETRICISTA INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO N1/2012

	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	ELETRICISTA INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO N1/2014
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T1/2012
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T2/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T2/2014
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T3/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO N2/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO N3/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T1/2012
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T2/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) - BÁSICO N2/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) - BÁSICO N2/2014
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) - BÁSICO N3/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) - INTERMEDIÁRIO N2/2014
	AMBIENTE E SAÚDE	MANICURE E PEDICURE T4/2015
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR DE DISPOSITIVOS MÓVEIS N1/2012
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR DE DISPOSITIVOS MÓVEIS N2/2014
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR DE DISPOSITIVOS MÓVEIS T2/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR DE DISPOSITIVOS MÓVEIS T3/2013
JATAÍ	GESTÃO E NEGÓCIOS	ALMOXARIFE N1/2013
	INFRAESTRUTURA	APLICADOR DE REVESTIMENTO CERÂMICO T2/2014
	INFRAESTRUTURA	APLICADOR DE REVESTIMENTO CERÂMICO T3/2014
	GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR ADMINISTRATIVO N1/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	AUXILIAR DE BIBLIOTECA N1/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	AUXILIAR DE BIBLIOTECA N2/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	AUXILIAR DE BIBLIOTECA N2/2014
	GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR DE RECURSOS HUMANOS N1/2013

GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR DE RECURSOS HUMANOS N1/2014
GESTÃO E NEGÓCIOS	AUXILIAR DE RECURSOS HUMANOS N2/2013
TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	CAMAREIRA EM MEIOS DE HOSPEDAGEM N1/2014
TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	CAMAREIRA EM MEIOS DE HOSPEDAGEM T2/2014
INFRAESTRUTURA	DESENHISTA DA CONSTRUÇÃO CIVIL T2/2013
INFRAESTRUTURA	DESENHISTA DA CONSTRUÇÃO CIVIL T3/2013
INFRAESTRUTURA	DESENHISTA DE TOPOGRAFIA N1/2012
INFRAESTRUTURA	DESENHISTA DE TOPOGRAFIA N1/2013
INFRAESTRUTURA	DESENHISTA DE TOPOGRAFIA N1/2014
INFRAESTRUTURA	DESENHISTA DE TOPOGRAFIA N2/2013
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	ELETRICISTA INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO N1/2013
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	ELETRICISTA INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO N2/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T1/2014
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T2/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T1/2014
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T2/2012
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T2/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	LIBRAS BASICO T2/2012
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) - BÁSICO N1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) - BÁSICO N1/2014
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) - BÁSICO N2/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) - INTERMEDIÁRIO N1/2014
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N1/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T1/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T1/2014
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T2/2012
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR DE SISTEMAS T2/2012
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR WEB T1/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR WEB T2/2012
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR WEB T2/2013

	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	RECEPCIONISTA DE EVENTOS N1/2014
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	RECEPCIONISTA EM MEIOS DE HOSPEDAGEM N1/2013
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	RECEPCIONISTA EM MEIOS DE HOSPEDAGEM N2/2013
LUZIÂNIA	AMBIENTE E SAÚDE	ACONSELHADOR EM DEPENDÊNCIA QUÍMICA N1/2013
	AMBIENTE E SAÚDE	ACONSELHADOR EM DEPENDÊNCIA QUÍMICA N2/2013
	AMBIENTE E SAÚDE	ACONSELHADOR EM DEPENDÊNCIA QUÍMICA T1/2013
	AMBIENTE E SAÚDE	ACONSELHADOR EM DEPENDÊNCIA QUÍMICA T1/2014
	AMBIENTE E SAÚDE	ACONSELHADOR EM DEPENDÊNCIA QUÍMICA T2/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	AGENTE DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR N1/2013
	AMBIENTE E SAÚDE	AGENTE DE COMBATE ÀS ENDEMIAS T1/2014
	AMBIENTE E SAÚDE	AGENTE DE COMBATE ÀS ENDEMIAS T2/2012
	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	ARTESÃO EM BORDADO À MÃO T1/2014
	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	ARTESÃO EM BORDADO À MÃO T2/2014
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	AUXILIAR DE BIBLIOTECA T1/2013
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	AUXILIAR DE BIBLIOTECA T1/2014
	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	AUXILIAR DE BIBLIOTECA T2/2014
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	AUXILIAR DE COZINHA M2/2014
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	AUXILIAR DE COZINHA N1/2014
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	AUXILIAR DE COZINHA T4/2014
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	AUXILIAR DE COZINHA T5/2014
	AMBIENTE E SAÚDE	AUXILIAR DE LABORATÓRIO DE SANEAMENTO T1/2013
	AMBIENTE E SAÚDE	AUXILIAR DE LABORATÓRIO DE SANEAMENTO T1/2014
	AMBIENTE E SAÚDE	AUXILIAR DE LABORATÓRIO DE SANEAMENTO T2/2013
	AMBIENTE E SAÚDE	AUXILIAR DE LABORATÓRIO DE SANEAMENTO T2/2014
	AMBIENTE E SAÚDE	AUXILIAR DE LABORATÓRIO DE SANEAMENTO T3/2013
	AMBIENTE E SAÚDE	AUXILIAR DE LABORATÓRIO DE SANEAMENTO T3/2014
	AMBIENTE E SAÚDE	AUXILIAR DE LABORATÓRIO DE SANEAMENTO T4/2012
	AMBIENTE E SAÚDE	AUXILIAR DE LABORATÓRIO DE SANEAMENTO T4/2013

AMBIENTE E SAÚDE	AUXILIAR DE LABORATÓRIO DE SANEAMENTO T5/2012
AMBIENTE E SAÚDE	BALCONISTA DE FARMÁCIA N1/2013
AMBIENTE E SAÚDE	BALCONISTA DE FARMÁCIA T1/2013
AMBIENTE E SAÚDE	BALCONISTA DE FARMÁCIA T1/2014
SEGURANÇA	BOMBEIRO CIVIL N1/2013
SEGURANÇA	BOMBEIRO CIVIL N1/2014
SEGURANÇA	BOMBEIRO CIVIL N2/2013
AMBIENTE E SAÚDE	CUIDADOR DE IDOSO T1/2014
AMBIENTE E SAÚDE	CUIDADOR DE IDOSO T2/2014
INFRAESTRUTURA	ELETRICISTA INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO T2/2012
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	ELETRICISTA INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO T2/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL APLICADO A SERVIÇOS TURÍSTICOS N1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL APLICADO A SERVIÇOS TURÍSTICOS T1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL APLICADO A SERVIÇOS TURÍSTICOS T2/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL APLICADO A SERVIÇOS TURÍSTICOS T3/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO N1/2014
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T1/2014
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T2/2014
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T3/2012
TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	GARÇOM BÁSICO T2/2012
TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	GARÇOM N1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS APLICADO A SERVIÇOS TURÍSTICOS N1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS APLICADO A SERVIÇOS TURÍSTICOS T1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS APLICADO A SERVIÇOS TURÍSTICOS T2/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO M1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO N1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO N1/2014
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO N2/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T1/2014

	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T2/2012
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T1/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T1/2014
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T1/2015
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T2/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T2/2014
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N1/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N2/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N3/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T1/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T1/2014
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T1/2015
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T2/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T2/2014
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T3/2012
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR WEB N1/2013
	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR WEB T4/2012
	AMBIENTE E SAÚDE	RECICLADOR N1/2013
	AMBIENTE E SAÚDE	RECICLADOR T1/2014
	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	REGENTE DE CORAL N1/2014
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	SALGADEIRO T1/2014
SENADOR CANEDO	AMBIENTE E SAÚDE	AGENTE DE GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS N1/2015
	AMBIENTE E SAÚDE	CUIDADOR DE IDOSO T1/2015
URUAÇU	AMBIENTE E SAÚDE	AGENTE DE DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL T1/2013
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	AGENTE DE INFORMAÇÕES TURÍSTICAS T1/2013
	RECURSOS NATURAIS	AGRICULTOR FAMILIAR T1/2013
	RECURSOS NATURAIS	AGRICULTOR FAMILIAR T2/2013
	INFRAESTRUTURA	APLICADOR DE REVESTIMENTO CERÂMICO T1/2015
	GESTÃO E NEGÓCIOS	ASSISTENTE FINANCEIRO T1/2015
	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	AUXILIAR DE COZINHA N1/2013
	AMBIENTE E SAÚDE	AUXILIAR DE LABORATÓRIO DE SANEAMENTO T1/2013
	AMBIENTE E SAÚDE	AUXILIAR DE LABORATÓRIO DE SANEAMENTO T1/2014
	AMBIENTE E SAÚDE	AUXILIAR DE LABORATÓRIO DE SANEAMENTO T2/2013
	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	AUXILIAR DE LABORATÓRIO QUÍMICO T1/2012

INFRAESTRUTURA	CADISTA PARA A CONSTRUÇÃO CIVIL T1/2013
INFRAESTRUTURA	CADISTA PARA A CONSTRUÇÃO CIVIL T2/2013
RECURSOS NATURAIS	CRIADOR DE PEIXES EM TANQUE REDE N1/2015
RECURSOS NATURAIS	CRIADOR DE PEIXES EM TANQUE REDE T1/2013
RECURSOS NATURAIS	CRIADOR DE PEIXES EM TANQUE REDE T2/2013
INFRAESTRUTURA	DESENHISTA DA CONSTRUÇÃO CIVIL N2/2012
INFRAESTRUTURA	DESENHISTA DE TOPOGRAFIA T1/2013
INFRAESTRUTURA	DESENHISTA DE TOPOGRAFIA T2/2012
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	ELETRICISTA INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO M2/2015
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T1/2012
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	ESPAÑHOL BÁSICO T2/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T1/2012
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INGLÊS BÁSICO T1/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	INSTALADOR E REPARADOR DE REDES DE COMPUTADORES N1/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	INSTALADOR E REPARADOR DE REDES DE COMPUTADORES T1/2013
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	INTRODUÇÃO À INTERPRETAÇÃO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS - PORTUGUÊS) T1/2013
TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	MONITOR DE RECREAÇÃO T2/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T1/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T1/2014
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES T2/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	MONTAGEM E MANUTENÇÃO DE COMPUTADORES T1/2012
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR N1/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T1/2012
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T2/2014
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T3/2013
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPERADOR DE COMPUTADOR T4/2013
TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	ORGANIZADOR DE EVENTOS T1/2015
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR DE SISTEMAS T2/2012
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PROGRAMADOR WEB T3/2012
GESTÃO E NEGÓCIOS	VENDEDOR T1/2014