

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP/PR

Cleverson Molinari Mello

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO
DA EXPANSÃO DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA (LEI 11.892/08)**

CURITIBA

2017

Cleverson Molinari Mello

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO
DA EXPANSÃO DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA (LEI 11.892/08)**

**Tese de Doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação – Doutorado em Educação – da
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP/PR.**

**Orientador: Dr. Fausto dos Santos Amaral
Filho.**

CURITIBA

2017

TERMO DE APROVAÇÃO
Cleverson Molinari Mello

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA
EXPANSÃO DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (LEI
11.892/08)**

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do título de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação – PPG – Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 21/03/2017.

Prof.^a Dr.^a Maria Antônia de Souza
Coordenadora do PPG – Doutorado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Orientador
Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Presidente da Banca - Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto
Membro Titular - Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho
Membro Titular - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira
Membro Titular - Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Prof.^a Dr.^a Iêda Viana
Membro Titular - Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Prof. Dr.^a Josélia Schwanka Salomé
Membro Suplente - Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Prof.^a Dr.^a Naura Syria Carapeto Ferreira
Membro Suplente - Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho com muito carinho ao meus amados Christopher e Nilcéia.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador professor Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho.

Ao professor Dr. Pedro Leão da Costa Neto, por suas contribuições e amizade desde o tempo do Mestrado.

Aos professores Dr. Domingos Leite Lima Filho, Dr. Avelino da Rosa Oliveira e a professora Dr. ^a Ieda Viana pelas valiosas contribuições nesta tese de doutoramento.

A todos os professores e funcionários do programa de Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná que me acolheram.

Aos colegas do Doutorado.

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim.

A Deus por mais esta etapa vencida.

E principalmente ao meu filho Christopher e a minha esposa Nilcéia que sempre foram minha inspiração para continuar lutando...

EPÍGRAFE

Não é nossa culpa nascemos já com uma benção
Mas isso não é desculpa pela má distribuição

Com tanta riqueza por aí, onde é que está
Cadê sua fração? (2x)

Até quando esperar?
E cadê a esmola que nós damos
Sem perceber?
que aquele abençoado
Poderia ter sido você

Com tanta riqueza por aí, onde é que está
cadê sua fração? (2x)

Até quando esperar até me ajoelhar (2x)
Esperando a ajuda de Deus

Posso vigiar teu carro te pedir trocados
Engraxar seus sapatos (2x)

Não é nossa culpa nascemos já com uma benção
mas isso não desculpa pela má distribuição
Com tanta riqueza por aí, onde é que está
cadê sua fração?

Até quando esperar a plebe ajoelhar
esperando a ajuda de Deus
Até quando esperar a plebe ajoelhar esperando a ajuda de um divino Deus.

(Letra da Música “Até quando esperar” – Plebe Rude)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado da busca no banco de teses da Capes.....	25
Gráfico 2 – Distribuição da produção acadêmica no período 2011.....	34
Gráfico 3 – Distribuição da produção acadêmica no período 2012.....	35
Gráfico 4 – Áreas do conhecimento – dissertações e teses.....	36
Gráfico 5 – Palavras Chave – dissertações e teses.....	38
Gráfico 6 – Distribuição geográfica da produção Nacional.....	40
Gráfico 7 - Distribuição geográfica da produção acadêmica: região Sudeste.....	41
Gráfico 8 - Distribuição geográfica da produção acadêmica: região Sul.....	42
Gráfico 9 - Distribuição geográfica da produção acadêmica: região Nordeste.....	43
Gráfico 10 - Distribuição geográfica da produção acadêmica: região Centro-Oeste.....	44
Gráfico 11 – Produção por Instituição.....	45
Gráfico 12 – Categorias de Análise.....	48
Gráfico 13 – Quantidade de edições analisadas.....	52
Gráfico 14 – As pessoas mais ricas do mundo.....	151
Gráfico 15 - Evolução dos egressos trabalhando e estudando (2003 a 2007).....	156
Gráfico 16 - Evolução dos egressos trabalhando (2003 a 2007).....	157
Gráfico 17: Evolução dos egressos apenas estudando (2003 a 2007).....	158
Gráfico 18 – Evolução dos egressos que não trabalha e não estuda (2003 a 2007).....	159
Gráfico 19 – Situação dos egressos quanto a trabalhar na área em que se formou.....	160
Gráfico 20 – Rendimento dos egressos com base no Salário Mínimo Nacional.....	161
Gráfico 21 – Comparação da remuneração do egresso em relação a média do mercado.....	161
Gráfico 22 – Projeção do rendimento do egresso (tomando por base o SMN de 2016).....	163
Gráfico 23 – Rendimento médio real habitual da população ocupada (dezembro 2014 a dezembro de 2015).....	166
Gráfico 24 – Relação do trabalho com a formação técnica.....	167
Gráfico 25 – Continuidade dos estudos em Nível Superior.....	167
Gráfico 26 – Tipo de curso na educação superior.....	168
Gráfico 27 – Procedência do egresso enquanto ensino fundamental.....	168
Gráfico 28 - Procedência do egresso enquanto ensino médio.....	169
Gráfico 29 - Escolaridade dos pais dos egressos.....	169

Gráfico 30 – Modalidade do curso técnico.....	170
Gráfico 31- Percepção de alunos sobre oportunidades de estágio.....	187
Gráfico 32 – Percepção de alunos sobre a formação para o trabalho prestada pelo seu curso.....	187
Gráfico 33 – Proporção de professores insatisfeitos com condições de trabalho oferecidas pelos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição da produção acadêmica no período 2011-2012.....	34
Quadro 2 – Áreas do conhecimento – dissertações e teses.....	35
Quadro 3 – Palavras Chave – dissertações e teses.....	37
Quadro 4 – Distribuição geográfica da produção acadêmica: produção nacional.....	39
Quadro 5 - Distribuição geográfica da produção acadêmica: região Sudeste.....	40
Quadro 6 - Distribuição geográfica da produção acadêmica: região Sul.....	41
Quadro 7 - Distribuição geográfica da produção acadêmica: região Nordeste.....	42
Quadro 8 - Distribuição geográfica da produção acadêmica: região Centro-Oeste.....	43
Quadro 9 – Categorias de Análise.....	48
Quadro 10 – Quantidade de edições analisadas.....	52
Quadro 11 – Educação Básica (1937).....	104
Quadro 12: Cenário da Rede Federal.....	120
Quadro 13: Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica até 2014.....	121
Quadro 14: Empregabilidade dos egressos dos cursos técnicos da Rede Federal.....	154
Quadro 15: Empregabilidade dos Egressos (2003 a 2007).....	156
Quadro 16: Redução média no percentual de egressos trabalhando (2003 a 2007).....	157
Quadro 17: Rendimento médio real habitual da População ocupada (dezembro de 2014 a dezembro de 2015).....	165
Quadro 18: Total de alunos que ingressaram na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre 2/2/2004 e 1/9/2011.....	175
Quadro 19: Critérios de escolha dos lugares dos novos campi por fase da expansão.....	176
Quadro 20: Quantitativo de campi da Rede Federal de Ensino Profissionalizante, por Região e fase de expansão.....	177
Quadro 21: Alunos Evadidos, Em Curso e Concluintes, por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011.....	178
Quadro 22: Alunos em retenção por diferentes prazos e diferentes cursos, de ciclos de matrícula encerrados até dezembro de 2011.....	179
Quadro 23: Conjugação de indicadores para acompanhamento da Evasão.....	180
Quadro 24: Taxa de conclusão de ciclos de matrícula encerrados até dezembro de 2011, Nacional e por Regiões.....	180

Quadro 25: Razão entre concluintes e matriculados em cursos superiores nos Institutos Federais, em 2009.....	181
Quadro 26: Razão entre concluintes e matriculados entre os Institutos Federais e demais instituições de ensino superior, em 2009.....	181
Quadro 27: Parâmetros fundamentais da regressão que explica a diferença na razão Concluintes e Matriculados entre os Institutos Federais e as demais instituições de Ensino Superior, em 2009.....	182
Quadro 28: Características dos projetos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, para um grupo de 40 campi pesquisados.....	185
Quadro 29: Salários de Docentes/início de carreira.....	188
Quadro 30: Salários de Docentes em comparação a outras categorias.....	189

LISTA DE SIGLAS

ABI: Associação Baiana de Imprensa;

AIE: Aparelhos Ideológicos do Estado;

ANPED: Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação;

APLs: Arranjos Produtivos Locais;

ARE: Aparelho Repressivo do Estado;

BID: Banco Internacional de Desenvolvimento;

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior;

CEFETs: Centros Federais de Educação Tecnológica;

CNI: Confederação Nacional das Indústrias;

DIEESE: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos;

ETFs: Escolas Técnicas Federais;

FIEMG: Federação das Indústrias de Minas Gerais;

FOC: Fiscalização de Orientação Centralizada;

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;

INSS: Instituto Nacional de Seguridade Social;

JIT: Just in Time (na hora certa);

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

MDB: Movimento Democrático Brasileiro;

MEC: Ministério da Educação e Cultura;

OAB: Ordem dos Advogados do Brasil;

OIT: Organização Internacional do Trabalho;

ONU: Organização das Nações Unidas;

PIB: Produto Interno Bruto;

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios;

PNAES: Plano Nacional de Assistência Estudantil;

PNE: Plano Nacional de Educação;

PPPs: Parcerias Público/Privadas;

Proeja: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos;

PROEP: Programa de Expansão da Educação Profissional;

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;

SENAR: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural;

SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica;

SISTEC: Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica;

SMN: Salário Mínimo Nacional;

SUS: Sistema Único de Saúde;

TCU: Tribunal de Contas da União;

UNEDs: Unidades de Ensino Descentralizadas;

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura;

RESUMO

O objetivo geral deste estudo é analisar os interesses que nortearam a criação e expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia através da Lei n.º 11.892/08 contida em uma política de governo (iniciada em 2003) em sua proposta de Educação Profissional. A hipótese levantada de que a referida expansão é norteada por recomendações de órgãos internacionais e políticas neoliberais tem entre seus escopos fundamentais os seguintes aspectos: maior qualificação do trabalhador, visando atender os interesses do Capital, através do aumento da produtividade e competitividade das empresas, através de maior exploração da força de trabalho; conseguir o apoio da massa de trabalhadores, futuros trabalhadores e sociedade em geral, evocando a educação como estratégia para a coesão social, repetindo a mistificação da educação como meio de mobilidade social; a manutenção e ampliação de cursos de curta duração e mais flexíveis submissos à lógica do mercado e, por isto, descartáveis, criam uma falsa ilusão de empregabilidade no trabalhador. A dependência dos referidos cursos em relação às variações da indústria, do mercado e das novas tecnologias e processos de trabalho submetem o trabalhador a um estado de incertezas e precariedade. Portanto, as alterações pelas quais a educação brasileira passou e está passando, em especial, a educação profissional, retrata a batalha política por parte da classe dominante que acaba, pois, conflitando com os interesses da classe trabalhadora. O modelo de educação profissional que vem sendo adotado no Brasil evidencia a característica do Estado, ou seja, de submissão aos agentes do mercado. Diante das análises realizadas no presente estudo foi possível compreender melhor os interesses que nortearam a criação e expansão dos Institutos Federais, bem como, a quem interessa a referida expansão e o que está por trás dos documentos analisados. Se por um lado, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica expressa uma política de governo norteada por recomendações de órgãos internacionais e políticas neoliberais, por outro lado, a criação dos Institutos Federais por todo o Brasil, inclusive, nos lugares mais longínquos do País, é considerável e proporciona ao trabalhador a possibilidade de qualificação profissional.

Palavras chave: educação profissional; trabalho; Institutos Federais; expansão.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the interests that guided the creation and expansion of the Institutes of Education, Science and Technology through Law n. 11.892 / 08 contained in a government policy (begun in 2003) in its proposal of Professional Education. The hypothesis raised that the said expansion is guided by recommendations of international organs and neoliberal policies has among its fundamental scopes the following aspects: Better qualification of the worker, aiming to meet the interests of Capital, by increasing productivity and competitiveness of companies, through greater exploitation of the workforce; Get support from the mass of workers, future workers and society in general, evoking education as a strategy for social cohesion, repeating the mystification of education as a means of social mobility; The maintenance and extension of courses of short duration and more flexible submissive to the logic of the market and therefore, disposable, create a false illusion of employability in the worker. The dependence of these courses on the variations of industry, the market and new technologies and work processes subject the worker to a state of uncertainty and precariousness. Therefore, the changes through which Brazilian education has passed and is passing, in particular, professional education, portrays the political battle on the part of the ruling class that, therefore, conflicts with the interests of the working class. The model of professional education that has been adopted in Brazil, shows the characteristic of the State, that is, of submission to market agents. In view of the analyzes carried out in the present study and the confirmed hypotheses, it was possible to better understand the interests that guided the creation and expansion of the Federal Institutes, who is interested in this expansion and what is behind the documents analyzed. If, on the one hand, the expansion of the Federal Network of Professional and Technological Education expresses a government policy guided by recommendations of international and neoliberal policies, on the other hand, the creation of the Federal Institutes throughout Brazil, even in the most distant places of the country, is considerable and gives the worker the possibility of professional qualification.

Keywords: professional education; job; Federal Institutes; expansion.

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

M527 Mello, Cleverson Molinari.

A educação profissional e tecnológica no contexto da
expansão dos institutos de educação, ciência e tecnologia (Lei
11.892/08) / Cleverson Molinari Mello; orientador Profº drº
Fausto dos Santos Amaral Filho.
232f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba,
2017.

1. Educação profissional. 2. Trabalho. 3. Institutos Federais.
4. Expansão. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-
Graduação em Educação / Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 373.246

SUMÁRIO

Termo de Aprovação.....	02
Dedicatória.....	03
Agradecimentos.....	04
Epígrafe.....	05
Lista de Gráficos.....	06
Lista de Quadros.....	08
Lista de Siglas.....	11
Resumo.....	13
Abstract.....	14

INTRODUÇÃO.....17

1. ESTUDO DA ARTE.....24

1.1. Estatísticas da produção acadêmica sobre o tema – Banco de Teses da Capes.....	25
1.1.1. A distribuição da produção acadêmica.....	34
1.1.2. Distribuição geográfica da produção acadêmica.....	39
1.1.2.1. Distribuição por Instituição da produção acadêmica.....	44
1.1.3. Categorias de análise.....	47
1.1.3.1. Representação gráfica das categorias.....	47
1.1.3.2. Desdobramento da categoria Expansão – Banco de Teses da Capes.....	49
1.1.3.3. Pesquisas que trataram efetivamente a categoria Expansão.....	49
1.1.3.4. Desdobramento da categoria “desenvolvimento local”.....	50
1.1.3.5. Pesquisas que trataram a categoria “desenvolvimento local”.....	50
1.2. Estatísticas da produção acadêmica sobre o tema – Periódicos.....	51
1.3. Considerações a respeito do Estudo da Arte.....	54

2. O MUNDO DO TRABALHO.....55

2.1. Considerações sobre a qualificação no período pré-capitalista.....	56
2.1.1. Transformações ocorridas com o advento da Revolução Industrial.....	61
2.2. A qualificação no modo de produção em massa.....	66
2.3. A qualificação no modo de produção flexível.....	74

2.4. Concepção trabalho <i>versus</i> educação.....	84
3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	93
3.1. Primeiros Indícios da Educação Profissional.....	93
3.2. Educação Profissional e Regime Militar.....	107
3.3. Educação Profissional e Redemocratização do País.....	111
4. A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	118
4.1. Os Institutos Federais – um Programa de governo.....	125
4.1.1. A proposta político-pedagógica.....	140
4.2. A pesquisa do MEC.....	152
4.2.1. A pesquisa e suas contribuições/contradições.....	154
4.3. Os Institutos Federais sob o crivo do Tribunal de Contas da União.....	172
4.3.1. O Relatório do TCU.....	175
4.4. Para que se expandiram?.....	194
4.5. Para quem se expandiram?.....	206
4.6. Como se expandiram?.....	213
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
REFERÊNCIAS.....	222

INTRODUÇÃO

A história da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica começou em 1909, quando o então presidente da República Nilo Peçanha criou 19 escolas de aprendizes e artífices que, mais tarde, deram origem aos centros federais de educação profissional e tecnológica – Cefets (BRASIL/MEC/SETEC, 2013).

De 1909 a 2002, foram criadas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, além de outras escolas federalizadas. Atualmente, segundo informações do portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (MEC, 2016), a referida estrutura está presente em todo o território nacional, proporcionando cursos de qualificação, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação lato e *stricto sensu*. Até 2016, totalizaram-se 644 *campi* em funcionamento

Luiz Inácio Lula da Silva expandiu o ensino superior público mediante a criação de dez novas universidades e 48 *campi* (inclusive com a ampliação da rede federal de educação tecnológica e profissional), e sua sucessora, Dilma Rousseff, por sua vez, procurou expandir e interiorizar universidades e institutos federais em municípios populosos com baixa receita *per capita*.

Além da Expansão das Universidades Federais, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff colocaram em prática um projeto de Expansão da Educação Profissional jamais visto na história do país.

Afinal, qual a finalidade da expansão dos Institutos Federais? Qual a implicação dessa política pública educacional na formação do homem? Dilma Rousseff por meio de suas políticas, ao dar continuidade ao grande processo de Expansão dos Institutos Federais (iniciada no governo Lula), pretende evidenciar o papel da escola, enquanto produtora do conhecimento e empenhada na busca por melhores condições de vida para todos? Ou, trata-se apenas de uma política apregoada aos ditames do mercado, preocupada exclusivamente com os interesses e expectativas da burguesia industrial brasileira?

Se, por um lado, há toda uma justificativa quanto à expansão dos Institutos Federais, por outro, há muitos questionamentos quanto à validade de uma expansão, que alguns já consideram como continuadora da dualidade, por meio de tipos diferentes de educação, para classes sociais distintas.

Segundo Hobsbawm (2001, p. 393), “a história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise.”

Após um longo período de acumulação, o capital começa a ter problemas com sua rentabilidade, desencadeando um abalo na estrutura taylorista/fordista.

Segundo Antunes (1997, p. 15),

A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a classe que vive do trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser.

A produção em série começa a ser substituída pela flexibilização da produção. A gestão da força de trabalho incorporou a gestão participativa. Os direitos dos trabalhadores, conquistados ao longo de décadas, foram sendo gradualmente substituídos, flexibilizados e mesmo eliminados.

Enquanto no taylorismo/fordismo a pedagogia dominante tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores, a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais; no toyotismo, passou-se a exigir daqueles que vivem do trabalho, o que até então era prerrogativa da burguesia, o domínio do trabalho intelectual, não apenas no plano teórico, mas integrado à capacidade de atuar tanto em situações conhecidas como nas não previstas, com criatividade e rapidez (KUENZER, 2005).

Nesse contexto, aparece a figura do trabalhador polivalente, ou seja, aquele profissional que possui as seguintes habilidades: iniciativa, criatividade, facilidade para adaptar-se às mudanças, responsabilidade, saber trabalhar em equipe, e que saiba lidar com regras e normas em situações adversas.

O desenvolvimento das formas de polivalência corre em paralelo com o avanço da reestruturação. Nos setores em que a

incorporação de novas tecnologias foi importante, estas contribuíram para mudar a natureza do trabalho, tendendo a eliminar as formas de trabalho taylorizado. No entanto, foram as mudanças organizacionais as que mais contribuíram a difundir a figura do trabalhador polivalente, em sua forma multifuncional, incorporando atividades produtivas e atividades indiretas e reunindo um grupo de tarefas numa única atividade. Em indústrias onde a reestruturação produtiva passou mais pela externalização de atividades do que pela introdução de mudanças tecnológicas e organizacionais [...] a divisão do trabalho do tipo taylorista/fordista continua sendo dominante. (INVERNIZZI, 2000, p.7).

Ou seja, apesar da passagem da acumulação rígida para a acumulação flexível, algumas indústrias ainda se utilizam da divisão do trabalho e do tipo taylorista/fordista.

A passagem da acumulação rígida para a acumulação flexível causou mudanças na relação entre formação humana e conhecimento, entre educação e trabalho, em que o desenvolvimento das habilidades psicofísicas cedeu espaço para a capacidade de trabalhar teórico-praticamente; ao mesmo tempo, contrariamente à democratização das oportunidades de acesso à educação de qualidade, que seria decorrente dessa nova lógica, intensificou-se a dualidade estrutural; acentuando-se a polarização de competências, em face ao aprofundamento das diferenças de classe no contexto das novas estratégias de acumulação. É a partir dos anos 80 do século passado que se tornam mais visíveis essas novas relações entre as forças produtivas e a educação dos trabalhadores, quando, com o desenvolvimento e a utilização ampliada da base microeletrônica, o impacto das transformações sociais e produtivas causado por essa nova base técnica se fez sentir de forma muito intensa sobre as demandas de educação dos trabalhadores (KUENZER, 2005).

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, no âmbito do trabalho capitalista (em especial no regime de acumulação flexível), antes de se constituírem numa democratização das oportunidades educacionais, causa, nas palavras de Kuenzer (2005, p. 45), a chamada exclusão includente.

No mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, às quais correspondem formas de inclusão no trabalho precarizado. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo a alimentar a

competitividade do setor reestruturado. Da mesma forma, as cadeias produtivas se alimentam, na ponta precarizada, do trabalho quase escravo, do trabalho infantil, do trabalho domiciliar ou (?) terceirizado, que têm se constituído em estratégias de super-exploração do trabalho.

Se do ponto de vista do mercado a exclusão includente constitui-se numa estratégia adotada, e não apenas uma mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital; do ponto de vista da educação, Kuenzer (2005) destaca ainda a inclusão excludente que constitui as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar, aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. Segundo a autora, essas estratégias têm assumido várias formas, como ciclagem, aceleração e fluxo, progressão automática, classes de aceleração e assim por diante.

Para Kuenzer (2005), se essas estratégias são adequadamente implementadas, favorecem a democratização das oportunidades educacionais. Ou a tão em moda substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade. Ou a certificação apenas conferida por muitos cursos supletivos, que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos. Ou a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível. Ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas “quase plenas”. Enfim, o conjunto de estratégias que apenas conferem “certificação vazia” e, por isto mesmo, se constitui em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.

Para a autora, por meio dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não-escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente observáveis no mundo do trabalho, configurando-se uma nova forma de dualidade estrutural que caracteriza a pedagogia do trabalho na acumulação flexível.

Então, por que se exige maior grau de escolaridade? Por que criar e expandir cada vez mais os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica? Quantos

mais serão necessários? Cem, duzentos, trezentos? Para que se expandiram os Institutos Federais? Para quem se expandiram os Institutos Federais?

A reivindicação por maior qualificação e a metamorfose de conceitos se dá, em parte, pela forma como o mundo da mercadoria, ao atingir sua independência, passou a encarar a sua própria natureza. As oscilações a que estão sujeitas o mundo das mercadorias faz com que a burguesia transforme e recrie as condições de produção, agravando ainda mais as formas de exclusão e violência, tanto econômica (pobreza, miséria e desemprego), como a violência ideológica (como a tese sobre o fim da história de Fukuyama) (MELLO, 2007).

Considerando a atualidade do objeto e do problema, o estudo pretende dar uma contribuição sobre as discussões a respeito da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

A problemática do presente estudo pode ser resumida na seguinte inquirição:

- A expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei n.º 11.892/08 contida em uma política de governo (iniciada em 2003), atendeu os interesses previstos em sua proposta de Educação Profissional?

Logo, a pesquisa tem como objetivo geral:

- Compreender os interesses que nortearam a criação e expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia através da Lei n.º 11.892/08 contida em uma política de governo (iniciada em 2003) em sua proposta de Educação Profissional.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos específicos:

- Analisar a proposta político-pedagógica da criação e expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica;**
- Averiguar a correlação de forças quando da criação e expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia;**
- Avaliar o processo de inserção dos egressos dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia no mercado de trabalho através da percepção dos mesmos;**

- **Analisar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, através da percepção dos órgãos fiscalizadores para uma melhor reflexão a respeito das potencialidades e limitações dos Institutos;**
- **Identificar “Como”, “Para quem” e “Para quê” se expandiram os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia.**

Portanto, a tese parte da seguinte hipótese:

A criação e expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia através da Lei n.º 11.892/08 expressaram uma política de governo norteada por recomendações de órgãos internacionais e políticas neoliberais e tiveram entre os seus escopos fundamentais os seguintes aspectos:

- **Maior qualificação do trabalhador, visando atender os interesses do Capital, através do aumento da produtividade e competitividade das empresas, através de maior exploração da força de trabalho;**
- **Conseguir o apoio da massa de trabalhadores, futuros trabalhadores e sociedade em geral, evocando a educação como estratégia para a coesão social, repetindo a mistificação da educação como meio de mobilidade social;**
- **A manutenção e ampliação de cursos de curta duração e mais flexíveis, submissos à lógica do mercado e, por isso, descartáveis, criam uma falsa ilusão de empregabilidade no trabalhador. A dependência dos referidos cursos em relação às variações da indústria, do mercado e das novas tecnologias e processos de trabalho submetem o trabalhador a um estado de incertezas e precariedade.**

Foram levados em conta três aspectos na pesquisa bibliográfica:

- a) **O Mundo do Trabalho, suas transformações e implicações na qualificação e educação do trabalhador;**
- b) **A Educação Profissional;**
- c) **A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em especial os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia.**

Tais encaminhamentos são necessários, pois, para compreender determinada política pública educacional, é imprescindível situá-la num contexto histórico, político e social, levando-se em conta os interesses e as incoerências.

No que se refere aos Institutos, ao confrontar as pesquisas já realizadas, buscou-se encontrar semelhanças e contradições, tendo por base (e não deixando de considerar) suas especificidades.

Portanto, o estudo buscou captar a totalidade do fenômeno, ou seja, a realidade como totalidade concreta, levando-se em conta que a compreensão dialética da totalidade, segundo Kosik (2002, p.50), significa não só que as partes se encontram em relação de interação e conexão entre si e com o todo, “mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que se cria a si mesmo na interação das partes”.

Nessa contextualização e na tentativa de melhor estruturar a apresentação das categorias ao longo deste estudo, dividimos a tese em quatro capítulos.

Neste capítulo, intitulado “Introdução”, apresentamos o problema da pesquisa; objetivo geral; objetivos específicos e perspectiva teórico-metodológica.

No capítulo *Estudo da Arte*, buscar-se-á mapear e debater as obras acadêmicas que tratam do tema Institutos Federais.

No capítulo *O Mundo do Trabalho*, apresentamos uma discussão em torno das mudanças no mundo do trabalho e suas possíveis consequências, dentre elas: a (des)qualificação do trabalho, a exploração do trabalhador, a desmobilização de lutas dos trabalhadores etc.

No capítulo *A Educação Profissional no Brasil*, apresentamos a partir de um panorama histórico a educação profissional no Brasil, destacada dentre as várias modalidades de acesso ao ensino.

No capítulo *A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*, discorreremos sobre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase na discussão em torno da criação e expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia.

1. ESTUDO DA ARTE

O “estudo da arte” ou “estado do conhecimento” traz por provocação mapear e debater as obras acadêmicas em distintos campos da ciência, arriscando contrapor aspectos e dimensões que emanam e de que configurações e condições têm surgido as dissertações, teses e outras publicações.

Importante enfatizar que o “estudo da arte” é um elemento respeitável do afazer científico, ou seja, uma ocasião que perpetra alusão ao que já se tem descoberto a respeito do tema indagado. Destarte, trata-se de uma tarefa complexa por consistir na análise e na cogitação.

Nessa acepção, a investigação fundamentou-se no arrolamento de dissertações e teses a respeito dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia. Tais publicações foram coligadas por meio da análise de palavras-chave ponderadas pelos resumos das produções elaborados pelos autores.

A consulta se deu por meio do catálogo eletrônico do Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), que congrega em seu acervo uma quantidade vultosa de resumos de dissertações e teses, agrupando elementos de pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* das distintas áreas e subáreas do conhecimento, admitindo ainda o acesso a artigos de revistas nacionais e internacionais.

Coligados os trabalhos conexos ao estudo da arte, perpetrrou-se uma apreciação das pesquisas. Esse exame abarcou a inquirição de problemas de pesquisa, objetivos, metodologias, abordagens teóricas e conclusões. Tais encaminhamentos permitiram identificar as categorias de análise (agrupadas em quadros) para melhor visualização e alterações.

Inicialmente analisamos o Banco de Teses da CAPES e, num segundo momento, foram pesquisados os seguintes periódicos:

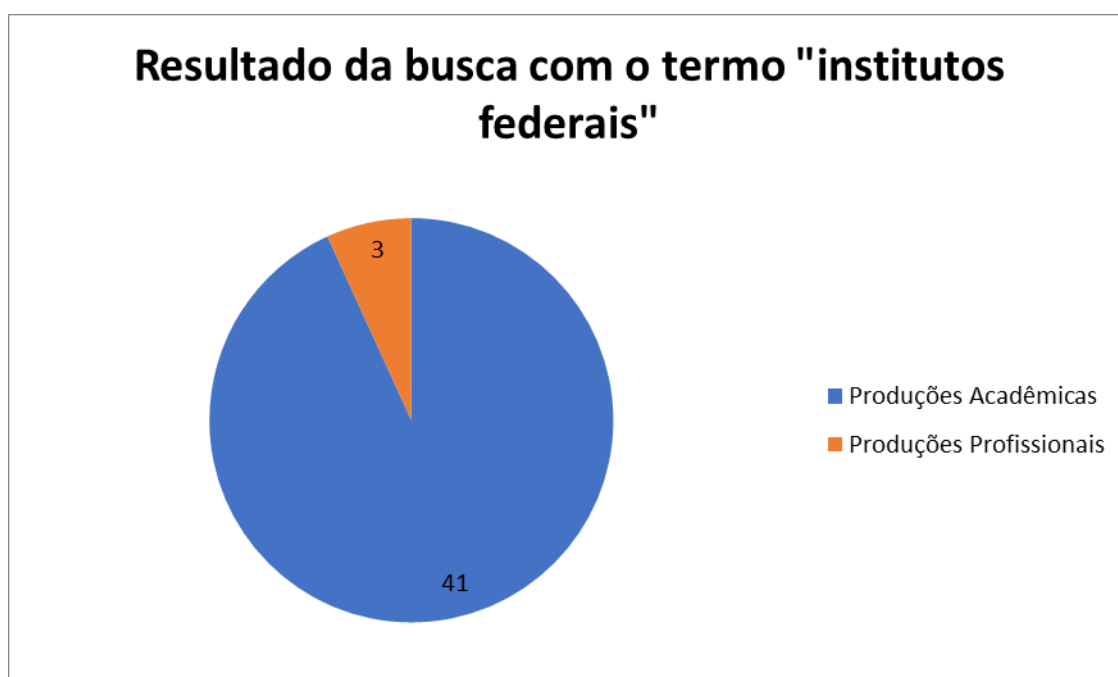
- Revista Educação & Sociedade;
- Cadernos Cedes;
- Revista Brasileira de Educação da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação.

1.1. ESTATÍSTICAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA – Banco de Teses da Capes

Desde o ano de 2002, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) disponibiliza o Banco de Teses. O referido banco congrega referências e resumos de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país que são providas diretamente à Capes pelos programas que se responsabilizam pela veracidade das informações.

Segundo o relatório 2012 da Capes, o banco de teses possui mais de 615 mil trabalhos. Utilizando-se do recurso de busca no banco de teses da Capes e empregando-se o termo “institutos federais”, o resultado apresentou 41 publicações (entre teses de doutorado acadêmico e dissertações de mestrado acadêmico), bem como, 03 publicações de dissertações de mestrado profissional.

Gráfico 1 – Resultado da busca no banco de teses da Capes



Fonte: Autor.

Os elementos alçados evidenciam uma predominância na produção com o tema “Institutos Federais” de 34 dissertações de mestrado em relação às 07 teses de doutorado.

Embora o presente estudo proponha um recorte cronológico no período de 2008 – 2014, foram encontradas apenas produções nos anos de 2011 e 2012¹.

Produções: Mestrado

- 1) RAMOS, Viviane Silva. **Desenvolvimento Local e Território: Uma reflexão sobre o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2011. (desenvolvimento local, dissertação, Rio de Janeiro).
- 2) SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva. **As Políticas Públicas de Educação para a Pessoa com deficiência: a proposta dos Institutos Federais.** 2011. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Ceará. 2011. (inclusão, dissertação, Ceará).
- 3) RODRIGUES, Glecivan Barbosa. **Reconhecimento, Avaliação e Certificação de Aprendizagem e Competências: experiências na educação profissional.** Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Católica de Brasília. 2011. (avaliação institucional, dissertação, Distrito Federal).
- 4) BOSO, Augiza Karla. **Repositório de Instituições Federais de Ensino Superior e suas Políticas: análise sob o aspecto das fontes informacionais.** Mestrado Acadêmico em Ciência da Informação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2011. (avaliação institucional, dissertação, SC).
- 5) SILVA, Marcio Luis Bastos Da. **Os Novos Desafios da Educação Profissional e Tecnológica na Bahia após a implantação do IFET baiano.** Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2011. (avaliação institucional, dissertação, Rio de Janeiro).
- 6) LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves De. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política.** Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade de Brasília. 2012. (formação de professores, dissertação, Distrito Federal).

¹ Devido a uma reformulação no banco de teses da Capes, só é possível visualizar obras de 2011 e 2012.

- 7) MENZIO, Maria Teresa Nobili. **As possibilidades de uma formação crítico-reflexiva para o aluno do ensino técnico no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso a partir do curso técnico de informática do Campus Cubatão.** Mestrado Acadêmico em Políticas Sociais. Universidade Cruzeiro do Sul. 2011. (ensino aprendizagem, dissertação, São Paulo).
- 8) BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **Propostas de educação inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos.** Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. 2012. (inclusão, dissertação, RS).
- 9) HECKTHEUER, Daniel Almeida. **Avaliação da Sustentabilidade Ambiental nos Institutos Federais.** Mestrado Acadêmico em Engenharia Civil e Ambiental. Universidade de Passo Fundo. 2012. (preocupação ambiental, dissertação, RS).
- 10) COSTA, Sebastião de Jesus. **O ensino do cooperativismo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus São Luiz – Maracanã.** Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2011. (ensino aprendizagem, dissertação, Rio de Janeiro).
- 11) BARBOSA, Ana Cecília Campos. **Os Institutos Federais: reflexões sobre a Ifetização a partir do processo de elaboração do regimento geral do IFS.** Mestrado Acadêmico em Psicologia Social. Universidade Federal de Sergipe. 2012. (avaliação institucional, dissertação, Sergipe).
- 12) MARTINS, Daniela Gomes. **A política de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a conformação do ensino superior nessas instituições.** Mestrado Acadêmico em Política Social. Universidade Federal Fluminense. 2012. (avaliação institucional, dissertação, Rio de Janeiro).
- 13) SOUZA, Aparecida Gasquez De. **Políticas de formação de professores da área de ciências da natureza: uma análise do processo de criação e**

- implementação da licenciatura em biologia no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia, Campus Colorado do Oeste.** Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. 2011. (formação de professores, dissertação, Mato Grosso)
- 14) JUNIOR, Ademair Bernardes Pereira. **Assistência Estudantil como política pública na Rede Federal de Educação Profissional: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.** Mestrado acadêmico em Política Social. Universidade Federal Fluminense. 2012. (assistência estudantil, dissertação, Rio de Janeiro).
- 15) DIAS, Camila Carmona. **Formação Profissional e Mundo do Trabalho: percepções de empresários do setor têxtil e egressos do curso técnico em vestuário IFRS Campus Erechim.** Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade de Passo Fundo. 2012. (avaliação institucional, Mestrado, Rio Grande do Sul).
- 16) BREZINSKI, Maria Alice Sens. **O novo modelo para a educação profissional e tecnológica e avaliação institucional: efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina.** Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2011. (avaliação institucional, Mestrado, São Paulo).
- 17) DORNELES, Rachel Pereira. **Avaliação da Educação Profissional: um estudo sobre indicadores educacionais específicos.** Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade de Brasília. 2011. (avaliação institucional, Mestrado, Brasília).
- 18) SILVA, Cintia Almeida Da. **As unidades de informação dos Institutos Federais no apoio ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia: um estudo de percepção sociocognitiva com o uso do protocolo verbal em grupo.** Mestrado Acadêmico em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Universidade Federal de São Carlos. 2012. (avaliação institucional, Mestrado, São Paulo).

- 19) COSTA, Aline Moraes Da. **Educação Profissional e Interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional**. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011. (expansão, Mestrado, Rio de Janeiro).
- 20) LIMA, Rodrigo da Costa. **A reorganização curricular da Educação Profissional após o decreto n.º 5154/2004: um estudo sobre o Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Araranguá**. Mestrado Acadêmico em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012. (currículo, Mestrado, Rio Grande do Sul).
- 21) BARRETO, Nelma Vilaça Paes. **Limites e contribuições de núcleos de tecnologias e educação a distância na Rede Federal de Educação Tecnológica**. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estácio de Sá. 2011. (educação a distância, Mestrado, Rio de Janeiro).
- 22) COSTA, Gerline Maciel Almeida Da. **Núcleo de Atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco**. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Alagoas. 2011. (inclusão, Mestrado, Alagoas).
- 23) CUSTÓDIO, Daniela Costa. **O adolescente no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí e a influência do internato no seu hábito de consumo alimentar**. Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2011. (avaliação institucional, Mestrado, Rio de Janeiro).
- 24) ANDERLE, Daniel Fernando. **Aspectos políticos e ideológicos do controle de acesso à internet no Campus Sombrio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense**. Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2011. (avaliação institucional, Mestrado, Rio de Janeiro). (Avaliação institucional, Mestrado, Rio de Janeiro).

- 25) PAIVA, Liz Denize Carvalho. **A perspectiva da autoavaliação institucional e seus desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.** Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2012. (avaliação institucional, Mestrado, Rio de Janeiro).
- 26) MARQUES, Michelle da Silva. **As práticas comunitárias desenvolvidas pelo IF Sul de Minas Campus Machado para desenvolvimento local.** Mestrado Acadêmico em Política Social. Universidade Federal Fluminense. 2012. (desenvolvimento local, Mestrado, Rio de Janeiro).
- 27) GRILLO, Magno Souza. **Integração curricular: um estudo sobre o curso técnico de nível médio de mecatrônica do Campus Charqueadas IFSUL.** Mestrado Acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2012. (currículo, Mestrado, Rio Grande do Sul).
- 28) JOHANN, Christiane Cabral. **Evasão Escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no Campus Passo Fundo.** Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade de Passo Fundo. 2012. (evasão escolar, Mestrado, Rio Grande do Sul).
- 29) MICHELS, Lucas Boeira. **Violência Simbólica no Ensino Técnico: um estudo de caso no IF-SC Campus Araranguá.** Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense. 2012. (avaliação institucional, Mestrado).
- 30) COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima. **Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará – Campus Belém de 2009 a 2012.** Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Ceará. 2012. (inclusão, Mestrado, Ceará).
- 31) BATISTA, Luciana Lima. **O Ensino da Arte no Ensino Médio Integrado: trabalho, integração e arte.** Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2012. (currículo, Mestrado, São Paulo).

- 32) SOUSA, Brisa Pozzi De. **Aspectos da Representação Temática pela Indexação de livros: a análise de assunto e suas concepções na diversificação de áreas do conhecimento em bibliotecas dos Institutos Federais de Educação. Ciência e Tecnologia.** Mestrado Acadêmico em Ciência da Informação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília. 2012. (avaliação institucional, Mestrado, São Paulo).
- 33) PASSOS, Maria das Graças Serudo. **Pedagogia da alternância: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo e nos cursos IFAM/Campus Manaus Zona Leste.** Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2012. (currículo, Mestrado, Rio de Janeiro).
- 34) ABREU, Edna Maria Coimbra De. **A Assistência ao estudante no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica no Maranhão: avaliação do processo de implementação.** Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão. 2012. (assistência estudantil, Mestrado, Maranhão).

Produções: Doutorado

- 1) MOTA, Keila Cristina Nicolau. **Educação Superior em Turismo no Brasil: análise dos Cursos no contexto contemporâneo e a oferta tecnológica nos Institutos Federais no Nordeste.** Doutorado em Administração. Universidade do Vale do Itajaí. 2011. (gestão, tese, SC).
- 2) BARBOSA, Arlindo Lopes. **Análise semiótica dos discursos discentes dos Institutos Federais e Nordestinos.** Doutorado. Universidade Federal da Paraíba. 2011. (tese).
- 3) OLIVEIRA, Rodrigo Ribeiro De. **Uma metodologia para avaliação do grau de satisfação de qualidade de vida no trabalho dos professores de educação básica técnica e tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Doutorado em Engenharia de Produção. Universidade Metodista de Piracicaba. 2012. (avaliação institucional, tese, São Paulo).
- 4) BORGES, Aurélio Ferreira. **Gestão Ambiental nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Doutorado em Engenharia Florestal. Universidade Federal de Lavras. 2012. (preocupação ambiental, tese, MG).
- 5) CAETANO, Saul Silva. **Professores enquanto atores na Rede Social de Elaboração dos Currículos do Ensino Tecnológico de Telecomunicações.** Doutorado em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina. 2011. (currículo, Doutorado, Santa Catarina).
- 6) BEZERRA, Daniellla de Souza. **Políticas e Planejamento do Ensino Médio (integrado ao técnico) e da Língua Estrangeira (inglês): na mira(gem) da politecnia e da integração.** Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. 2012. (currículo, Doutorado, São Paulo).
- 7) COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos.** Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2012. (formação de professores, Doutorado, Minas Gerais).

No levantamento e análise do “Estudo da arte”, foram levadas em consideração apenas as obras oriundas de Programas de Mestrado e Doutorado Acadêmico, excluindo-se os de cunho “profissional”.

Dentre os trabalhos de Mestrado Profissional destacamos:

PEREIRA, Analice Barbosa. **Gestão por Competências: um estudo de caso na Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.** Mestrado Profissional em Contabilidade e Controladoria. Universidade Federal do Amazonas. 2011.

ANDRADE, Juliana Souza De. **O IFPE sob a ótica da gestão estratégica em rede.** Mestrado Profissional. Universidade Federal de Pernambuco. 2012.

OLIVEIRA, Aglailson Gledson Cabral De. **Elaboração do componente curricular “química para o ensino técnico”, utilizando princípios da politecnia.** Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Universidade de Brasília. 2012.

1.1.1. A DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA – Banco de Teses da Capes

Entre os anos de 2011 e 2012, foram encontradas 41 produções entre teses e dissertações acadêmicas. Há uma ascendência das dissertações de mestrado, que compõem 82,93% da produção, enquanto as teses de doutoramento concebem somente 17,07% do total.

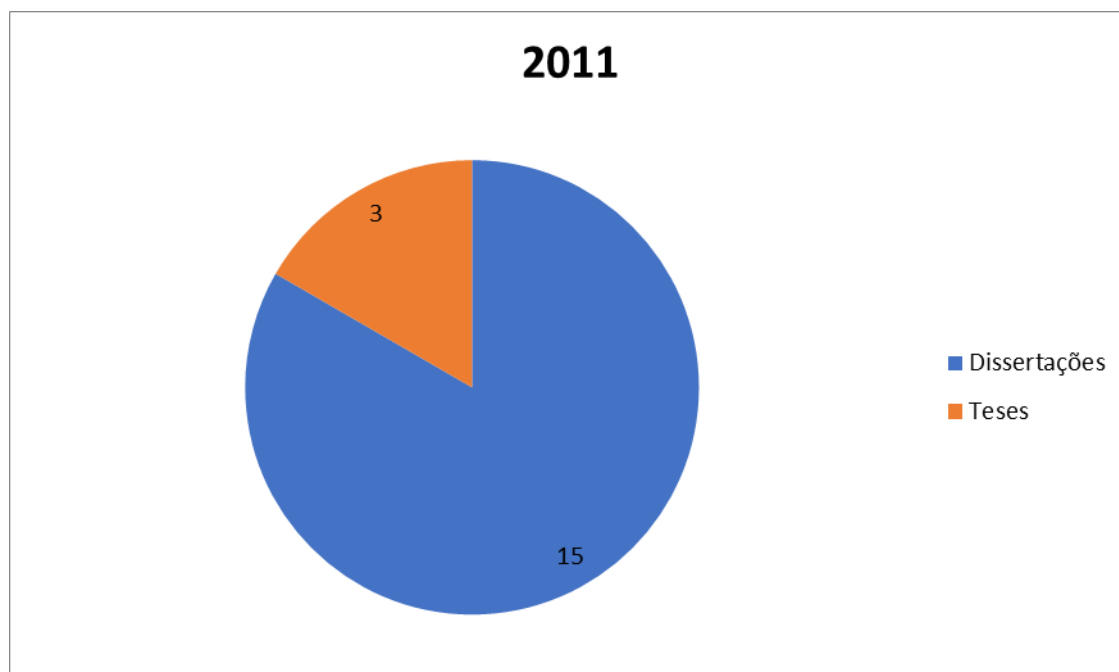
A produção acadêmica é mais abundante no ano de 2012 (56,1% do total) e menos numerosa no ano de 2011 (43,9% do total).

Quadro 1 – Distribuição da produção acadêmica no período 2011-2012

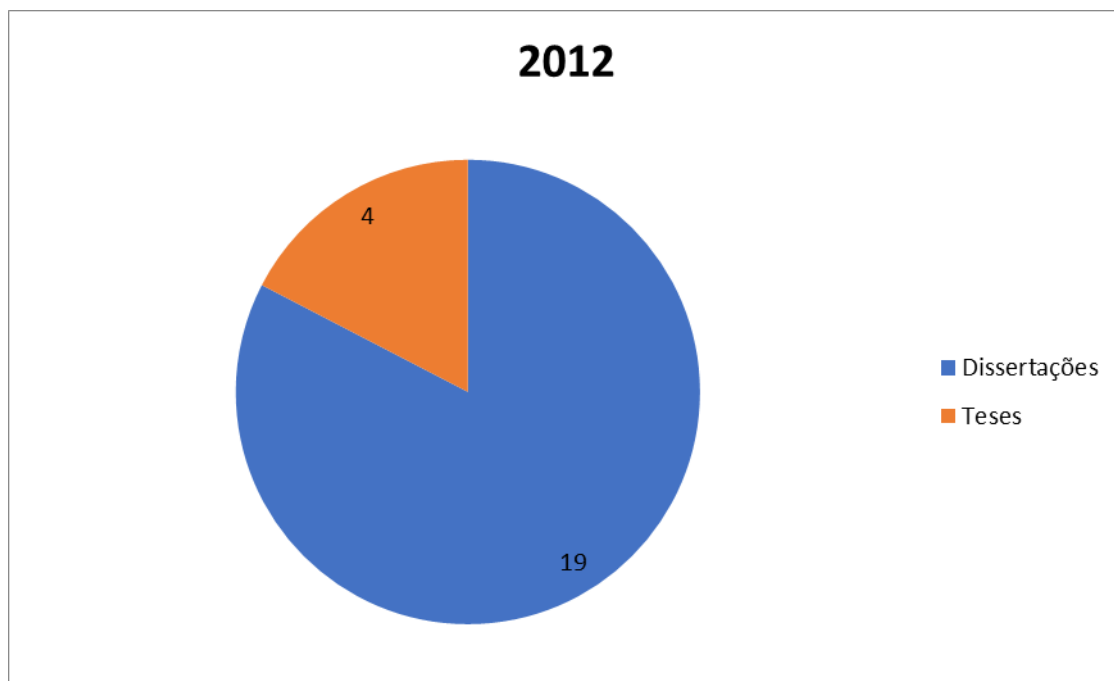
Ano	Dissertação	%	Tese	%	Total
2011	15	44.1%	3	42.86%	43.9%
2012	19	55.9%	4	57.14%	56.1%
Total	34	82.93%	7	17.07%	41 (100)%

Fonte: Autor.

Gráfico 2 – Distribuição da produção acadêmica no período 2011



Fonte: Autor.

Gráfico 3 – Distribuição da produção acadêmica no período 2012

Fonte: Autor.

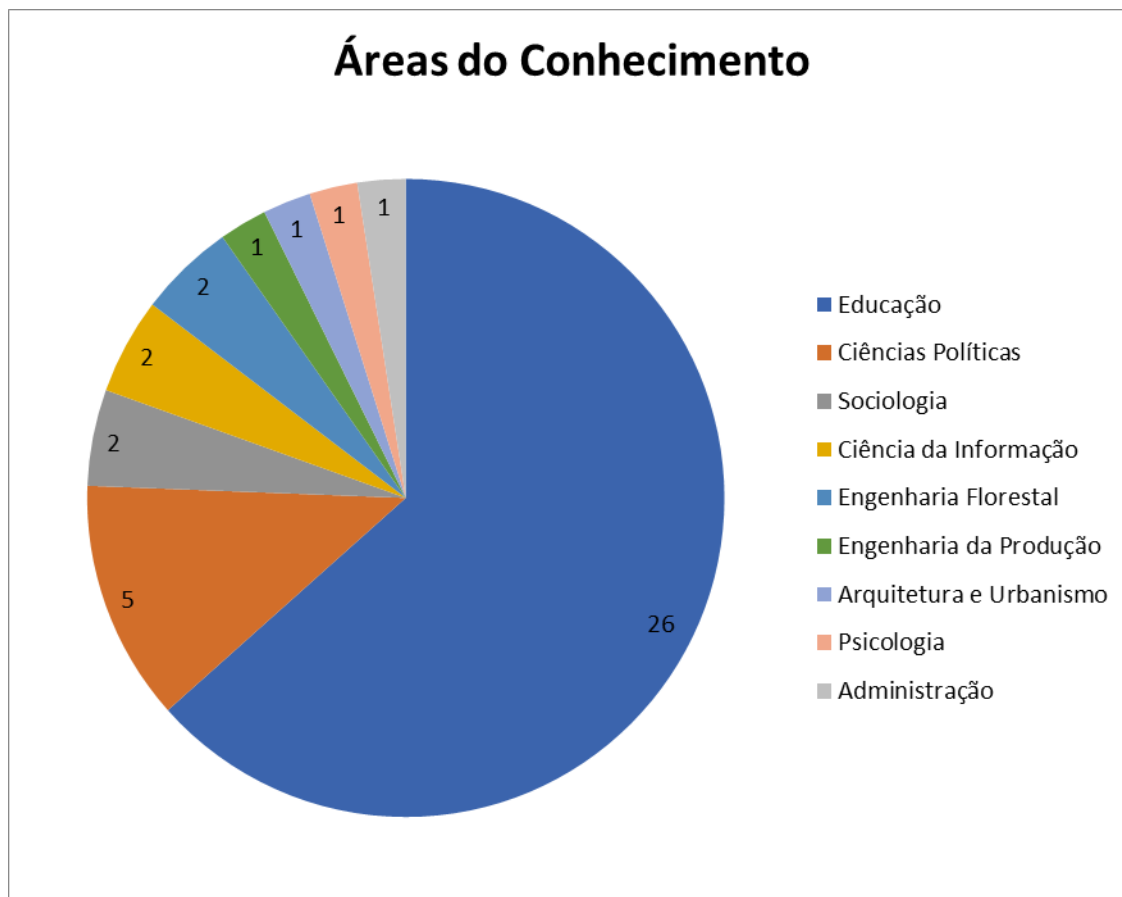
Com relação às áreas do conhecimento, destaca-se uma predominância na área da educação como pode ser observado no quadro e gráfico a seguir:

Quadro 2 – Áreas do conhecimento – dissertações e teses

Áreas	Incidência
Educação	26
Ciências Políticas	5
Sociologia	2
Ciência da Informação	2
Engenharia Florestal	2
Engenharia da Produção	1
Arquitetura e Urbanismo	1
Psicologia	1
Administração	1

Fonte: Autor.

Gráfico 4 – Áreas do conhecimento – dissertações e teses



Fonte: Autor.

A predominância da área da educação demonstra o interesse dos pesquisadores desta área em relação ao tema “Institutos Federais”.

Já a escassa produção na área das Ciências Políticas e da Sociologia, por exemplo, evidencia certo esquecimento do debate sobre esse assunto, o que acaba impactando na questão da qualificação e, por sua vez, num contexto mais geral na sociedade e na vida do trabalhador, logo, deveria ser mais bem debatido por outras áreas além da educação.

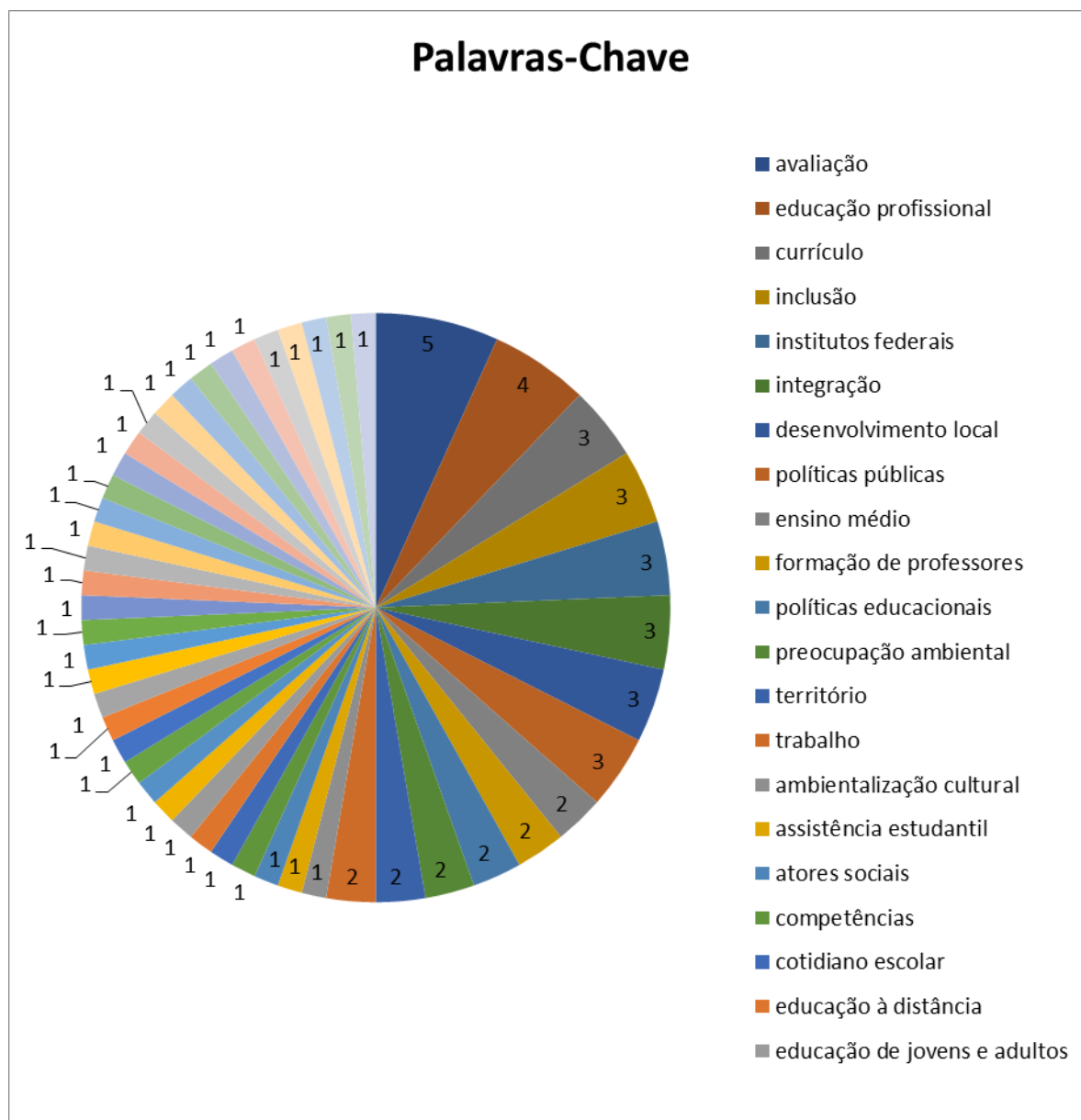
Com relação às palavras-chave, destaca-se uma predominância na área da educação como pode ser observado no quadro e gráfico a seguir:

Quadro 3 – Palavras-Chave – dissertações e teses

Palavras Chave	Incidência
avaliação	5
educação profissional	4
currículo	3
inclusão	3
institutos federais	3
integração	3
desenvolvimento local	3
políticas públicas	3
ensino médio	2
formação de professores	2
políticas educacionais	2
preocupação ambiental	2
território	2
trabalho	2
ambientalização cultural	1
assistência estudantil	1
atores sociais	1
competências	1
cotidiano escolar	1
educação à distância	1
educação de jovens e adultos	1
estado	1
evasão escolar	1
exclusão social	1
expansão educacional	1
fontes de informação	1
formação humana	1
gestão educacional	1
gestão pública	1
interiorização	1
internato agrícola	1
juventude rural	1
licenciaturas	1
mercado de trabalho	1
mudança organizacional	1
mundo do trabalho	1
pedagogia da alternância	1
pessoa com deficiência	1
qualidade	1
reconhecimento de saberes	1
reestruturação	1
reformas educacionais	1
repositórios institucionais	1
reprodução social	1
sociedade civil	1
sociologia	1
sustentabilidade	1
tecnologia da informação	1
violência	1

Fonte: Autor.

Gráfico 5 – Palavras-Chave – dissertações e teses



Fonte: Autor.

Com relação às palavras-chave, destaca-se a maior incidência de “avaliação” e “educação profissional”.

No caso da “avaliação”, os estudos focaram: na qualidade de vida no trabalho dos docentes; na satisfação dos alunos em relação aos cursos ofertados; avanços e dificuldades de implantação, manutenção e ampliação dos Institutos Federais e de seus referidos cursos e, ainda, na questão da autoavaliação institucional.

A respeito da “educação profissional”, os estudos evidenciaram a educação profissional como condição essencial para o desenvolvimento econômico de um país,

tendo em vista a preparação e qualificação do trabalhador para as demandas da indústria e de outros setores que dependem de profissionais qualificados.

1.1.2. DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA – Banco de Teses da Capes

A produção acadêmica defendida no período 2011-2012 demonstrada em número de teses e dissertações está concentrada na região Sudeste do país. Essa região responde por 48,78% da produção nacional, seguida da região Sul com 29,27%; a região Nordeste com 12,20%, e a região Centro-Oeste com 9,75%.

A região Norte não apresentou produção com o tema “Institutos Federais”.

Quadro 4 – Distribuição geográfica da produção acadêmica: produção nacional

Região	Produção Nacional	%
Sudeste	20	48.78%
Sul	12	29.27%
Nordeste	5	12.20%
Centro-Oeste	4	9.75%
Norte	0	0%
Total	41	100%

Fonte: Autor.

Gráfico 6: Distribuição geográfica da produção acadêmica: produção nacional

Fonte: Autor.

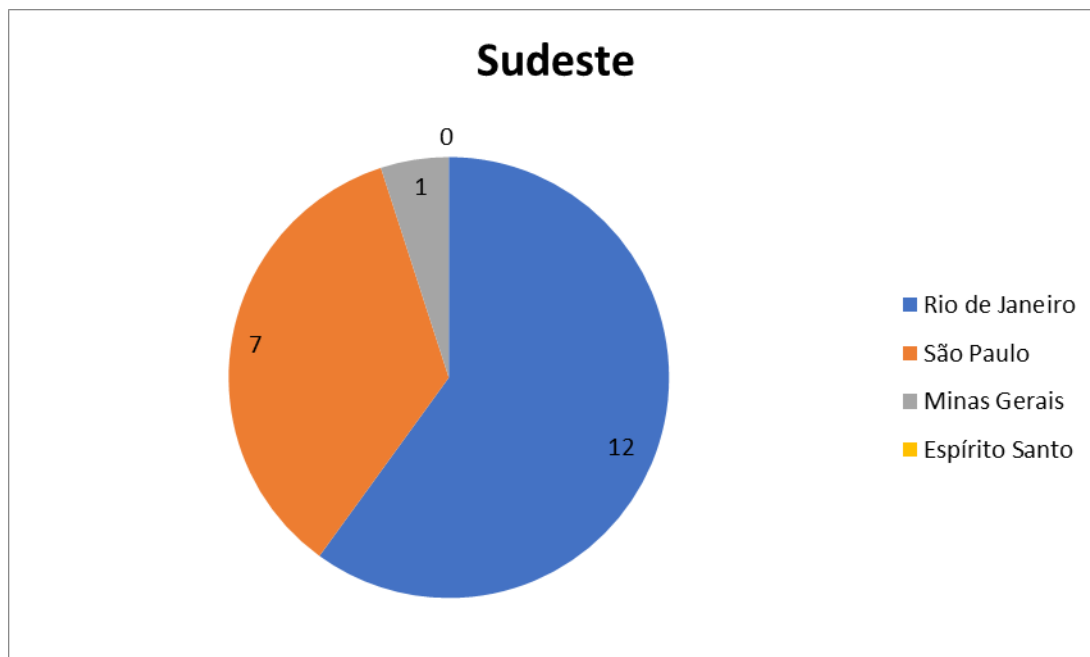
O Estado do Rio de Janeiro responde por 60% da produção na região Sudeste, seguido por São Paulo com 35% e Minas Gerais com 5%.

O Estado do Espírito Santo não apresentou produção.

Quadro 5 - Distribuição geográfica da produção acadêmica: região Sudeste

Estado	Produção	%
Rio de Janeiro	12	60%
São Paulo	7	35%
Minas Gerais	1	5%
Espírito Santo	0	0%
Total	20	100%

Fonte: Autor.

Gráfico 7 - Distribuição geográfica da produção acadêmica: região Sudeste

Fonte: Autor.

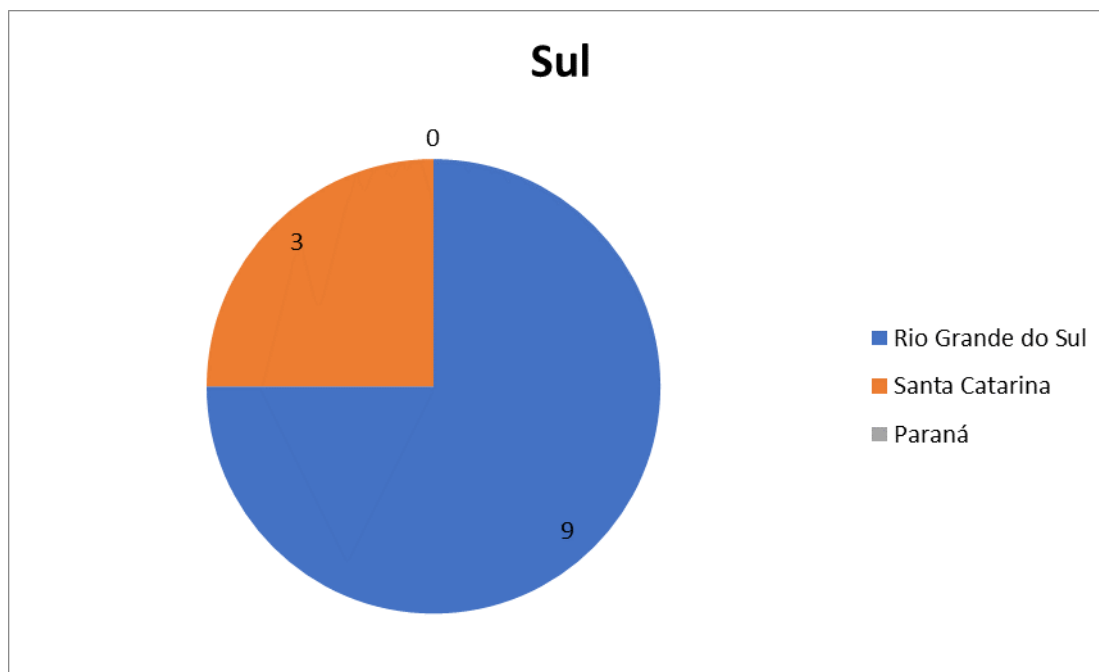
O Estado do Rio Grande do Sul responde por 75% da produção acadêmica na região Sul, seguido por Santa Catarina com 25%.

O Estado do Paraná não apresentou produção.

Quadro 6 - Distribuição geográfica da produção acadêmica: região Sul

Estado	Produção	%
Rio Grande do Sul	9	75%
Santa Catarina	3	25%
Paraná	0	0%
Total	12	100%

Fonte: Autor.

Gráfico 8 - Distribuição geográfica da produção acadêmica: região Sul

Fonte: Autor.

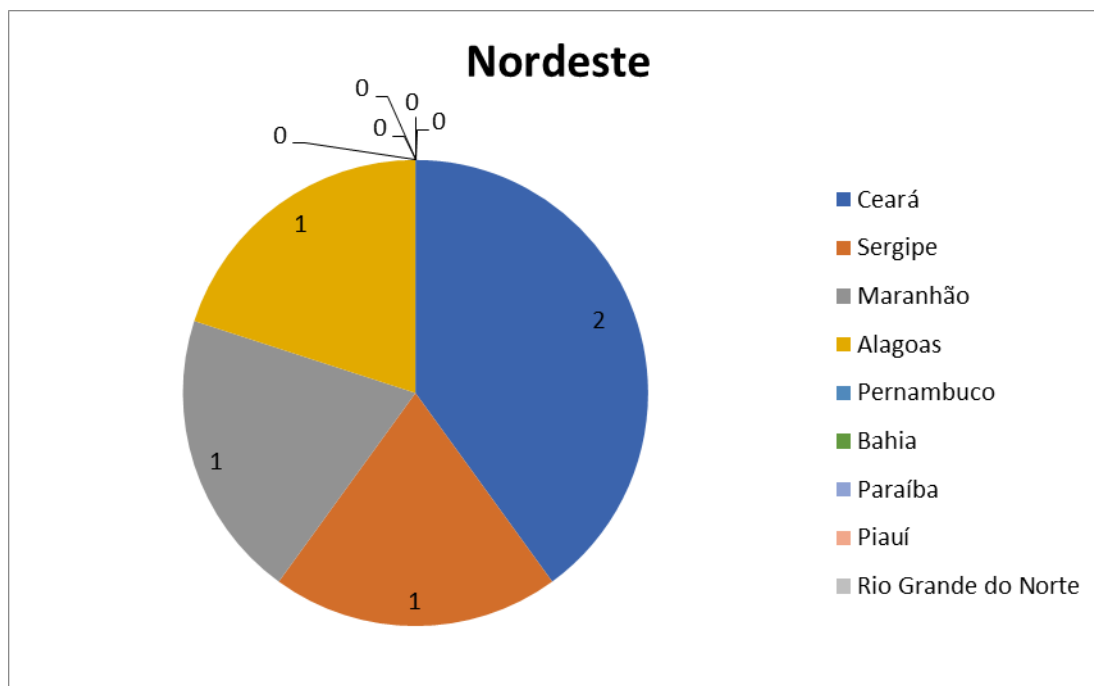
O Estado do Ceará responde por 40% da produção da região Nordeste, seguido por Sergipe com 20%; Maranhão com 20% e Alagoas com 20%. Os Estados de Pernambuco, Bahia, Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte não apresentaram produção.

Quadro 7 - Distribuição geográfica da produção acadêmica: região Nordeste

Estado	Produção	%
Ceará	2	40%
Sergipe	1	20%
Maranhão	1	20%
Alagoas	1	20%
Pernambuco	0	0%
Bahia	0	0%
Paraíba	0	0%
Piauí	0	0%
Rio Grande do Norte	0	0%
Total	5	100%

Fonte: Autor.

Gráfico 9 - Distribuição geográfica da produção acadêmica: região Nordeste



Fonte: Autor.

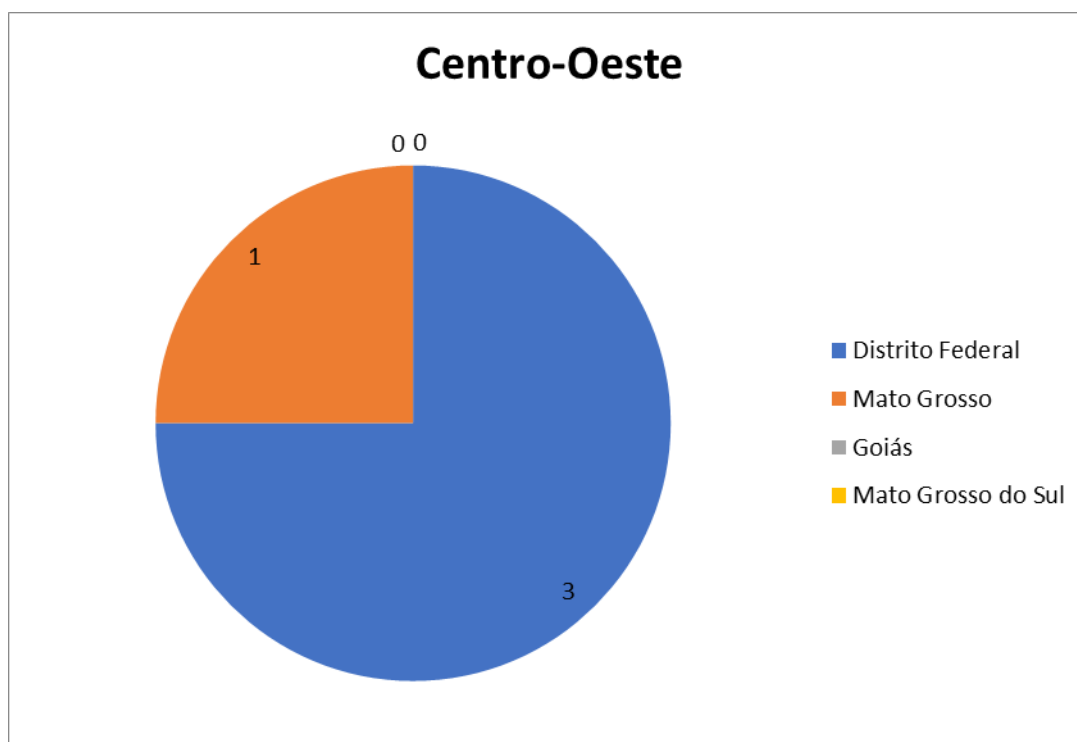
O Distrito Federal responde por 75% da produção acadêmica da região Centro-Oeste, seguido pelo Estado do Mato Grosso com 25%. Os Estados de Goiás e Mato Grosso do Sul não apresentaram produção.

Quadro 8 - Distribuição geográfica da produção acadêmica: região Centro-Oeste

Estado	Produção	%
Distrito Federal	3	75%
Mato Grosso	1	25%
Goiás	0	0%
Mato Grosso do Sul	0	0%
Total	4	100%

Fonte: Autor.

Gráfico 10 - Distribuição geográfica da produção acadêmica: região Centro-Oeste



Fonte: Autor.

Apesar da importância desta região e a existência de Institutos Federais, não foi encontrada no Banco de Teses da Capes nenhuma produção entre dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado sobre o tema “Institutos Federais”.

1.1.2.1. DISTRIBUIÇÃO POR INSTITUIÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA – Banco de Teses da Capes

Com relação às Instituições, destaca-se uma predominância da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como pode ser observado no gráfico a seguir:

O Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro abriga dois Institutos: Instituto de Educação Seropédica e o Instituto Multidisciplinar Nova Iguaçu.

O Instituto de Educação Seropédica conta com 09 (nove) grupos de estudos, distribuídos entre grupos, núcleos e laboratórios. Destaque para a “Rede UNIVERSITAS/BR”, ligada ao GT 11 da ANPED que congrega pesquisadores convidados de todas as regiões do Brasil.

Já o Instituto Multidisciplinar Nova Iguaçu conta com 12 (doze) grupos de estudos, distribuídos entre grupos, núcleos, laboratórios e observatórios.

1.1.3. CATEGORIAS DE ANÁLISE – Banco de Teses da Capes

Segundo Gil (1999), a análise de conteúdo é considerada uma metodologia para o tratamento de dados que tende coligar o que está sendo dito sobre acurado assunto.

Para o autor, a análise de conteúdo é um conjugado de técnicas de apreciações dos entendimentos, tendo em vista impetrar, por processos metódicos e práticos de exposição do conteúdo, aquelas que admitam a dedução de conhecimentos atinentes às qualidades de produção/recepção dessas mensagens. Logo, para Gil (1999), a metodologia da análise temática ou categorial fundamenta-se em intervenções de desmembramento do texto em unidades, ou seja, desvendar os díspares centros de aceção que instituem a comunicação e, depois, desempenhar o seu reagrupamento em classes ou categorias.

A categorização é uma intervenção de classificação de dados distintivos de um conjunto, por distinção e, imediatamente, por reagrupamento segundo espécie (analogia), com discernimentos antecipadamente deliberados (GIL, 1999).

Tomando por base as dissertações e teses (conforme já descritas nas páginas 27 a 33) e após as classificações e reagrupamentos das mesmas, destacam-se as seguintes categorias: assistência estudantil; avaliação institucional; currículo; desenvolvimento local; educação a distância; ensino-aprendizagem; evasão escolar; expansão; formação de professores; gestão; inclusão; preocupação ambiental e educação profissional.

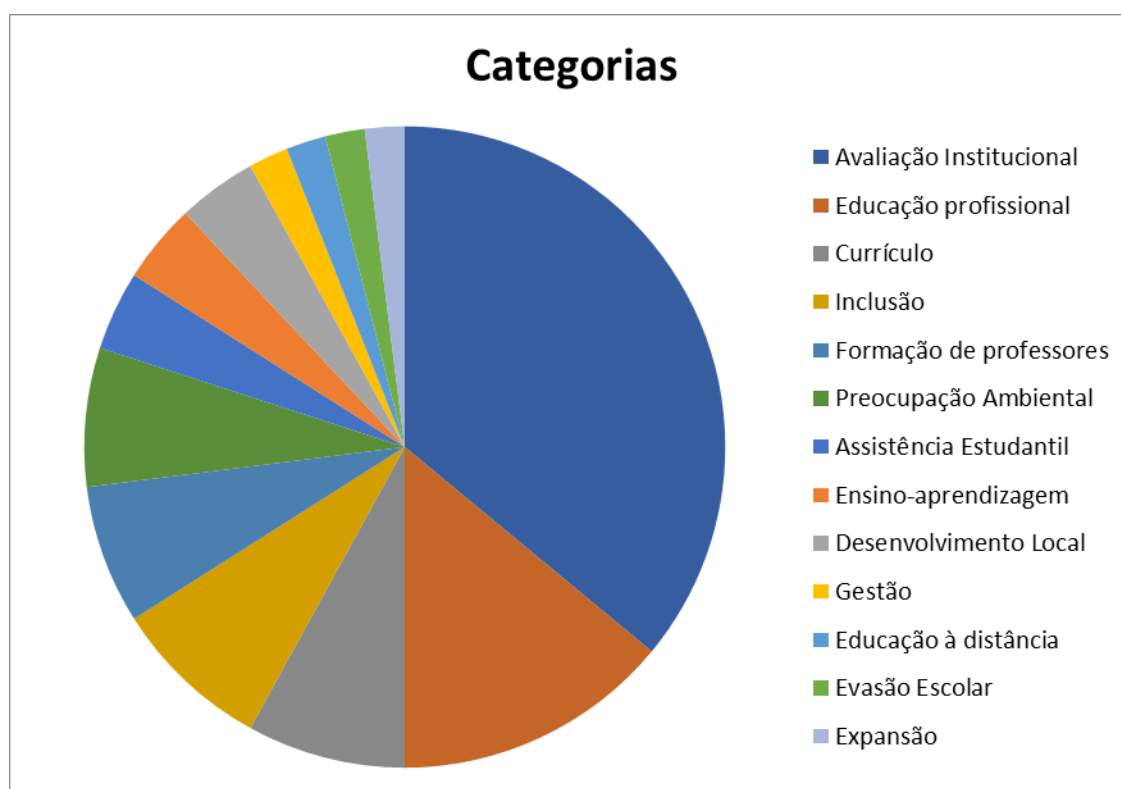
1.1.3.1. REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS CATEGORIAS – Banco de Teses da Capes

Foi assinalada por 36% dos trabalhos estudados a categoria “avaliação institucional”, seguida das categorias “educação profissional”, com 14%; “currículo” e “inclusão”, com 8%; e “formação de professores” respondendo por 7% das pesquisas examinadas. A categoria “preocupação ambiental” foi abalizada em 7%. A categoria “assistência estudantil” aparece com 4% dos estudos. Na sequência, respondendo também por 4%, aparecem as categorias “ensino-aprendizagem”, “desenvolvimento local”. A categoria “gestão”, “educação a distância”, “evasão escolar” e “expansão” representam 2% dos trabalhos considerados.

Quadro 9 – Categorias de Análise

Categorias	%
Avaliação Institucional	36
Educação profissional	14
Currículo	8
Inclusão	8
Formação de professores	7
Preocupação Ambiental	7
Assistência Estudantil	4
Ensino-aprendizagem	4
Desenvolvimento Local	4
Gestão	2
Educação a distância	2
Evasão Escolar	2
Expansão	2

Fonte: Autor.

Gráfico 12 – Categorias de Análise

Fonte: Autor.

Para contribuir à reflexão e levando em conta o tema desta tese de doutoramento, enfatizamos 03 (três) categorias para o estudo a ser realizado: educação profissional; expansão e desenvolvimento local.

Como as obras pesquisadas se referiram praticamente em sua totalidade à questão da “educação profissional” (pois, em se tratando de Institutos Federais não poderia ser diferente), destacaremos a seguir as obras que contemplaram as categorias “expansão” e “desenvolvimento local”.

1.1.3.2. DESDOBRAMENTO DA CATEGORIA EXPANSÃO – Banco de Teses da Capes

Após análise realizada nas referidas obras, constatou-se que a categoria “expansão” foi efetivamente trabalhada em apenas 2% dos trabalhos. Importante enfatizar que, metodologicamente, preferiu-se ponderar como “efetivamente trabalhada a categoria expansão” aqueles trabalhos que, além de um mero resgate histórico, também buscaram evidenciar o tema num contexto político-social que envolve a expansão dos Institutos Federais.

1.1.3.3. PESQUISAS QUE TRATARAM EFETIVAMENTE A CATEGORIA EXPANSÃO – Banco de Teses da Capes

A Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação, de 2011, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulada “Educação Profissional e Interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional”, de autoria de Aline Moraes da Costa, destaca a expansão da educação profissional na última década enquanto um fenômeno de ressignificação de uma histórica dualidade que estrutura a educação nacional.

1.1.3.4. DESDOBRAMENTO DA CATEGORIA DESENVOLVIMENTO LOCAL – Banco de Teses da Capes

Após análise realizada nas referidas obras, constatou-se que a categoria “desenvolvimento local” foi efetivamente trabalhada em apenas 4% dos trabalhos.

1.1.3.5. PESQUISAS QUE TRATARAM EFETIVAMENTE A CATEGORIA DESENVOLVIMENTO LOCAL – Banco de Teses da Capes

A Dissertação Acadêmica em Educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, intitulada “Desenvolvimento local e territorial: uma reflexão sobre o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, de 2011, de autoria de Viviane Silva Ramos, propôs analisar o papel dos Institutos Federais, levando em consideração as finalidades, características e objetivos traçados para esse novo modelo institucional, especialmente no que tange às temáticas do desenvolvimento local e do territorial, muito enfatizadas no texto legal.

O referido estudo tomou como exemplo o caso do *Campus Sertão*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul para verificar se suas atividades educativas vêm sendo realizadas em consonância com o que preconiza a referida lei e também sua atuação na promoção do desenvolvimento local e regional.

Já a Dissertação Acadêmica em Política Social da Universidade Federal Fluminense intitulada “As práticas comunitárias desenvolvidas pelo IF Sul de Minas *Campus Machado* para desenvolvimento local”, de 2012, de autoria de Michelle da Silva Marques, destacou que o desenvolvimento local surge como uma alternativa moderna para o atendimento das demandas sociais no plano local, e se desenvolve por meio da integração dos diversos atores da sociedade civil, setor público e privado, organizações de diversas espécies, sejam elas políticas, religiosas, culturais. O estudo destaca a possibilidade de participação da sociedade na gestão da política local, além da formação de novos arranjos e formas de cooperação, partindo da busca por uma melhor qualidade de vida e superação das desigualdades regionais.

1.2. ESTATÍSTICAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA – Periódicos

Além da pesquisa realizada no banco de teses da CAPES, fez-se igualmente uma investigação junto a três periódicos de relevância e contribuição na área da educação: Revista Educação & Sociedade; Cadernos CEDES e Revista Brasileira de Educação.

A Revista “Educação & Sociedade” é um dos mais respeitáveis periódicos hoje editados na área da Educação no país (desde 1978). Ideada como instrumento de estímulo à pesquisa acadêmica e debate sobre o ensino nos seus múltiplos prismas, ela atinge, após anos de publicação contínua, um amplo acúmulo de análises, informações, debates, fontes teóricas, relatos de experiências pedagógicas, entre outros, de grande veemência a cientistas e educadores que agem nas ciências humanas e outros campos do saber. A Revista (indexada internacionalmente) recebe contribuições de autores de diversos países. Nesse intercâmbio cosmopolita, tem-se logrado trazer, não apenas para o setor da educação, para outras áreas, temas discutidos com rigor e novidade, mas também apresentando renovado interesse para as várias linhas de pesquisa acadêmica (REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2015).

Os “Cadernos CEDES” (editados desde 1980) são publicações de caráter temático, produzidas por profissionais e pesquisadores da área educacional, com o intento de abordar temas atuais e expressivos neste campo de atuação.

Por sua vez, a “Revista Brasileira de Educação (RBE)”, publicação trimestral da ANPED, circula no meio acadêmico desde 1995. A RBE publica artigos inéditos que abordam temas associados à área da educação, resultantes de pesquisas. Em caráter excepcional, são publicadas traduções de artigos estrangeiros editados anteriormente em livros ou periódicos que tenham circulação restrita no Brasil. São publicados também documentos, resenhas e notas de leitura, assim como entrevistas com personalidade de destaque nacional e internacional (REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2015).

Na ausência de um recurso de busca nos aludidos periódicos (como no banco de teses da Capes), foi desempenhada uma busca e análise meticulosa em cada uma das edições dos periódicos (mais especificamente no título de cada artigo), procurando o termo “institutos federais”.

Embora o presente estudo pretendesse um recorte cronológico no período de 2008 – 2014, a busca foi realizada em sua totalidade, ou seja, desde a primeira até a

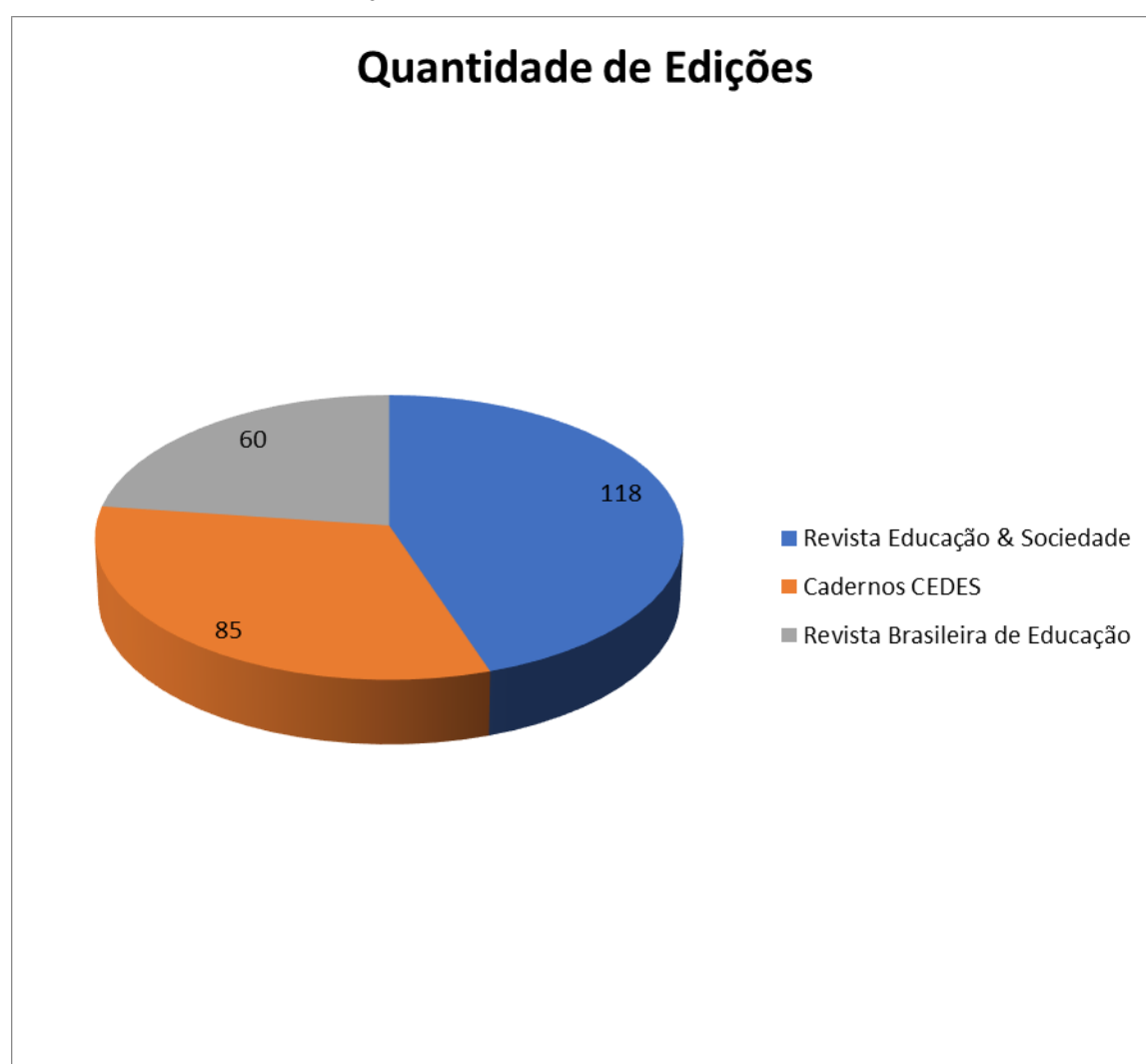
última edição nos referidos periódicos. Ao todo, foram analisadas 263 (duzentas e sessenta e três) edições conforme pode ser observado a seguir.

Quadro 10 – Quantidade de edições analisadas

Periódico	Quantidade de Edições
Revista Educação & Sociedade	118
Cadernos CEDES	85
Revista Brasileira de Educação	60
TOTAL	263

Fonte: Autor.

Gráfico 13 – Quantidade de edições analisadas



Fonte: Autor.

Ao buscar o termo “institutos federais”. o resultado apresentou apenas 01 (um) artigo:

- FERRETI, Celso João. **Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de São Paulo**. Revista Educação & Sociedade. N.º 116. Ano 2011.

Conforme já ressaltado anteriormente, no arrolamento e apreciação do “Estado da arte dos periódicos” foram levadas em consideração apenas as obras (em seus atinentes títulos) que faziam alusão ao termo “institutos federais”. No entanto, vale aqui enfatizar outras obras localizadas (afastadas do recorte temporal 2008/2014) a título de destaque:

- CIAVATTA, Maria. **Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto**. Revista Educação & Sociedade. N.º 96. Ano 2006;

- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **O Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a Cefetização: questões a serem consideradas pelos educadores**. N.º 49. Ano 1994;

- FRANCO, Maria Aparecida C. **Fábula da Nova República: criação de duzentas escolas técnicas**. Cadernos CEDES. N.º 20. 1988.

1.3. CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO ESTUDO DA ARTE

As conclusões dos trabalhos, ainda que obtidos em ambientes diversos e de categorias díspares, evidenciam a educação profissional como condição essencial para o desenvolvimento econômico de um país, tendo em vista a preparação e qualificação do trabalhador para as demandas da indústria e de outros setores que dependem de profissionais qualificados.

Importante enfatizar que boa parte das pesquisas mencionou a obrigação que os Institutos Federais têm com o desenvolvimento socioeconômico e cultural local no seu território de abrangência.

Foram debatidos também os desafios a serem afrontados pelas instituições para a implementação de uma educação profissional tecnológica de qualidade.

Apesar de os trabalhos evidenciarem a importância dos Institutos Federais na Educação Profissional e na qualificação dos trabalhadores, as pesquisas não avaliaram o processo de inserção dos egressos no mercado de trabalho, nem tampouco levaram em conta as potencialidades e limitações dos Institutos Federais.

Vale destacar que, na dissertação de mestrado de Rachel Pereira Dorneles, intitulada “Avaliação da Educação Profissional: um estudo sobre indicadores educacionais específicos”, a autora menciona a pesquisa nacional realizada pelo MEC de 2003 a 2007 com os alunos egressos dos cursos técnicos da Rede Federal de EPT, restringindo-se apenas à questão da satisfação do egresso em relação à atividade profissional e à formação recebida.

Logo, existem lacunas às quais esta tese de doutoramento pretende contribuir, principalmente no que se refere à inserção dos egressos no mercado de trabalho. Dessa forma, buscar-se-á refletir, levando-se em conta o contexto político social em que os institutos federais se inserem, dentro de uma política pública mais ampla de educação profissional para o país, mas levando-se em conta, também, a percepção dos alunos egressos.

2. O MUNDO DO TRABALHO

O trabalho, para Marx e Engels (1998), é onde se revoga a usura, isto é, na vida concreta, que principia a ciência real, positiva, a expressão da atividade prática, do pleito de avanço prático dos homens.

Para Marx e Engels (1998), devido ao nível de avanço das forças produtivas e da divisão do trabalho, a categoria trabalho no prolixo da história adquiriu díspares feitos peculiares. Logo, os predicados corporais e cerebrais dos indivíduos se modificam com o tempo, visto que o trabalho é alterado em consequência do avanço das forças produtivas, das quais o trabalho igualmente faz parte.

É no trabalho que os homens decodificam ininterruptamente sua ação e majoram suas habilidades. Dessa forma, e para esses atos de majorar, expandir, explicar e decodificar sua ação no processo de trabalho é que os homens se qualificam.

Portanto, para que se possa analisar e compreender certas políticas públicas educacionais (em particular a “Expansão da Rede Federal de Educação Profissional”, tema desta tese), é imperativo retomar determinadas categorias essenciais como trabalho e qualificação. Logo, o presente capítulo pretende apresentar algumas alterações a respeito das diferentes formas de trabalho que se deram no decorrer da história e sua relação com o conceito de qualificação.

Tais encaminhamentos têm por escopo enfatizar, sobretudo, as análises de Marx a respeito do trabalho manual e do trabalho intelectual, pois a substância trabalho se modifica em determinados momentos históricos, ou seja, alternando historicamente as qualidades corporais e cerebrais dos homens, segundo as mutações passadas no processo produtivo e na produção do conhecimento. A propósito, Marx e Engels são os autores mais citados nas dissertações e teses levantadas no capítulo 1 (Estudo da Arte) e, em menor quantidade, temos Ricardo Antunes, David Landes e Harry Braverman.

Portanto, o subcapítulo “*Considerações sobre a Qualificação no período Pré-Capitalista*” almeja enfatizar que o conceito de qualificação, nessa fase historicamente determinada, muito se difere do conceito de qualificação e da exigência do trabalhador na forma de organização da produção taylorista/fordista (segundo subcapítulo) e, mais adiante, na forma de organização da produção flexível (terceiro subcapítulo).

Tais apreciações são convenientes para que se possam proferir determinadas reflexões a respeito das analogias entre trabalho e educação, notadamente no que diz

respeito a certos direcionamentos das políticas públicas em educação e suas relações com as demandas do capital.

2.1 Considerações sobre a Qualificação no período Pré-Capitalista.

Segundo Engels (1977), os instrumentos de trabalho nas formações sociais mais primitivas eram simples e o trabalho se constituía em atividades de pesca, criação de gado, caça e de certa agricultura embrionária, demandando imensas quantidades de terra.

Para o autor, a divisão do trabalho em família (fundamentada na idade e no gênero) incumbia o homem à tarefa do sustento (buscar alimentação) e a mulher às atividades caseiras (cuidar dos filhos, fazer comida, etc.). Dessa forma, tudo era utilizado em comum (a horta, a casa). No entanto, os instrumentos necessários para o trabalho do homem eram de sua propriedade, assim como os utensílios domésticos eram de propriedade da mulher (que, em caso de separação, cada qual tinha a prerrogativa de levar consigo).

Para Engels (1977), não havia classes sociais, e a produção se limitava ao necessário para o dia e pressupunha a quantidade de terras disponíveis. Assim, o trabalho era pouco produtivo, bem como a quantidade de seus produtos. No entanto, segundo o autor, nesse momento histórico, o regime elementar de divisão do trabalho (no qual os interesses comuns eram entregues a indivíduos distintos, de acordo com a capacidade que tinham para desempenhá-los, embora o controle fosse da coletividade), permitiu certo grau de bem-estar e de incorporação às famílias de novos produtos de trabalho alheios a elas.

Nesse momento histórico, a qualificação surgia por meio da aprendizagem que era propagada de uns aos outros, transmitindo o conhecimento de geração a geração.

Segundo Engels (1977), a passagem da propriedade comum primitiva para a propriedade privada se deu no momento em que a própria propriedade privada desenvolveu-se no seio das comunas primitivas, ou seja, esse desenvolvimento se deu pela troca de produtos com os membros da própria comuna e de outras comunas. Com o passar do tempo (e quanto mais os produtos eram elaborados com o objetivo da troca), essas mesmas trocas foram substituindo gradativamente o regime primitivo e natural.

Logo, a existência da comunidade de regime primitivo e natural torna-se inexequível e sua dissipação inevitável, tendo como implicação o surgimento dos proprietários de terras e a perversa desigualdade da riqueza. Essa nova realidade assentada na propriedade privada (que alterou as relações sociais) deu origem à divisão dos indivíduos em classes.

A ganância do novo homem (fruto da perversa desigualdade da riqueza na propriedade privada) avistou uma possibilidade de majorar sua fortuna, como, por exemplo, encarcerando o próprio homem. O escravo (instrumento de trabalho) labuta para sua sobrevivência e para a produção da riqueza da classe proprietária mediante/por meio do seu próprio trabalho.

Se antes (no regime primitivo e natural) os interesses comuns eram entregues a indivíduos distintos, de acordo com a capacidade que tinham para desempenhá-las (embora o controle fosse da coletividade), a partir da propriedade privada, a qualificação passa a considerar a divisão de classes, ou seja, segundo a forma de admissão do sujeito na sociedade.

Dessa forma, as qualificações distintas (abalizadas na divisão social) passavam a diferenciar os membros da comunidade, aqueles que se encarregavam do trabalho intelectual, daqueles que se encarregavam do trabalho manual. Enquanto o trabalho intelectual era considerado nobre, o trabalho manual, por outro lado, era considerado indigno. Mas a quem se reservava o trabalho intelectual?

Como a classe dos proprietários não mais carecia labutar manualmente (devido ao trabalho excedente dos escravos ou daqueles que trabalhavam nas terras dos proprietários), a essa classe restava a incumbência de outras atividades devido a sua ociosidade.

Logo, a classe dos proprietários (diga-se, ociosa), e que reivindicou para si a prerrogativa de reger a sociedade (portanto classe dominante), necessitava de uma qualificação diferenciada (voltada ao trabalho intelectual), abarcando os saberes administrativos e políticos.

A conexão perversa de supremacia que ostenta o trabalho intelectual sobre o trabalho manual, nesse contexto, evidencia a relação de preponderância de uma classe sobre a outra, ou seja, convalidando a superioridade de uma classe sobre a outra. Portanto, a qualificação diferenciada (voltada ao trabalho intelectual) da classe dominante se daria por meio de escolas, estabelecidas para esse propósito.

Essa bifurcação do trabalho intelectual e do trabalho manual, ao cunhar uma cadeia de representações (que interferem na dimensão social) com o escopo de validar as distintas teorias, moral, teologia etc., subordina os indivíduos a uma classe (dominante, ociosa, de qualificação diferenciada e que elegeu para si a prerrogativa de gerir o interesse da coletividade), que supostamente esquadrinha o interesse da comunidade (interesse universal).

Segundo Marx e Engels (1978, p. 24):

Os indivíduos que formam a classe dominante possuem igualmente, entre outras coisas, uma consciência, e, portanto, pensam. Dado que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua amplitude, é evidente que dominam sob todos os aspectos; ou seja, dominam, entre outros, como seres pensantes, como produtores de idéias, regulando a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época. As suas idéias são, portanto, as idéias dominantes da sua época.

Destarte, uma alameda insolente se principia, donde as conjecturas da moral, teologia e outras, sem qualquer alicerce concreto da realidade, autorizam a classe dominante a criar, recriar e adaptar essas mesmas teorias conforme seus interesses, resguardando, dessa forma, a organização social e sua preponderância.

Nesse período pré-capitalista, não obstante a ruptura (do trabalho intelectual e manual), o trabalho ainda era desenvolvido na sua totalidade. O produtor de carroças, por exemplo, fabricava a totalidade da carroça e não apenas a roda, ou apenas o chassi como na forma de organização do processo de produção taylorista/fordista (tema do segundo subcapítulo).

No período feudal, por sua vez, existiam o trabalho servil do campo e o trabalho individual (artesão), havendo ainda a bifurcação social do trabalho. A qualificação dos posteriores artesãos arrastava-se por um extenso ciclo de tempo, espreitando o mestre (desde as tarefas mais simples, até as mais complexas), conservando, dessa forma, a coesão entre trabalho intelectual e manual.

Marx (2006, p. 211) destaca que

O que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

No caso do artesão (construtor da carroça), seu conhecimento não só manual, mas também intelectual (de totalidade do processo), habilitava o mesmo a conceber o resultado derradeiro de sua criação (antes mesmo de principiar a produção).

Além disso, o artesão tinha incondicional autonomia em relação ao seu produto, ou seja, não permanecia sujeito a outros (que de certa forma lhe garantia ser o “senhor de si”). Adquiria a matéria-prima transformando a mesma mediante seu saber intelectual e manual, por meio do uso das ferramentas que possuía e comercializava o produto finalizado no mercado vizinho.

A impossibilidade do artesão em negociar seus produtos para mercados mais longínquos (abreviando o tempo de produção e inviabilizando o mesmo) faz aparecer a figura do comerciante, que por sua vez, vende e troca não apenas um, mas diversos produtos de diferentes artesãos nos confins mais remotos.

Toda essa comercialização fez majorar a demanda por mais produtos, o que resultou na transformação das pequenas oficinas de artesãos em oficinas maiores (compostas por mestres, aprendizes e operários), dessa forma, despontando os primeiros embriões do que constituiriam, mais tarde, as primeiras indústrias.

A desvalorização do trabalho agrícola, a concentração de grandes quantidades de terra e a migração dos homens do campo para a cidade fez as cidades receberem uma quantidade enorme de mão-de-obra para as novas indústrias.

Além da receita na venda dos produtos, os comerciantes vislumbraram uma rentabilidade ainda maior se também produzissem seus próprios produtos. Dessa forma, gradativamente, muitos comerciantes passaram a comprar as oficinas, e seus antigos mestres (artesãos) passaram à condição de assalariados.

Logo, uma grande transformação se inicia, pois o produto não é mais propriedade do produtor (artesão), em que/quando o trabalhador vende o valor diário de sua força de trabalho cuja utilização ocorre como a de qualquer outra mercadoria no modo de produção capitalista, como por exemplo, nas palavras de Marx (2006, p. 219), “a de um cavalo, onde o capitalista alugou por dia e que lhe pertence durante este dia”.

O aumento vultoso da população urbana (devido à migração da população agreste) maximizava ainda mais a bifurcação de funções dentre a urbe e o campo no Período Feudal (trabalho manual e trabalho intelectual).

Além do crescimento urbano, a desvalorização do trabalho efetivado no campo culmina pelo fato de, na urbe, surgir o modo de produção capitalista que se subscreveu como produção urbana (além da apropriação para si por parte da classe burguesa nos

postos administrativos, políticos, sociais, morais e de tantos outros), como configuração de ratificação do domínio.

Dessa forma, o modo de produção capitalista inicia a divisão de classes (de proprietários dos meios de produção que compram a força de trabalho e dos proletários que vendem a sua força de trabalho), que privilegia a primeira classe em detrimento da segunda (apartada dos meios de subsistência e de recursos que lhe permitam existir de distinto modo que não pela alienação da sua força de trabalho).

Mas foi por causa das transformações ocorridas com o advento da Revolução Industrial que o avanço tecnológico permitiu uma expansão do domínio ocidental nos espaços não industrializados do mundo. Com isso ocorrem dois eventos que serão evidenciados a seguir, ou seja, a abrangência e a eficiência do empreendimento privado; e a elevada importância combinada à manipulação lógica do meio ambiente humano e material.

2.1.1. Transformações ocorridas com o advento da Revolução Industrial

O advento da Revolução Industrial produz uma classe empresarial de tamanho e força sem precedentes.

Segundo Landes (1994, p. 12),

A mecanização abriu novos cenários de conforto e prosperidade para todos os homens, mas também destruiu os meios de subsistência de alguns e deixou outros vegetando nas águas estagnadas que se formaram às margens da corrente do progresso. [...] A Revolução Industrial gerou mudanças dolorosas na estrutura do poder. Ela não criou os primeiros capitalistas, mas produziu uma classe empresarial de tamanho e força sem precedentes. A hegemonia da aristocracia rural, ameaçada durante muito tempo pelos êxitos instáveis do comércio, mas nunca derrotada, cedeu aos assaltos dos novos aristocratas das chaminés. Basicamente como resultado de uma série de revoluções, a política interna dos governos da maior parte da Europa ocidental passou a ser determinada pelo interesse industrial e por seus aliados no comércio e nas finanças.

Para o autor, o caráter da adequação política às transformações econômicas ocasionadas pela Revolução Industrial dependeu da composição e das reminiscências políticas vigentes, dos caracteres sociais, das sequelas características da guerra e do estilo individualizado do adiantamento econômico. Logo, a Revolução Industrial no entendimento do autor não foi constituída de mutações homogêneas, nem tampouco induziu cenários idênticos, pois incidiram numa ampla multiplicidade de ambientes, dotados de díspares recursos, conhecimentos econômicos, competências empresariais e aptidões tecnológicas diversas.

No entendimento de Landes (1994, p. 17), o avanço tecnológico (e o interesse econômico) permitiu uma expansão do domínio ocidental nos espaços não industrializados do mundo. O Ocidente induziu até as pátrias do Terceiro Mundo percentagens de mortalidade mais baixas, bem como, certa instrução suficiente para terem conhecimento de sua dependência e presumirem com a liberdade, mas não o suficiente para cunharem uma economia adiantada.

A respeito da industrialização da Europa ocidental, o autor enfatiza que essa região já era abastada antes da Revolução Industrial (em comparação com distintas partes do mundo naquele período e do mundo pré-industrializado de hoje). Logo, “a Europa industrializou-se porque estava pronta para fazê-lo, e foi a primeira a se industrializar porque somente ela estava preparada para isso” (LANDES, 1994, p.20).

O historiador norte-americano lança dois germes capitais para tal evento: o abarcamento e a eficiência do empreendimento privado; e a elevada importância combinada à manipulação lógica do meio ambiente humano e material.

Em relação ao papel da iniciativa econômica privada no Ocidente, Landes (1994, p.21) destaca que a mesma produziu o mundo moderno, ou seja,

A ascensão do comércio desarticulou a economia de subsistência do domínio feudal medieval e gerou as cidades e aldeias, que se transformaram nos núcleos políticos e culturais, além de econômicos, da nova sociedade. Os novos homens do comércio, dos bancos e da indústria forneceram os recursos aumentados, que financiaram as ambições de governantes e estadistas, que inventaram a constituição política dos Estados nacionais. [...] Os reis podiam criar ou destruir os homens de negócios, e de fato o fizeram, mas o poder dos soberanos era cerceado pelas exigências de Estado (o dinheiro era o esteio da guerra) e pela concorrência internacional. Os capitalistas podiam levar sua riqueza e iniciativa para outro lugar. Mesmo que fossem impedidos de partir, os capitalistas de outros reinos não tardariam a tirar proveito de seu desbaratamento. Em virtude desse papel crucial de parteira e instrumento de poder [...] a iniciativa privada no Ocidente teve uma vitalidade social e política sem precedentes ou equivalentes.

Com relação ao secundário agente da industrialização da Europa ocidental, o autor enfatiza a desenvoltura aprendida dos europeus em lidar uns com os outros, nas demandas de propriedade, no fundamento do acordo em vez da força, e na base do ajuste entre partes nominalmente análogas, em vez de liames particulares entre “superior e inferior”.

Nesse sentido e a respeito da natureza da propriedade, no período pré-industrial, esta era repetidamente circundada de gravames e confusões quanto ao direito de posse. Segundo Landes (1994, p.21),

Com o passar do tempo, entretanto, as nações da Europa ocidental viram uma crescente proporção da riqueza nacional assumir a forma da propriedade plena (plena no sentido de que

os vários componentes da posse uniam-se na pessoa ou pessoas do proprietário ou proprietários), que podiam usar o objeto de sua propriedade e dispor dele como julgassem conveniente. Concomitantemente a esse fenômeno, havia a garantia crescente da segurança da própria propriedade, uma condição indispensável ao investimento, produtivo e à acumulação de riqueza. Essa segurança tinha duas dimensões: a relação do dono individual da propriedade com o governante e a relação dos membros da sociedade entre si. Com relação à primeira, o governante abandonou, voluntária ou involuntariamente, o direito ou a prática de dispor, arbitrária ou indefinidamente, da riqueza de seus súditos. [...] Os governantes acabaram aprendendo que era mais simples e, em longo prazo, mais lucrativo expropriar com indenizações do que confiscar, tomar por lei ou mediante procedimentos judiciais, e não por captura. Acima de tudo, eles passaram a confiar em impostos regulares com índices estipulados, e não em cobranças de valor indefinido nas situações de emergência.

Dessa forma, ao lançar esses dois germes basilares para a industrialização da Europa ocidental, o autor impetra esboçar as mutações políticas e legais que se assentaram com o adiantamento econômico e social, que aboliram o prelado senhorial, alastrando, assim, os alicerces do que emanaria a desvendar-se nos subsídios capitais na promoção do capitalismo industrial.

Para o autor norte-americano, uma das grandes prerrogativas da Europa era que seus primeiros empresários capitalistas trabalhassem e se desenvolvessem em Cidades-Estados autônomas, ou seja, coesões políticas em que a autoridade das fortunas rurais era fundamentalmente restringida; e que, mesmo nos Estados nacionais incipientes de maior porte, a conjuntura jurídica peculiar das comunidades urbanas permitisse a seus habitantes organizar e apoiar seu oportuno interesse político distinto, ao mesmo tempo em que os insulava, cultural e socialmente, do extenso mundo agrícola que os cingia.

Nesse sentido, o autor destaca outra particularidade da Europa, ou seja, o alto valor depositado na manipulação racional do meio ambiente. Dessa forma,

A racionalidade pode ser definida como a adaptação dos meios aos fins. É a antítese da superstição e da magia. No tocante a essa história, os fins relevantes são a produção e a aquisição de riqueza material. É desnecessário dizer que essas não são as finalidades mais elevadas do homem, e que a racionalidade não se restringe à esfera econômica. Assim, seja qual for a área de atividade, o critério meios-fins prevalece; além disso, há boas razões para crer que a racionalidade é um traço de caráter homogêneo: quem é racional numa área tem mais probabilidade de ser racional em outras. (LANDES, 1994, p. 27).

Logo, existem bons motivos, segundo o autor, para acreditar que, já na Idade Média, a Europa era mais isenta de superstições e incluía uma conduta mais racional do que em outras partes do mundo (apesar da magia e da superstição na adoração cristã sempre ter variado de uma parte da Europa para outra).

A importância da chamada “ética protestante” para o avanço do capitalismo europeu é esboçada de forma fulgente, por meio da grande referência que é a obra de Max Weber².

Importante ressaltar que a doutrina calvinista para Weber sugeria nos fiéis uma intensa consternação a respeito de sua própria salvação, que só era aplicável quando se induzia o tipo de vida esperável dos designados à salvação, vida esta que era de ascetismo mundano (em contraste com o ascetismo monástico da Igreja Católica): uma vida em que o tempo e a energia do sujeito fossem excepcionalmente consagrados às atividades importantes (a oração e o trabalho), que transportavam à glória de Deus. (LANDES, 1994).

Portanto, o importante nessa análise do autor norte-americano é justamente o peso da ética calvinista como arquétipo extremado da aplicação da racionalidade à vida.

Nesse sentido, David Landes destaca como complemento desse espírito de racionalidade, ao que podemos chamar de ética faustiana, o senso de dominação da natureza e das coisas.

Uma reforçava a outra: a dominação implicava uma adaptação dos meios aos fins, e atenção para com os meios e fins era pré-condição da dominação. Esse é um tema antigo na cultura ocidental, que remonta aos mitos de Dédalo e Prometeu, ou mesmo às narrativas da Torre de Babel e de Eva, a serpente e a árvore do conhecimento: conhecer é dominar. Os antigos tinham um terrível pavor dessa imitação dos deuses, e não por coincidência os protagonistas de ambos os casos foram punidos por sua arrogância. Por motivos semelhantes, a Igreja cristã, ela mesma herdeira das tradições judaica e grega, condenou repetidamente como heresia as doutrinas que ampliavam a capacidade natural do homem e, explícita ou implicitamente, negavam sua dependência em relação à graça de Deus e à salvação dentro da Igreja. Persiste ainda, no cristianismo popular, uma vigorosa corrente que condena alguns atos de proeza tecnológica como ataques à ordem divina: se Deus

² O primeiro a formular a hipótese de que a ascensão do protestantismo, particularmente em sua versão calvinista, foi um fator fundamental (embora não o único) na criação de uma moderna economia industrial na Europa ocidental. Apesar de não ser o primeiro a observar uma ligação entre o credo da Reforma e o sucesso comercial, Max Weber ofereceu uma explicação nova e coerente para essa ligação, não em termos do conteúdo da doutrina protestante, mas do padrão do comportamento inculcado pelo protestantismo em seus fiéis (LANDES, 1994).

pretendesse que o homem voasse, ter-lhe-ia dado asas.
(LANDES, 1994, p. 30).

Logo, a cobiça de preponderância majorou com o tempo e se nutriu do sucesso, pois cada concretização era abonada dessa aspiração, enquanto o alento moral da oposição, concebida pela Igreja, debilitava-se junto com seu domínio temporal e com sua própria incerteza crescente perante um materialismo triunfante.

Importante destaque de Landes a respeito da revolução científica do começo do período moderno, que não somente subverteu alíneas peculiares de fé religiosa, como também desabonou, de maneira implícita, toda a astúcia e domínio tradicionais. Para o autor, a ciência foi uma ponte perfeita entre a racionalidade e a dominação: foi o aproveitamento da razão ao entendimento dos acontecimentos naturais e, com o tempo, ao dos fenômenos humanos que permitiu uma resposta mais dinâmica ao ambiente natural e humano, ou uma manipulação mais competente dele.

Portanto, estão postos os valores capitais da cultura e da sociedade europeias que deram ascendência ao adiantado mundo industrializado, ou seja, racionalidade nos meios e fins abarrotados de pujança; além, é claro, da crescente superioridade tecnológica do Ocidente que permitiu às nações europeias impor seu domínio às terras mais longínquas, ora com fundamento na incorporação formal e na conquista do território, ora por meio de um vínculo mercantil descerimonioso com povos mais fracos e, dessa forma, submissos.

Não menos admirável foi o destaque dado pelo autor norte-americano a respeito da transformação da Revolução Industrial e suas consequências para com o trabalhador, que faz refletir não apenas seu papel ocupacional, como também seu próprio estilo de vida que foi colocado em risco.

Para Landes (1994), a admissão da maquinaria aludiu, pela primeira vez, um completo isolamento dos meios de produção. A máquina conferiu uma nova matéria. A fiandeira já não podia contornar sua roda, e o tecelão não podia percorrer sua lançadeira em casa, ambos alforriados de orientação, no horário que os acordasse. Agora, o trabalho tinha que ser executado numa fábrica, num compasso constituído por infatigáveis máquinas inanimadas, como elemento de uma ampla equipe que tinha que principiar, interromper e cessar ao mesmo tempo. Todos sob a rigorosa cautela dos administradores, que infligiam a ininterrupção por meio de coação moral, normas

pecuniárias e, vez por outra, intimidação física. A fábrica era um novo tipo de carceragem, e o relógio, uma nova condição de vigilante.

2.2. A QUALIFICAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO EM MASSA

As sequelas da Revolução Industrial para o trabalhador podem ser observadas (desde que ponderadas numa configuração prudente e responsável) na obra de Frederick Winslow Taylor³, intitulada “Princípios da Administração Científica”.

Já nas primeiras páginas, Taylor (2012, p.23) destaca que,

No passado, o homem estava em primeiro lugar; no futuro, o sistema terá a primazia. Isso, entretanto, não significa absolutamente, que os homens competentes não sejam necessários. Pelo contrário, o maior objetivo duma boa organização é o aperfeiçoamento de seus homens de primeira ordem; e, sob direção racional, o melhor homem atingirá o mais alto posto, de modo mais seguro e rápido que em qualquer outra distinção.

Logo, a maestria da ressalva de Landes a respeito das implicações da Revolução Industrial para o trabalhador (não somente na questão ocupacional, mas também em seu próprio estilo de vida) é afiançada por Taylor, ou seja, de que “o sistema terá a primazia”, dessa forma, ditando as normas, costumes e outros.

De forma sintetizada, o “Pai da Administração Científica” delineia como elevar a produtividade por meio da racionalidade; da decomposição dos processos; do estabelecimento de padrões; da regulamentação de produção mínima; do controle rigoroso do tempo e dos movimentos dos operários.

³ Frederick Winslow Taylor (1856-1915): Considerado o “Pai da Administração Científica”, nasceu em Filadélfia, nos Estados Unidos. Veio de uma família Quaker, de princípios rígidos e foi educado em uma mentalidade de disciplina, devoção ao trabalho e poupança. Iniciou sua carreira como operário na Midvale Steel Co., passando a capataz, contramestre até chegar a engenheiro, quando se formou pelo Stevens Institute. Na época, vigorava o sistema de pagamento por peça ou por tarefa. Os patrões procuravam ganhar o máximo na hora de fixar o preço da tarefa, enquanto os operários reduziam o ritmo de produção para contrabalancear o pagamento por peça determinado pelos patrões. Isso levou Taylor a estudar o problema de produção para tentar uma solução que atendesse a patrões e empregados.

Taylor constatou que os operários aprendiam a maneira de realizar as tarefas do trabalho por meio da observação dos outros operários. Para o “Pai da Administração Científica”, havia sempre um método mais acelerado e um instrumento mais apropriado que os demais. Esses procedimentos e instrumentos melhores poderiam ser descobertos e aparados por meio de uma apreciação científica e um apurado estudo de tempos e movimentos, em vez de permanecer a critério particular de cada trabalhador. Para Taylor, o operário não tinha a competência, entendimento, e nem os elementos para avaliar cientificamente sua lide e constituir racionalmente o procedimento mais eficiente.

Na concepção de Taylor (2012), a Administração Científica deveria repartir a responsabilidade, ou seja, a administração (gerência) ficaria com o planejamento e supervisão (trabalho intelectual); enquanto o trabalhador ficaria somente com a execução do trabalho (trabalho material).

Essa dissociação do trabalho intelectual do material vem colocar em evidência o papel fundamental que a educação ocupa no capitalismo, em função cada vez maior do mercado, adequando instrumentos, processos de trabalho e também a capacidade de trabalho, induzindo assim trabalhadores e futuros trabalhadores a aceitarem cada vez mais, sem resistência, as condições impostas, que aumentam ainda mais o antagonismo entre as classes, em favor do capital (MELLO, 2007).

A Organização Racional do Trabalho de Taylor se fundamentava em:

- a) Análise do trabalho e estudo dos tempos e movimentos;
- b) Estudo da fadiga humana;
- c) Divisão do trabalho e especialização do operário;
- d) Desenho de cargos e de tarefas;
- e) Incentivos salariais e prêmios de produção;
- f) Conceito de *homo economicus*;
- g) Condições ambientais de trabalho, como iluminação, conforto;
- h) Padronização de métodos e de máquinas;
- i) Supervisão funcional.

Pertinente enfatizar o terceiro elemento, ou seja, “divisão do trabalho e especialização do operário”.

Segundo Taylor (2012) uma das implicações de seu “estudo de tempos e movimentos”⁴ foi a divisão do trabalho e a especialização do operário, a fim de majorar sua produtividade. Com isso, cada operário passou a ser especializado no cumprimento de uma exclusiva tarefa ou de tarefas simples e embrionárias, para ajustar-se aos arquétipos propostos e às regras de execução instituídas pelo método.

Para Marx (2006), as condições para a divisão do trabalho manual do trabalho intelectual foram cunhadas com a separação do artesão de seus instrumentos de trabalho, sendo os mesmos confinados num mesmo lugar para a consumação das tarefas (fragmentadas) sob o cuidado dos gerentes e supervisores.

Tal orientação remete ao prejuízo da totalidade do processo de trabalho por meio da fragmentação das tarefas em unidades cada vez menores (como demonstrou Taylor em seu estudo de “tempos e movimentos”). Logo, a divisão manufatureira do trabalho desapropria o produtor (artesão) de sua aptidão de desempenhar uma produção autônoma, pois, a partir deste momento, o produtor passa a ser um mero acessório da indústria.

Se, por um lado, David S. Landes colaborou de forma intensa em relação ao entendimento a respeito da Revolução Industrial, em sua obra “Prometeu Desacorrentado”; por outro lado, temos o grande subsídio de Harry Braverman, em sua obra intitulada “Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do Trabalho no século XX”, ao tratar dos processos de trabalho da sociedade capitalista, e do modo específico pelo qual eles são constituídos pelas relações de propriedades capitalistas.

Segundo Braverman (1987, p. 56), o trabalho, como todos os processos vitais e funções do corpo, “é uma propriedade inalienável do indivíduo humano”. Ou seja, músculos e cérebros não podem ser separados de pessoas que os possuem; não se pode dotar alguém com sua própria capacidade para o trabalho, seja a que preço for, assim como não se pode comer, dormir, etc.

Para o autor, na troca, o trabalhador não entrega ao capitalista a sua capacidade para o trabalho. O trabalhador a retém, e o capitalista só pode obter vantagem na

⁴ Estudo de Tempos e Movimentos: Para Taylor, o trabalho era executado melhor e mais economicamente por meio da análise do trabalho, isto é, da divisão e subdivisão de todos os movimentos necessários à execução de cada operação de uma tarefa. Observando metódica e pacientemente a execução de cada operação a cargo dos operários, Taylor viu a possibilidade de decompor cada tarefa e cada operação da tarefa em uma série ordenada de movimentos simples. Os movimentos inúteis eram eliminados enquanto os movimentos úteis eram simplificados, racionalizados ou fundidos com outros movimentos, para proporcionar economia de tempo e de esforço ao operário. A essa análise do trabalho seguia-se o estudo de tempos e movimentos, ou seja, a determinação do tempo médio que um operário comum levaria para a execução da tarefa, por meio da utilização do cronômetro (TAYLOR, 2012).

barganha se ficar o trabalhador no trabalho. Compreende-se claramente que os efeitos valiosos ou produtos do trabalho pertencem ao capitalista.

Logo, “o que o trabalhador vende e o que o capitalista compra não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força para trabalhar por um período contratado de tempo” (LANDES, 1987, p. 56).

Nesse modo de produção, Marx (2006, p. 145) alerta para dois fenômenos característicos, ou seja,

O capitalista cuida em que o trabalho se realize de maneira apropriada e em que se apliquem adequadamente os meios de produção, não se desperdiçando matéria-prima e poupando-se o instrumental de trabalho, de modo que só se gaste deles o que for imprescindível à execução do trabalho. Além disso, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato. O capitalista paga, por exemplo, o valor diário da força de trabalho. Sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria – por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia – pertence-lhe durante o dia. Ao comprador pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho apenas de ceder realmente o valor-de-uso que vendeu, ao ceder seu trabalho. Ao penetrar o trabalhador na oficina do capitalista, pertence a este o valor-de-uso de sua força de trabalho, sua utilização, o trabalho.

Portanto, constatamos até aqui dois aspectos interessantes (dentre vários) que assinalaram e dissimularam a qualificação do trabalhador no modo de produção em massa, ou seja, divisão do trabalho (manual e intelectual); e expansão do capital mediante barganha do trabalho humano; sem contar, é claro, na proeza de Henry Ford⁵, que impetrou ampliar e adaptar os processos produtivos, encerrando o duplice modo de produção em massa (que analisaremos adiante).

Merecem destaque aqui as palavras de Braverman (1987, p. 79) ao se referir à força de trabalho que se converteu em mercadoria,

Suas utilidades não mais são organizadas de acordo com as necessidades e desejos dos que a vendem, mas antes de acordo

⁵ Henry Ford foi um engenheiro americano. Nasceu em 30 de julho de 1863, na cidade norte-americana de Springwells. Faleceu em 07 de abril de 1947, na cidade de Dearborn. Produziu seu primeiro automóvel em 1892. Ford é considerado o primeiro a implantar um sistema de produção em série. O engenheiro americano notou que era muito mais barato e rápido produzir um modelo de automóvel padronizado. De acordo com o sistema fordiano de produção (também conhecido como fordismo), o automóvel passava por uma esteira de montagem em movimento e os operários colocavam as peças. Logo, cada operário deveria cumprir uma função específica. Dessa forma, existiam operários para determinadas funções (pintura, colocar pneus, direção, motor, etc.). Nesse sistema, um automóvel era montado em apenas 98 minutos, o que antes levava 12 horas (CHIAVENATO, 2000).

com as necessidades de seus compradores, que são, em primeiro lugar, empregadores à procura de ampliar o valor de seu capital. É interesse especial e permanente desses compradores baratear sua mercadoria.

Logo, a expressão utilizada por Braverman (1987) “lei geral da divisão do trabalho capitalista” na concepção do autor, deflagra a estrutura a todo o processo de trabalho que em seus extremos polariza aqueles cujo tempo é infinitamente valioso e aqueles cujo tempo quase nada vale.

A divisão do modo de produção, sem contar as poucas pessoas para quem se reservavam instrução e conhecimento (isentas quanto possível da obrigação de simples trabalho manual), modela não apenas o trabalho, mas também populações, porque em longo prazo cria, nas palavras de Braverman (1987, p. 80), “aquela massa de trabalho simples que é o aspecto principal das populações em países capitalistas desenvolvidos”.

Nesse sentido e exatamente nessa época, a expressão “especialização” denota o trabalhador especialista, ou seja, qualificado em uma única atividade (apertar, parafusar, encaixar, cortar); impossibilitado de desenvolver plenamente suas faculdades intelectivas e nem necessita, pois aliena sua força de trabalho para atividades meramente simples que não demandam necessidade de planejamento, criação e/ou previsão. Logo, tornando o homem historicamente incapaz de realizar o trabalho em sua totalidade.

Essa inaptidão de desempenhar o trabalho em sua totalidade se materializa no momento em que o trabalhador não compreende mais o processo em sua plenitude.

Além de desconhecer a plenitude do processo e ao ser acometido pela repetição das atividades e movimentos, esse trabalhador se torna especialista, se torna qualificado no modo de produção denominado taylorista/fordista.

Não obstante o progresso alcançado pela manufatura, mas foi precisamente na maquinaria introduzida nas fábricas, que o capitalismo impetra sua pródiga prerrogativa. Tal episódio pode ser percebido mediante a seguinte configuração: enquanto na manufatura o capital dependia da velocidade, destreza e habilidades do operário; com a introdução da maquinaria (e devido ao seu contínuo aperfeiçoamento), o homem passa a acessório e a máquina como peça principal. Logo, o processo de trabalho não carecia mais ser ajustado às habilidades do trabalhador, mas o trabalhador se ajustar ao processo de trabalho e às máquinas.

Segundo Braverman (1987, p. 169), o notável desenvolvimento da maquinaria vem a ser, para a maioria da população trabalhadora,

A fonte não de liberdade, mas de escravização, não a de domínio, mas de desamparo, e não do alargamento do horizonte do trabalho, mas do confinamento do trabalhador dentro de um círculo espesso de deveres servis no qual a máquina aparece como a encarnação da ciência e o trabalhador como pouco ou nada [...] a maquinaria oferece à gerência a oportunidade de fazer por meios inteiramente mecânicos aquilo que ela anteriormente pretendia fazer pelos meios organizacionais e disciplinares.

Para o autor, o modo pelo qual o trabalho é aparelhado em torno da maquinaria é ditado pelas convergências do modo capitalista de produção. O impulso a mecanizar, por sua vez, é ditado pelo ânimo no sentido de majorar a produtividade do trabalho. Logo,

A produtividade crescente do trabalho não é buscada nem utilizada pelo capitalista do ponto de vista da satisfação das necessidades humanas. Pelo contrário, acionada pelas necessidades do processo de acumulação do capital, torna-se um impulso frenético que se assemelha a uma insanidade social generalizada. Qualquer nível de produtividade jamais é considerado suficiente (BRAVERMAN, 1987, p. 178).

Na concepção do autor, na estrutura das relações sociais capitalistas, tudo é invertido. Atribui-se à maquinaria os poderes sobre a humanidade que surgem de fato das relações sociais. Nesse sentido, a sociedade nada mais é do que uma extrapolação de ciência e tecnologia, e a própria máquina é o inimigo. A máquina, mero produto do trabalho e gênio humano, destinada e constituída pelos homens e alterável por eles à vontade, é vista como um participante independente nos arranjos sociais humanos.

Dá-se-lhe vida, ela entra em relações com os trabalhadores, relações estabelecidas para sua própria natureza, dota-se a máquina com o poder de modelar a vida da humanidade, e às vezes até é reconhecida como ditando os desígnios da espécie humana. Esta é a coisificação de uma relação social; é nada mais que um fetichismo, no sentido que Marx dá ao termo [...] Este fetichismo adquire sua maior força quando se liga àqueles produtos das mãos dos homens que, na forma de maquinaria, tornam-se capital. Agindo pelo senhor de um modo que ele planeja com inesgotável cuidado e rigor, eles aparecem aos olhos humanos como que agindo por si mesmos e fora de suas

próprias necessidades íntimas. Essas necessidades são chamadas necessidades técnicas, características da máquina, exigência de eficiência, mas no todo não passam de exigências do capital e não da técnica. Para a máquina, são apenas a expressão daquele lado de suas possibilidades que o capital tende a desenvolver mais energicamente: a capacidade técnica de separar o controle da execução (BRAVERMAN, 1987, p. 208).

No entanto, o autor destaca que não obstante toda a potencialidade e avanço técnico desde a Revolução Industrial, esse “progresso” sugere somente enraizar o abismo entre o trabalhador e a máquina e submeter o trabalhador cada vez ao jugo da máquina.

Essa submissão do trabalhador à máquina é instituída de forma cabal por meio da ampliação e adaptação dos processos produtivos do engenheiro Henry Ford a partir dos estudos de Taylor.

Ford, ao inventar a “esteira” na linha de produção (linha de montagem em movimento contínuo), consagra a dúplice forma de organização da produção que transformaria por completo a indústria, ou seja, o modo de produção em massa.

O operário não mais carecia se deslocar dentro da fábrica. Agora, além de continuar desempenhando as mesmas tarefas simples (com base na divisão do trabalho); além de prosseguir exercendo essas mesmas tarefas numa configuração cada vez mais fragmentada (com base no estudo de tempos e movimentos); o operário jaz imóvel (como um verdadeiro morto-vivo ou um robô) ao lado da esteira parafusando, acoplando, soldando, apertando, encaixando partes do automóvel que agora se desloca na linha de produção. Não é por casualidade que a robótica mais tarde (especialmente na área automobilista) aparece e se desenvolve, influenciada por essa surpreendente nova configuração de disposição e deslocamento de: matéria-prima, ferramentas e força de trabalho.

Portanto, durante algumas décadas, essa forma de organização da produção em massa foi hegemônica⁶. No entanto, esse modelo começa a apresentar problemas no início da década de 60, desencadeando, dessa forma, um abalo estrutural no mesmo.

Ao se ampliar e ao ficar mais intrincado, esse modo de produção (de produtos homogêneos) não impetrava mais atender à demanda da sociedade cada vez mais

⁶ Período abrangido entre a Segunda Guerra Mundial 1930 e 1973, quando a crise do petróleo encetada naquele ano, principiando ao mesmo tempo um colapso sobre o sistema produtivo mundial, alterando determinadas bases econômicas e alocando o Japão em evidência como potência capitalista mundial.

exigente. Some-se isso ao desenvolvimento brando e à queda das taxas de lucro que acarretou uma recessão econômica generalizada.

Todas essas transformações (além da concorrência entre as empresas) pressionam o próprio capital a se alterar e se adequar. Segundo Marx (2006, p. 86),

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais.

Diante desse cenário de crise do padrão de acumulação rígido (em que/no qual o capitalismo precisa se reestruturar), o mundo do trabalho passa, pois, por alterações em seus processos produtivos.

Ao se introduzir novas tecnologias ao processo produtivo, o modelo de acumulação rígido, que até então era vigente, passa a dar lugar ao modelo de acumulação flexível, que por sua vez, aspira atender às demandas do mercado de forma flexível e mais rápida.

2.3. A QUALIFICAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO FLEXÍVEL

No rol de pretextos que principiaram a sucumbência do domínio hegemônico do modelo de organização do processo de trabalho taylorista/fordista, consta o fato (na década de 1960) de muitos países europeus e o Japão terem expandido sua produção, alcançando, pois, mercados antes dominados pelos Estados Unidos, incluindo seu próprio mercado interno.

Logo, a demasiada capacidade de produção em massa (tão esquadrinhada por Henry Ford na área automobilística e reproduzida para as mais distintas áreas da indústria), que acabou por saturar o mercado, ilustra em partes o colapso do modelo taylorista/fordista que abre espaço para o novo modelo de produção flexível.

Some-se a tudo isso a crise do petróleo datada de 1973, que atingiu o mundo todo. No entanto, a empresa *Toyota Motor Company* (japonesa), além de impetrar sua sobrevivência em meio à crise, ainda alcança índices satisfatórios de lucro e desenvolvimento.

O Sistema Toyota de Produção apresentou como alicerces fundamentais: a automação e a técnica chamada *Just in Time* (JIT).

Por automação entende-se o emprego de determinados equipamentos em uma máquina ou processo industrial, com o escopo de maximizar a eficiência, elevar ao máximo a produção com o mínimo de dispêndio de energia e/ou matéria prima, ou ainda, restringir a influência humana sobre o processo industrial (CORREA, 1993).

Pode-se afirmar que o estudo de “tempos e movimentos” de *Frederick Winslow Taylor* contribuiu para a concepção da automação e para o que mais tarde ficou conhecido por robótica⁷.

Segundo Corrêa (1993), o sistema *Just in Time* aparece da ideia de um sistema de administração que pudesse coordenar a produção com uma ampla demanda e especificidade de distintos modelos e cores de veículos com ínfimo atraso e estoques menores.

A ideia de estoques menores está densamente atrelada à própria acepção da expressão *Just in Time* que na tradução em português significa “na hora certa”.

⁷ Ramo tecnológico que engloba computação e robôs. A robótica trata de sistemas compostos por partes mecânicas automáticas e controlados por circuitos integrados, tornando sistemas mecânicos motorizados, controlados manualmente ou automaticamente por circuitos elétricos.

Esse sistema define que nada deve ser produzido, transportado ou comprado “antes da hora certa”, logo, tais procedimentos auxiliam na redução de estoques e na diminuição dos custos decorrentes do processo de produção (CORRÊA, 1993).

Por meio do sistema *Just in Time*, o produto ou matéria prima chega ao ponto de emprego apenas no momento exato em que for necessário, ou seja, os produtos apenas são produzidos ou entregues a tempo de serem comercializados ou montados, não havendo, portanto, estoque parado.

Portanto, a redução de estoques ou a eliminação do estoque parado por meio do sistema *Just in Time* é, pois, um dos principais elementos que diferem do modo de produção em massa de Henry Ford; e que fez o sistema de produção flexível (chamado de *toyotismo* ou *produção enxuta*) superar a crise de 1973, que atingiu o mundo todo, impetrando a sobrevivência e alcançando satisfatórios índices de lucro da *Toyota Motor Company*, conforme já mencionado.

O modelo de produção flexível do sistema *Just in Time* sugere uma receita simples ao inverter o processo comercial; mas que por sua configuração revolucionou a produção na época, ou seja: vende-se a mercadoria primeiramente, para depois comprar a matéria prima e só posteriormente fabricá-la (CORRÊA, 1993).

No modo de produção flexível, com a automação e o sistema *Just in Time* (além de outros sistemas como *kaizen*⁸ e *kanban*⁹), o trabalhador continua não compreendendo a totalidade do processo como no modo de produção taylorista/fordista. No entanto, essa incipiente configuração industrial, dotada de novas tecnologias e máquinas cada vez mais sofisticadas e complexas, exige do trabalhador outras competências.

O segmento pedagógico medrado na fábrica disciplinando os trabalhadores tecnicamente e moralmente, mediante valores e atitudes admissíveis pela empresa (com

⁸ **Kaizen** significa **mudança para melhor**, e é uma palavra de origem japonesa e tem o significado de **melhoria contínua na vida em geral**, seja ela pessoal, familiar, social e no trabalho. No contexto empresarial, o *kaizen* permite baixar os custos e melhorar a produtividade. Considerado como o pai do *kaizen*, o professor japonês Masaaki releva a importância do *gemba* (termo japonês que significa "local real"), o local de trabalho onde o verdadeiro valor é criado. Além disso, o envolvimento de todos os colaboradores da empresa é essencial no *kaizen*, porque essa é uma metodologia que não se concentra apenas na gerência e supervisão, mas para toda a organização (CHIAVENATO, 2000).

⁹ **Kanban** é um termo de origem japonesa e significa literalmente “**cartão**” ou “**sinalização**”. É um conceito relacionado com a **utilização de cartões** (*post-it* e outros) para indicar o andamento dos fluxos de produção em empresas de fabricação em série. Nesses cartões são colocadas indicações sobre uma determinada tarefa, por exemplo, “para executar”, “em andamento” ou “finalizado”. A utilização de um sistema *Kanban* permite um controle detalhado de produção com **informações sobre quando, quanto e o que produzir** (CHIAVENATO, 2000).

políticas de gestão da força de trabalho, assentadas nas competências), dissimula as contradições da analogia capital *versus* trabalho.

Logo, a forma de instrução (taylorista/fordista), arraigada na intransigência da hierarquia e disciplina (sucumbindo espaço para conflitos e possíveis resistências), abdica lugar a uma forma de instrução (toyotista) calcada nos “valores organizacionais” e “atitudes aceitáveis pela empresa”, obstruindo, assim, qualquer tentativa de resistência. Ou seja,

A necessidade de ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista, de superar a resistência natural intensificada pela tecnologia mutável e alternante, relações sociais antagônicas e a sucessão de gerações, não termina com a “organização científica do trabalho”, mas se torna um aspecto permanente da sociedade capitalista. (BRAVERMAN, 1987, p. 124).

O modelo de organização do processo de trabalho toyotista desencadeou no mundo do trabalho (por meio das várias ferramentas e sistemas de controle da produção) amplas alterações nas relações capitalistas de produção e, conseqüentemente, uma ampliação na atividade de trabalho do trabalhador.

Essa ampliação na atividade de trabalho acabou por se generalizar em nível global, pois o sistema *toyotista* configurou-se não só para os japoneses, mas com o passar do tempo, para o resto do mundo (inclusive para os americanos), como um sistema capaz de subsistir à conjuntura nevrálgica vivida de reles crescimento financeiro, oriundo da crise petrolífera.

A transição da acumulação rígida para a acumulação flexível engendrou inconstâncias na analogia da formação humana e conhecimento, educação e trabalho, em que/na qual a concepção de competências (assentada na conformação da formação profissional e nos ditames das novas formas de organização do trabalho) induz os capitalistas a subtrair, cada vez mais, o valor das mercadorias (inclusive a mão-de-obra).

As implicações nefastas para o trabalhador do modelo de organização do processo de trabalho flexível podem ser facilmente notadas se considerarmos atentamente seus fundamentais alicerces, ou seja, a automação e sistema *Just in Time*.

Com relação à automação, inicia-se um aumento considerável no índice de desemprego, pois, onde trabalhavam, por exemplo, quatro operários, agora com a automação, dois ou apenas um operário é suficiente para manter o ritmo do processo.

Além da diminuição no número de operários, a automação exige, também, pessoas com habilidades maiores (não somente manual, mas também intelectual), para que possam operar máquinas cada vez mais modernas. Dessa forma, restringindo ainda mais os trabalhadores com poucas habilidades intelectivas.

Se no taylorismo/fordismo a pedagogia dominante tinha por desígnio atender às demandas de educação de trabalhadores a partir de uma clara aceção de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, no toyotismo passou-se a demandar o que até então era privilégio da burguesia, ou seja, o domínio do trabalho intelectual. Não somente no plano teórico, mas coeso à capacidade de operar tanto em circunstâncias experimentadas como nas não previstas, com capacidade criadora e agilidade (KUENZER, 2005).

Se com a automação os índices de desemprego aumentam, fazendo com que os operários que permanecem tenham, além das habilidades manuais, também habilidades intelectivas, com a implantação do *Just in Time*, a indústria exige um rol de competências que, baseadas na conformação da formação profissional e assentada nos ditames das novas formas de organização do trabalho, revelam na verdade formas requintadas de exploração da força de trabalho e em ações preventivas de conflitos internos. Algumas das competências exigidas: cooperação (saber trabalhar em equipe); iniciativa; saber tomar decisões; criatividade, entre outras.

Como o modelo de organização do processo de trabalho flexível acabou por se generalizar em nível global para o resto do mundo (inclusive para os americanos, conforme já mencionado), importante destacar a chamada “*Teoria Estruturalista da Administração*” que, apesar de ser um movimento predominantemente europeu, acabou por influenciar a indústria global em meados da década de 1960.

Na concepção da *Teoria Estruturalista*, dentro da sociedade moderna e industrializada, avulta a figura do “homem organizacional”. Esse homem, para ser bem-sucedido, precisa ter as seguintes características de personalidade:

- a) Flexibilidade: em face das constantes mudanças que ocorrem na vida moderna, bem como da diversidade dos papéis desempenhados nas diversas organizações, que podem chegar à inversão, aos bruscos desligamentos das organizações e aos novos relacionamentos;
- b) Tolerância às frustrações: para evitar o desgaste emocional decorrente do conflito entre necessidades organizacionais e necessidades individuais, cuja mediação é feita

mediante normas racionais, escritas e exaustivas, que procuram envolver toda a organização;

c) Capacidade de adiar as recompensas e poder compensar o trabalho rotineiro dentro da organização, em detrimento das preferências e vocações pessoais por outros tipos de atividade profissional;

d) Permanente desejo de realização para garantir a conformidade e cooperação com as normas que controlam e asseguram o acesso às posições de carreira dentro da organização, proporcionando recompensas e sanções sociais e materiais (CHIAVENATO, 2000, p. 349).

Fica evidente a tentativa de extrair do trabalhador qualquer resquício de resistência à ampliação cada vez maior no ritmo de trabalho por meio de uma verdadeira expurgação cerebral. Isso fica claro quando se constata que os diferentes colaboradores dessa teoria são da sociologia organizacional e da psicologia organizacional.

Portanto, além de ser tolerante às frustrações e ter a capacidade de adiar as recompensas, o trabalhador precisa ter ainda que nutrir um permanente desejo de realização e cooperação com a empresa. Afinal, qual seria o limite para o trabalhador? Perpetremos, então, algumas exposições.

No modelo de organização do processo de trabalho taylorista/fordista, o desgaste era mais físico e menos intelectual.

No modelo de organização do processo de trabalho flexível, o desgaste pode continuar sendo físico, no entanto, em menor intensidade (em virtude da automação).

Mas, provavelmente, neste segundo, o desgaste psicológico para o trabalhador é infinitamente maior, com consequências negativas incalculáveis para a sua saúde mental, dentro e fora da empresa. Voltemos agora à indagação mais alforriada:

Qual o limite para a exploração do trabalhador? Existe um limite?

Além da *Teoria Estruturalista da Administração*, podemos citar também a *Teoria Comportamental da Administração*¹⁰, que, a exemplo da *Teoria Estruturalista*, busca (mediante forte influência das ciências comportamentais, em especial da psicologia organizacional) novas soluções para os problemas organizacionais.

¹⁰ Surge nos Estados Unidos a partir da década de 1950 uma nova concepção de Administração, trazendo diferentes conceitos, variáveis e, sobretudo, uma nova visão da teoria administrativa baseada no comportamento humano nas organizações. (CHIAVENTATO, 2000).

No interior dessa teoria, inúmeras técnicas e outras teorias buscam o comprometimento e cooperação do trabalhador: teoria dos dois fatores de Herzberg¹¹; teoria x e y de McGregor¹²; sistemas de administração segundo Likert¹³; teoria das decisões de Herbert Simon¹⁴; teoria do equilíbrio organizacional¹⁵; teoria da aceitação de autoridade¹⁶; entre outras.

Enquanto na *Teoria Estruturalista* avultava-se a figura do “homem organizacional” (um verdadeiro super-homem, ou melhor, um “super-trabalhador”, diante de tantas competências e tolerâncias, conforme já analisado), na Teoria Comportamental aparece a figura do “homem administrativo”, que basicamente tem as seguintes características:

O tomador de decisões (homem administrativo) evita a incerteza e segue as regras padronizadas da organização para tomar suas decisões. Ele mantém inalteradas as regras e as redefine somente quando sob pressão ou crise. (CHIAVENATO, 2000, p. 421).

¹¹ Busca explicar o comportamento das pessoas em situação de trabalho (CHIAVENATO, 2000).

¹² Compara dois estilos opostos e antagônicos de administrar: de um lado, um estilo baseado na teoria tradicional, mecanicista e pragmática (a que deu o nome de Teoria X), e, de outro, um estilo baseado nas concepções modernas a respeito do comportamento humano (a que denominou Teoria Y). Meticulosamente esta teoria pretende incutir na mente dos trabalhadores que, enquanto a administração baseada na teoria x (fundada no modo de produção taylorista/fordista) é maléfica ao trabalhador devido sua rigidez; já a administração baseada na teoria y (fundada no modo de produção flexível) é benéfica ao trabalhador devido a sua flexibilidade e importância que este modo de produção dá aos trabalhadores comprometidos, em forma de benefícios (sociais e materiais) (CHIAVENATO, 2000).

¹³ Para Rensis Likert (expoente da Teoria Comportamental), a administração é um processo relativo, no qual não existem normas e princípios universais válidos para todas as circunstâncias e situações. Likert propõe uma classificação de sistemas administrativos, caracterizados em relação a quatro variáveis: processo decisório, sistema de comunicação, relacionamento interpessoal e sistema de recompensas e punições (CHIAVENATO, 2000).

¹⁴ A Teoria das Decisões nasceu com Herbert Simon, que utilizou como base para explicar o comportamento humano nas organizações. A Teoria Comportamental concebe a organização como um sistema de decisões. Neste sistema, cada pessoa participa racional e conscientemente, escolhendo e tomando decisões individuais a respeito de alternativas racionais de comportamento. A racionalidade reside na escolha dos meios (estratégia) adequados para o alcance de determinados fins (objetivo), a fim de obter os melhores resultados para a empresa (CHIAVENATO, 2000).

¹⁵ Ao estudar os motivos pelos quais as pessoas cooperam, esta teoria visualiza a organização como um sistema que recebe contribuições dos participantes sob a forma de dedicação ou trabalho e em troca oferece incentivos (CHIAVENATO, 2000).

¹⁶ Esta teoria afirma que a autoridade não repousa no poder de quem a possui: ela não flui de cima para baixo, mas ao contrário, a autoridade repousa na aceitação ou consentimento dos subordinados (CHIAVENATO, 2000).

Nesse contexto, fica evidente a reivindicação cada vez maior do trabalho intelectual, pois o trabalhador além de polivalente¹⁷ deve ser um ilustre tomador de decisões em seu ambiente de trabalho.

A esse respeito, faz jus aqui o aparte da pesquisadora *Acácia Zeneida Kuenzer*, em sua obra intitulada “*Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*”. Nessa obra (fruto de sua tese de doutorado), a autora tem como proposta indagar como a fábrica capitalista educa o trabalhador, a partir da hipótese de que o homem se educa, faz-se homem, na produção das suas condições de existência e nas relações sociais suscitadas por essa produção, pelo meio de um processo contraditório em que estão presentes e em confrontação períodos de “educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação e, portanto, de humanização e de desumanização” (ANO, p. XX).

Segundo Kuenzer (2011, p.77),

A educação do trabalhador para o processo capitalista, para o trabalho alienado, se dá, portanto, através de formas de organização e controle do trabalho dividido, de estratégias administrativas, tais como rotatividade interna, alargamento da tarefa e nível de participação nas decisões, treinamento para a execução do trabalho, política salarial, política de benefícios, formas de supervisão, instruções de segurança e de saúde, e assim por diante. O seu objetivo central é a constituição de um trabalhador que combine a posse de um conjunto de habilidades técnicas necessárias (e não mais do que isto) a um conjunto de condutas convenientes, de modo a assumir, o mais espontaneamente possível, sua função de trabalhador alienado ao mesmo tempo que assegure as condições necessárias à sua própria reprodução.

Todo esse controle se dá dentro da empresa e também além de seus muros, inclusive, influenciando a vida pessoal do trabalhador, até mesmo seu tempo livre,

O operário é educado para utilizar racionalmente seu tempo livre aprendendo a organizar sua vida e a se utilizar de sua capacidade criativa e intelectual segundo as necessidades do processo produtivo. É por estas estratégias que ele vai aprendendo a ser o trabalhador assalariado de que o capital necessita, desenvolvendo uma ética de trabalho e de comportamento social compatível com sua condição de classe trabalhadora. Neste jogo de relações, ele vai aprendendo que o

¹⁷ Polivalente: pessoa que pode desempenhar várias atividades ao mesmo tempo. Trabalhador que pode operar várias máquinas ao mesmo tempo e/ou alternar sua operação em força de rodízio com outros trabalhadores (CHIAVENATO, 2000).

exercício dos seus direitos se subordina à execução eficiente da parte do trabalho que lhe cabe no pacto social: desde que ele trabalhe e se comporte convenientemente, ele tem como prêmio o tempo para resolver suas questões particulares. (KUENZER, 2011, p.83).

Os intelectuais que influem na fábrica, ora disciplinando tecnicamente, ora disciplinando moralmente, mediante valores e atitudes aceitáveis pela empresa, acabam por intrinsecar fatíveis articulações de organização operária. A ideologia incutida na mente dos trabalhadores os envolve de tal forma que qualquer tentativa de manifestações e reivindicações passa a ser considerada como desnecessária.

O trabalhador, ao adquirir certas faculdades comportamentais¹⁸, por meio da cooperação de gerentes e supervisores que se parecem cada vez mais como psicólogos (desempenhando o papel de facilitadores da “pedagogia da fábrica”), celebram todos juntos como “uma família grande e feliz” esta incrível nova forma de disciplinar e explorar os trabalhadores, calcada nos “valores organizacionais” e “atitudes aceitáveis” (obstruindo qualquer tentativa de resistência).

O trabalhador, todavia, é um colaborador da empresa, pois de sua competência decorrerá a cooperação para com os objetivos da mesma.

Procedendo dessa forma (e na linguagem da pedagogia da fábrica “vestindo a camisa da empresa”), o trabalhador estará também abonando sua felicidade, tanto pelos benefícios que ela proporciona, como também, pelo clima e ambiente agradável de trabalho. Tudo isso, evidentemente, em nome da “felicidade de todos”, induzindo os capitalistas a subtrair cada vez mais o valor da mercadoria chamada mão-de-obra.

Por meio de um processo pedagógico, gerentes e supervisores disciplinam os trabalhadores (tecnicamente e moralmente), mediante valores e atitudes aceitáveis pela empresa, encobrendo dessa forma as contradições.

Tais contradições se tornam claras quando o capital tende a educar tecnicamente e politicamente o trabalhador, a partir das necessidades do próprio processo produtivo e da acumulação, não se levando em conta as condições de trabalho cada vez mais precárias às quais a classe trabalhadora se submete.

Portanto, essa extraordinária forma de disciplinar o trabalhador (alicerçada nos valores organizacionais e atitudes aceitáveis das empresas), além de se constituir numa

¹⁸ Capacidade de comunicar-se; aceitar mudanças; ter iniciativa; ter responsabilidade; saber contornar situações adversas; tolerância às frustrações; capacidade de adiar recompensas (CHIAVENATO, 2000).

fantástica e requintada forma de exploração operária, corrobora a mediocridade do nível de cultura dos mesmos.

Essa mediocridade se aprofunda à medida que o sistema de ensino da sociedade capitalista, ajustada no racionalismo burguês, elege as competências como condição *sine qua non* na formação, inserção e permanência do trabalhador no mercado de trabalho.

A influência do Capitalismo na vida do trabalhador (tanto dentro como fora da empresa) pôde ser observada no caderno 22 (americanismo e fordismo) de Antônio Gramsci que, de forma extraordinária, identificou a necessidade do Capital em adaptar sua relação com o trabalhador e este com seu próprio corpo e tantos outros aspectos de sua vida para atender as demandas da indústria (incluindo um código moral e regramento sexual, entre outros).

Elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo: esta elaboração está agora na fase inicial e, por isso, (aparentemente) idílica. É ainda a fase de adaptação psicofísica à nova estrutura industrial, buscada através dos altos salários. (GRAMSCI, 2001, p. 248).

Segundo o autor italiano, ocorre uma luta contínua contra o elemento “animalidade” do homem, um processo de sujeição dos instintos naturais (e por isso, animalescos e primitivos) a normas e hábitos de “ordem, de exatidão, de precisão sempre novos, mais complexos e rígidos, que tornam possíveis as formas cada vez mais complexas de vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo.” (GRAMSCI, 2001, p. 262).

A influência do empregador chega ao ponto de muitas empresas investigarem a vida familiar dos trabalhadores para criar uma “moralidade” entre a classe trabalhadora (incluindo a vida sexual e o uso de álcool).

Com relação à sexualidade, o autor italiano ironiza, afirmando que a “caça”, a mulher,

Exige bastante “ócio”; no operário de tipo novo se repetirá, sob outras formas, o que ocorre nas aldeias camponesas. A relativa solidez das uniões sexuais camponesas liga-se estritamente ao sistema de trabalho rural. O camponês que volta para casa à noite, depois de uma longa jornada de trabalho, deseja a *Venerum facilem parabilemque* de Horácio: não tem o hábito de

correr atrás de prostitutas; ama sua mulher, segura, sempre presente, que não fará dengo nem pretenderá a comédia da sedução e do estupro para ser possuída. Aparentemente, isso faz com que a função sexual se torne mecânica; mas, na realidade, trata-se de uma nova forma de união sexual, sem as cores “fascinantes” da fantasia romântica própria do pequeno burguês e do boêmio vadio. Revela-se claramente que o novo industrialismo quer a monogamia, quer que o homem trabalhador não desperdice suas energias nervosas na busca desordenada e excitante da satisfação sexual ocasional: o operário que vai para o trabalho depois de uma noite de “orgias” não é um bom trabalhador; a exaltação passional não pode se adequar aos mais perfeitos automatismos (GRAMSCI, 2001, p. 268).

É o domínio do corpo e da alma, no qual o trabalhador não é mais dono nem mesmo de sua vida pessoal. Tudo o que o trabalhador faz fora da empresa deve ser regrado, deve ser “moralizado”. Logo, o trabalhador regrado, o trabalhador que segue as normas dos “bons costumes” tende a ser um profissional melhor, tende a produzir mais.

2.4. CONCEPÇÃO TRABALHO VERSUS EDUCAÇÃO

Uma respeitável contribuição foi dada por Roger Dangeville (1978), ao produzir uma antologia de múltiplos textos de Marx e Engels sobre educação, ensino e formação profissional, intitulada “Crítica da Educação e do Ensino”.

O autor francês colaborou com a descoberta de diversos escritos inéditos de Marx e Engels, constituindo-se, dessa forma, leitura mister para aqueles que anseiam indagar o ensino na conjuntura capitalista, levando em conta suas contradições.

De forma contundente, Dangeville (1978) enfatiza os elementos capitais que, para Marx, agrupa numa síntese as características da burguesia, ou seja, de que “o dinheiro e a cultura são os dois critérios essenciais”

O autor aborda diversos textos de Marx que remetem à primeira grande divisão do trabalho, ou seja, a separação da cidade e do campo.

Segundo Marx (2006), ao decompor o trabalho, divide-se igualmente o homem, sendo todas as outras potencialidades intelectuais e físicas imoladas ao aprimoramento de uma atividade exclusiva. Além disso, à medida que a divisão do trabalho avança, o saber, a arte e a cultura afastam-se dos produtores, passam às superestruturas e são usurpados pelas classes dominantes.

Nessa lógica, as classes dominantes elegem para si mesmas a prerrogativa de tratar as matérias prosaicas da sociedade: comando do Estado e encaminhamentos políticos; direção do processo de trabalho; ciência; justiça; entre outros. Portanto, essa oposição entre opulência e penúria, saber e trabalho, só faz aumentar ainda mais a divisão social do trabalho, cabendo a cada classe dentro da sociedade a parte que lhe compete, ou melhor, a parte que a classe dominante atribuiu.

Em meio a toda essa conjuntura, fica intrincado crer que a classe dominante toleraria uma educação homeomorfa para todas as classes. Uma educação emancipadora e legitimamente comprometida com a concepção do ser humano em sua plenitude para a classe dominada.

Para Dangeville (1978, p.11),

A massa, pobre e ignorante, pode a partir de então ser enganada e cair, além disso, em fraudes preparadas pelos ricos que

dispõem de todos os elementos materiais e intelectuais da sociedade, num mundo baseado precisamente na acumulação da riqueza à custa de outrem. A própria ciência é a partir de então venal e compra-se, é um ídolo, um meio de opressão e de extorsão de mais-valia nas mãos do capitalista. Não pode, com efeito, estar acima das condições alienadas que a produziram como esfera reservada a uma pequena elite.

Segundo o mesmo autor, na visão marxista, o gênio não passa da superestrutura assentada essencialmente e em derradeira apreciação pela atividade produtiva das massas incomensuráveis que gastam empenhos diários com as suas pelejas e suas tragédias, operando uma dúplice frustração das massas.

Em primeiro lugar, o corpo especializado de pensadores, de artistas – e de professores que transmitem o saber de geração em geração, para o “reproduzir”, conservando-o e perpetuando-o – tira o que há de melhor no saber e na sensibilidade que emana do trabalho das massas, enquanto elas próprias permanecem incultas. Em seguida, por intermédio do mercado – que não é como o desejava Estaline, troca neutra, mas troca com lucro, roubo, pilhagem e espoliação –, as massas ficam desprovidas do fruto dos seus esforços. O processo é fácil, dado que, nos nossos dias, tudo se transforma neste dinheiro – força social concentrada, universalmente reconhecida e que comanda o trabalho de outrem – que permite à classe dominante apropriar-se e representar também as superestruturas intelectuais, artísticas e filosóficas de toda a sociedade, monopolizando a cultura do passado, do presente e mesmo, se os não impedissem disso, do futuro, e mostrando-se civilizados, sacrossantos, justificados, até mesmo indispensáveis – hoje como ontem. (DANGEVILLE, 1978, p.15).

Esquadrinha-se, então, uma paisagem integralmente condicionada ao capital (em detrimento da classe que produz e é explorada). Esse condicionamento que busca cada vez mais a acumulação do capital vai desde a simples produção industrial até o proveito das artes e ciências que, além do valor econômico, ainda tem o poder de inculcar a ideologia dominante.

Para Marx, a ciência e a técnica perpetram elemento da base econômica, enquanto a cultura (filosofia, religião, artes) faz parte da superestrutura na bifurcação em classes do capitalismo. Nesse contexto, a ciência não custa absolutamente nada ao

capitalista, o que não o impede de explorá-la. A ciência de “outrem” está incorporada no capital pela mesma razão que o trabalho de outrem. Segundo Marx (2006), não é a sede de promover a ciência e a cultura que entusiasma o capital, a sua disposição irrefreável para o lucro faz-lhe aproveitar a ciência descoberta pelo trabalhador coletivo.

Importante a distinção dada por Marx a respeito da ciência nascida das necessidades da produção, da que se ensina nos institutos e universidades.

O último grau é a forma professoral: procede de maneira 'histórica' e, com uma sensata moderação, rebusca em tudo o que há de 'melhor' sem se deixar travar pelas contradições, porque só tem uma única preocupação: ser completa. Priva todos os sistemas do que era a sua alma e a sua força, e todos acabam por se confundir tranquilamente na mesa do compilador. O calor da apologética tempera-se aqui pelo saber que lança um condescendente olhar de comiseração sobre os exageros dos pensadores economistas e os faz boiar como curiosidades no caldo incolor do seu compêndio. Como estes tipos de trabalhos só se efetuam quando a economia política, enquanto ciência terminou o seu ciclo, temos aí ao mesmo tempo o tûmulo desta ciência. Será necessário sublinhar que estes sublimes homenzinhos se julgam igualmente muito acima de todos os 'sonhos' dos socialistas? (MARX, 2004, p.71).

Logo, tudo é mercadoria, tudo é comercializado, tudo e todos estão à disposição e sob o domínio do capital. O domínio ideológico (via Estado e educação) desenha um capital homogêneo, sem antagonismos e sem contradições de classe.

O Estado, sendo um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento, é a prova de que este se desenvolveu mediante uma série de antagonismos inconciliáveis, que expressam uma insolúvel contradição interna. Para evitar que os interesses econômicos contrários das classes antagônicas não culminassem numa luta estéril, sentiu-se a necessidade da criação de uma força que se coloca, aparentemente, acima da sociedade para estabelecer a ordem. Força esta que sai da sociedade, coloca-se por sobre ela e se afasta cada vez mais dela, ou seja, o Estado. (LENIN, 1983).

Não obstante, a burguesia vê na escola uma importante estratégia de dominação e preparação da classe trabalhadora desde a mais tenra idade.

Segundo Marx e Engels (1978, p. 24):

Os indivíduos que formam a classe dominante possuem igualmente, entre outras coisas, uma consciência, e, portanto pensam. Dado que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua amplitude, é evidente que dominam sob todos os aspectos; ou seja, dominam, entre outros, como seres pensantes, como produtores de idéias, regulando a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época. As suas idéias são, portanto, as idéias dominantes da sua época.

A dissociação do trabalho intelectual do material vem colocar em proeminência o papel capital que a educação ocupa no capitalismo, em função cada vez maior do mercado, adequando instrumentos, processos de trabalho e ao mesmo tempo a capacidade de trabalho, induzindo assim trabalhadores e futuros trabalhadores a aceitarem cada vez mais, sem oposição, as condições conferidas, que majoram ainda mais o antagonismo entre as classes, em benefício do capital.

A preocupação com as relações entre Estado, Hegemonia e Educação sempre esteve presente no interior da reflexão marxista. Uma importante contribuição nesse campo foi a tentativa realizada por Louis Althusser (1985), em seu célebre ensaio publicado no início da década de 1970, com o título *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*; tornando-se rapidamente uma referência obrigatória para as análises do papel desempenhado pela educação, na reprodução do modo de produção capitalista. Esse texto, apesar de sua importância, traz claramente a marca da conjuntura na qual foi redigido; caracterizada pelas intensas lutas sociais em escala internacional e, na França, pela luta dos universitários franceses em maio de 1968. Por outro lado, esse momento representa, igualmente, o final de um longo período de acumulação baseada no modelo taylorista e fordista, que será substituído, nos anos seguintes, pelo regime da acumulação flexível – toyotismo. Essas duas características, uma de curto prazo e outra de longo prazo, permitem problematizar as limitações da concepção de Althusser, que, de acordo com o espírito da modernidade, concebeu a Educação como o principal Aparelho Ideológico de Estado da dominação burguesa (MELLO, 2007).

Em sua apreciação, Althusser assevera que toda peleja política das classes gira em torno do Estado, ou seja, pelo monopólio e sustentação do poder de Estado por certa classe, alianças ou frações de classes. Dessa forma, o escopo da luta de classes diz respeito ao domínio de Estado e, por conseguinte, à utilização do aparelho de Estado.

Nesse sentido, é indispensável do mesmo modo desconfiar do tipo de qualificação que é exigido do trabalhador pelo capital, pois é a partir dessas exigências que se estruturam configurações de qualificação dentro e fora das empresas; que têm por escopo a qualificação técnica e superestrutural daquele que aliena sua força de trabalho.

As lições estudadas na escola acompanham a dinâmica das relações sociais que a ciência, o conhecimento suscitado pelo trabalho, são apropriados privadamente, como qualidade da reprodução expandida do capital, para as quais a valorização é o fator categórico.

Importante destacar que, devido à divisão do trabalho e a qualificação para esse mesmo trabalho dividido, temos uma diversidade de trabalhadores, distribuídos e divididos em diferentes níveis (por exemplo, produção, encarregado, supervisor, gerente, engenheiro, etc.). Todos esses trabalhadores recebem uma qualificação diferenciada, dependendo de sua posição na sociedade.

O trabalhador da produção, por exemplo, teria recebido a mesma educação que o engenheiro no ensino regular?

As condições sociais do trabalhador da produção e do engenheiro eram as mesmas, ou seja, tiveram as mesmas condições econômicas de optar sobre o tipo de educação, quando no ensino regular?

O engenheiro recebe a mesma qualificação/treinamento dentro da empresa, por exemplo, que o trabalhador da produção recebe?

Segundo Antunes (2005, p. 54),

Sabe-se que aqueles segmentos mais qualificados, mais intelectualizados, que se desenvolvem juntamente ao avanço tecnocientífico, pelo papel central que exercem no processo de criação de valores de troca, estão dotados, ao menos objetivamente, de maior potencialidade e força em suas ações. Mas, contraditoriamente, esses setores mais qualificados são objeto direto de intenso processo de manipulação e envolvimento no interior do espaço produtivo e de trabalho. Podem vivenciar, por isso, subjetivamente, maior envolvimento, subordinação e heteronomia, e, particularmente nos seus segmentos mais qualificados, podem se tornar mais suscetíveis às ações de inspiração neocorporativa.

Além dos segmentos mais qualificados, o autor ainda dá um importante destaque aos trabalhadores “menos qualificados” (na expressão empresarial),

Em contrapartida, o enorme leque de trabalhadores precários, parciais, temporários, juntamente com o enorme contingente de desempregados, pelo seu maior distanciamento (ou mesmo exclusão) do processo de criação de valores, teria, no plano da materialidade, um papel de menor relevo nas lutas anticapitalistas. Porém, sua condição de despossuído o coloca como, potencialmente, um pólo social capaz de assumir ações mais ousadas, uma vez que esses segmentos sociais ‘não tem mais nada a perder ‘ no universo da (des) sociabilidade contemporânea. Sua subjetividade poderia estar, portanto, mais propensa à rebeldia e às rebeliões. (ANTUNES, 2005, p. 55).

No modo de produção capitalista, a classe dominante ignora os problemas da coletividade ao precarizar cada vez mais o trabalho. Além de maximizar seu lucro em detrimento da exploração da classe trabalhadora, o capitalismo também aumenta a miséria, o desemprego e as péssimas condições de vida das classes sociais mais pobres.

Diante de toda essa contradição, na qual a concentração da riqueza de poucos se dá à custa da pobreza de muitos, é que o Estado atua e corrige (por meio de políticas sociais focalizadas), para tentar reduzir as consequências nefastas da miséria.

Cabe ressaltar que, mesmo nos países desenvolvidos economicamente, a pobreza, o desemprego e a insegurança tornam-se aspectos cada vez mais acentuados, reafirmando ainda mais as contradições das relações sociais no modo de produção capitalista.

Afinal, que ordem é essa que as potências mundiais e as grandes corporações empresariais estabelecem no sistema global, definindo o estado da política em nível mundial?

É a ordem da exploração do corpo e da mente da classe proletária. A ordem das empresas multinacionais, dos grandes bancos e das instituições internacionais que procuram controlar econômica e ideologicamente a todos. É essa ordem das grandes potências, que, às vezes, gera a desordem e o caos nos Estados dominados. Portanto, até quando essa “ordem” existirá? Até quando a imensa maioria explorada e oprimida suportará esse modo de produção, que enriquece um e empobrece o outro? (MELLO, 2007).

Tais inquiuições são pertinentes no sentido de não admitirmos incidir na inocência de que, no modo de produção capitalista, a escola poderá ser, um dia, universal e privilegiada para todas as classes.

Em se tratando de qualificação profissional e adentrado na sociologia do trabalho, destacamos os dois grandes nomes da sociologia do trabalho francesa, ou seja, Georges Friedmann e Pierre Naville.

As pesquisas de Friedmann, realizadas nos anos de 1930 e 1940 (de modo geral a respeito da crise das ideologias do progresso), assinalaram o debate francês a respeito do taylorismo nos anos de 1970.

Se por um lado, Friedmann contribuiu no sentido de analisar os elementos e conteúdo da qualificação, retratando a relação da qualificação com a complexidade da tarefa e a posse de saberes exigidos para realizá-lo, ou seja, uma desqualificação ou requalificação do trabalho como decorrência das transformações técnicas e operacionais; por outro lado, Pierre Naville avança, pois não idealiza a qualificação tão-somente do ponto de vista da técnica e do conteúdo do trabalho, mas igualmente como um processo e um produto social, tanto dos conflitos entre capital e trabalho, como também, dos fatores socioculturais presentes na classificação que a sociedade faz sobre os indivíduos.

Naville, ao considerar a perspectiva histórico-comparativa e ao visualizar a qualificação situada no espaço/tempo, progride em sua análise no sentido de considerar que a sociedade terá seus critérios para determinar e avaliar o que é um trabalho qualificado. Logo, é preciso relacionar e analisar os conflitos existentes entre as “qualificações adquiridas” e as “qualificações requeridas”. Nas palavras de Naville, “movimentos constantes de desqualificação-requalificação” (NAVILLE, 1956, p. 146).

Mas, afinal, quais atrelamentos podem ser efetivados entre as análises de Naville e a questão da expansão dos Institutos Federais, tema central desta tese de doutoramento?

As análises do sociólogo francês ao corroborar a sociologia do trabalho no sentido de compreender a qualificação como uma relação social derivada de conflitos diversos, possibilita-nos (nesta tese de doutoramento) enxergar a qualificação do aluno e futuro trabalhador dos Institutos Federais, também, não apenas na perspectiva que deduz da qualidade do trabalho sua medida em termos de qualificação.

Para Naville (1956, p. 148), a oposição entre as “qualificações adquiridas” e as “qualificações requeridas” ocasiona uma contradição social quando o trabalhador avalia sua qualificação profissional como algo determinante à sua pessoa, enquanto a indústria estabelece um envolvimento permanente resultante de necessidades móveis.

Nesse sentido, se para Naville as aptidões formadas pela escola só se tornam qualificação quando são reconhecidas socialmente, vale aqui algumas indagações para esta tese de doutoramento: qual o reconhecimento social dado aos egressos dos cursos dos Institutos Federais? Ter um diploma de curso técnico é garantia de emprego e gera automaticamente aumento de salário?

Tais indagações são importantes, pois serão evidenciadas no Capítulo 4, quando tratarmos da pesquisa do MEC com os alunos egressos dos Institutos Federais e também de algumas análises que realizamos a respeito do reconhecimento social e da valorização salarial dos egressos dos Institutos Federais.

A questão colocada por Naville a respeito das aptidões formadas pela escola que só se tornam qualificação quando são reconhecidas socialmente remete-nos a outra questão, ou seja, a empregabilidade.

De modo geral, a empregabilidade (no mundo empresarial) é entendida como única e exclusivamente de responsabilidade do trabalhador, ou seja, é a formação e o aperfeiçoamento buscado pelo trabalhador que ditará sua capacidade de se manter no mercado de trabalho. Logo, como consequência, atribui-se ao trabalhador desempregado uma baixa empregabilidade, ou seja, sua desqualificação em face às exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, resume-se a resolução dos problemas do trabalho ao esforço particular de cada trabalhador, estimulando cada vez mais esse mesmo trabalhador a buscar a educação como forma de majorar sua empregabilidade, como se houvesse emprego para toda a população economicamente ativa, desde que qualificada segundo as exigências do mercado.

Essa lógica empresarial de se atribuir ao próprio trabalhador seu “sucesso” ou “fracasso” de permanência no mercado de trabalho, atrelada à ilusão do “emprego para todos os qualificados”, esconde e ao mesmo tempo revela o que Marx chamava de “exército industrial de reserva”.

Voltemos então às indagações: qual o reconhecimento social dado aos egressos dos cursos dos Institutos Federais? Ter um diploma de curso técnico é garantia de emprego e gera automaticamente aumento de salário?

Pelo que constataremos no Capítulo 4, parece que a resposta é: muito pouco provável. Mesmo diplomados, os sujeitos só terão seu reconhecimento social se sobreviverem ao “Darwinismo Social” que, além da formação escolar, também exige uma série de atributos que só aqueles que se “esforçam” alcançam.

Portanto, as análises de Naville, ao considerar que a sociedade terá seus critérios para determinar e avaliar o que é um trabalho qualificado, é de extrema importância para compreendermos os conflitos existentes no que o próprio autor chama de “qualificações adquiridas” e “qualificações requeridas”.

Da mesma forma, essas análises podem corroborar a compreensão do reconhecimento social dado aos egressos dos cursos dos Institutos Federais dentre os inúmeros conflitos, tensões e forças decorrentes do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (objeto de investigação desta tese de doutoramento).

No próximo capítulo intitulado “*A Educação Profissional no Brasil*” é destacada (e voltando na história) uma simpática configuração, ou seja, dois tipos de educação para duas classes distintas: a educação profissional excepcionalmente designada aos mais desprovidos e o ensino regular propedêutico dedicado aos filhos da elite dominante.

Logo, tal configuração se abona pela divisão de classes e divisão do trabalho, e pelas analogias sociais de exploração dela essenciais, que impetram a concepção de trabalhadores (explorados) e dirigentes (exploradores), a partir de atuações materiais e intelectivas.

À medida que o capítulo “*A Educação Profissional no Brasil*” vai avançando, percebe-se um apêndice e cristalização desses dois tipos de educação (uma para a classe dominante e outra para a classe dominada).

Esse encaminhamento se faz necessário, para que se possa preparar o terreno e adentrar no quarto capítulo desta tese, intitulado “*A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*”, pois, dentro do contexto da educação profissional (que trata das várias modalidades, ou seja, educação básica integrada, educação profissional e Ensino Superior), percebe-se no decorrer do estudo uma continuação na configuração dual de educação no Brasil (para classes diferentes).

Portanto, é condição *sine qua non* para se compreender os “pressupostos, históricos, políticos e sociais da expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, após os 06 anos de sua criação mediante a Lei n.º 11.892/08 (objeto da presente pesquisa), buscar captar a vida em sociedade, dentro de uma perspectiva de totalidade, como produção e reprodução de relações sociais historicamente determinadas e das contradições que as permeiam.

3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

O presente capítulo tem por finalidade promover uma discussão a respeito da educação profissional no Brasil, objetivando contemplar os pressupostos históricos, políticos e sociais dessa modalidade de ensino.

Para tanto, far-se-á necessário, ao longo da discussão que circunda a história da educação geral e formação do trabalhador, ressaltar as principais políticas públicas afluídas ao longo do período num recorte temporal determinado, que se inicia em 1909, no governo de Nilo Peçanha, quando da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices e as Escolas Agrícolas, até 2002, ano este que antecede o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (lei n.º 11.892/08).

Alguns autores mencionados neste capítulo, como: Dermeval Saviani, Otaíza de Oliveira Romanelli e Luiz Antônio Cunha, são os autores mais utilizados nas dissertações e teses levantadas no capítulo 01 (Estudo da Arte).

Portanto, o intuito deste capítulo não é analisar em profundidade a Educação Profissional até 2002, mas situá-la num contexto histórico levando em conta suas determinações e contradições, corroborando o quarto capítulo da tese que analisará, a partir de 2003, o Plano de Expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia.

3.1. Primeiros Indícios da Educação Profissional

Segundo Cunha (2000b, p. 16), desde a colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos em diversas atividades, como carpinteiros, ferreiros e outras, afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo. Numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos, essa característica contaminava todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, pois aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres.

Os mestres faziam os escravos aprenderem ofícios para pô-los a trabalhar em suas tendas, dispensando-se de pagar salários a obreiros (livres). O trabalho manual passava, então, a ser coisa de escravos ou da repartição de negros e, por sua inversão ideológica, os ofícios mecânicos passavam a ser desprezados, como se houvesse algo de essencialmente aviltante no trabalho manual, quando a exploração do escravo é que o era. A quebra das relações escravistas pela fuga do domínio do senhor, inaugurando uma vida livre, era uma solução frequentemente procurada. Mas o trabalho continuava sendo definido como um castigo, e o ócio, um alvo altamente desejável. Mostrar-se livre era distanciar-se o mais possível do lugar social do escravo (CUNHA, 2000b, p. 16).

O tratamento discriminatório dado às diversas ocupações manuais que ocorreu no Brasil-colônia foi uma das razões, dentre outras, que levou à aprendizagem das profissões, que naquele contexto era feita por meio das Corporações de Ofícios, que não tinham o mesmo desenvolvimento que se processou nos países da Europa. [...] Ao contrário do que ocorreu na Europa, as Corporações de Ofícios no Brasil, instituídas em pleno período colonial, possuíam rigorosas normas de funcionamento, que contavam, inclusive, com o apoio das Câmaras Municipais para dificultar ao máximo, ou até mesmo impedir, como era o caso de algumas delas, o ingresso de escravos. [...] ao dificultar, ou mesmo quase interditar, o acesso de negros e mulatos, as Corporações de Ofícios no Brasil incorporaram o processo discriminatório que permeava a sociedade brasileira na época. De forma explícita, a discriminação se dava a partir das normas rígidas de ingresso oferecido, na medida em que estava centrada única e exclusivamente naqueles ofícios que eram exercidos pelos homens livres. (SANTOS, 2000, p. 204).

Havia ofícios cujo exercício não convinha aos artesãos que fossem confiados a escravos. Quando isso acontecia, as corporações baixavam normas rigorosas impedindo ou, pelo menos, desincentivando o emprego de escravos como oficiais e, em decorrência, procurava-se “branquear” o ofício, dificultando-o a negros, mulatos e também mouros e judeus (CUNHA, 2000b).

Para o autor, a defesa de certos ofícios contra o “denegritamento” era o complemento dialético do desprezo pelo trabalho exercido pelos escravos. Não era de se estranhar que certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e

jovens que não tivessem escolha. Antes de tudo aos escravos, às crianças largadas nas Casas da Roda, aos meninos de rua, aos delinquentes e a outros desafortunados.

Para quem podia escolher havia dois caminhos a sua disposição. O primeiro era dedicar-se a atividades que independiam de um aprendizado sistemático, como o comércio, por exemplo. O segundo era buscar uma educação secundária (e superior, com maior razão ainda) que, ministrada num colégio jesuíta, por exemplo, enfatizasse as letras, conteúdo perfeitamente complementar ao aviltamento do trabalho manual. Nas escolas jesuítas, o ensino era eminentemente literário, de base classista. No “currículo oculto” das escolas secundárias e dos colégios dos jesuítas, estavam claras a divisão e a hierarquização do conhecimento intelectual e do trabalho manual, expressas na própria organização religiosa (CUNHA, 2000b).

A família real definiu a concepção dos iniciais cursos superiores, museus, bibliotecas, imprensa e toda uma infraestrutura cultural para residir na Colônia. “As preocupações com a concepção de ensino superior e o desamparo aos demais níveis do ensino evidenciam visivelmente a tradição da educação aristocrática”. (ROMANELLI, 1978, p. 38).

Para Cunha (2000b, p. 29), a aprendizagem dos ofícios manufatureiros era realizada, na Colônia, “segundo padrões predominantemente assistemáticos, consistindo no desempenho, por ajudantes/aprendizes, das tarefas integrantes do processo técnico de trabalho”. Os ajudantes não eram necessariamente aprendizes, mesmo quando menores de idade. As corporações de ofício, ao contrário, programavam a aprendizagem sistemática de todos os ofícios “embandeirados”, estipulando que todos os menores ajudantes devessem ser, necessariamente, aprendizes, a menos que fossem escravos. A aprendizagem sistemática de ofícios não tomou, na Colônia, a forma escolar. Foi só no período de transição para a formação para o Estado nacional, durante a estada da família real no Brasil, que veio a ser criada a primeira escola para ensino de ofícios manufatureiros.

Segundo o autor, nos colégios e nas residências da Europa, os jesuítas contratavam trabalhadores externos para o desempenho dos ofícios mecânicos, tendo apenas um irmão coadjutor para dirigi-los. No Brasil, entretanto, a raridade de artesãos fez com que os padres trouxessem irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades como, também, e principalmente, para ensinarem seus mistérios a escravos e a homens livres, fossem negros, mestiços ou índios.

Com a abertura dos portos no país em 1809 e com a inauguração de fábricas, o príncipe regente D. João VI institui os colégios de fábricas, que propunham atender às demandas de mão-de-obra e que tinham caráter assistencial e, portanto, finalidade de abrigar os órfãos trazidos na frota que transportava a família real ao Brasil.

Os colégios de fábricas iniciam a educação profissional no país, o que, mais tarde, serviria de alusão para as escolas de ensino profissional que seriam inauguradas subsequentemente. (SAVIANI, 2011).

Se, por um lado, os colégios de fábricas conceberam os iniciais indicativos da educação profissional no Brasil; por outro, manifestaram uma condição de ensino reservada exclusivamente aos mais desprovidos por meio do trabalho manual, donde o abuso e a insalubridade eram coevos no dia a dia do trabalhador.

Para Saviani (2011), em tempos de Brasil Colônia e com o escopo de nutrir a ordem e os bons costumes (regrados pela Igreja Católica), assim principia-se a sociedade assistencialista que consagra o ensino profissional com o desígnio de “amparar os pobres e desvalidos da sorte”, tendo como destinatários as crianças carentes, os órfãos e os desamparados.

Numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. (CUNHA, 2000, p. 90).

As mudanças de ordem política que se processaram no Brasil a partir da fundação do Império, em 1822, juntamente com a ampliação considerável das forças produtivas, responsáveis pelo progresso material de forma acentuada e rápida,

Foram alguns dos componentes que interferiram, de certo modo, no desenvolvimento do modelo de aprendizagem de ofícios, que veio a se fixar mais tarde no país, embora esse ramo de ensino continuasse a ser permeado fortemente pelo conteúdo discriminatório. (SANTOS, 2000, p.208).

Segundo o mesmo autor, a vitória dos liberais, no contexto da implantação do sistema imperial, fez com que os ideais da Revolução Francesa inspirassem os debates travados na Assembleia Constituinte de 1823, buscando uma nova orientação para o

modelo educacional a ser implantado na sociedade. No caso específico do ensino de ofícios, entretanto, nenhum progresso para elevar o seu *status* se efetivou. Permaneceu, nos primórdios do Império, a mentalidade conservadora que havia sido construída ao longo dos três séculos de duração do período colonial: destinar tal ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos, continuando, portanto, o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente aos escravos.

Entre 1840 e 1856, foram criadas as Casas de Educandos Artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigente no âmbito militar, inclusive os padrões de hierarquia e disciplina (CUNHA, 2000c,).

Algumas décadas mais tarde (1875), o mais importante estabelecimento desse tipo, o Asilo dos Meninos Desvalidos, foi criado no Rio de Janeiro. Os “meninos desvalidos” eram os que, de idade entre 6 e 12 anos, fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, vivessem na mendicância. Eles eram encaminhados pela autoridade policial a esse asilo, onde recebiam instrução primária, seguida de disciplinas especiais (álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental) e aprendiam um dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue ao fim do triênio. No período imperial, enquanto as instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se, predominantemente, para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis, as iniciativas de particulares eram destinadas, principalmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido (CUNHA, 2000c,).

A partir de meados do século XIX, com o aumento da produção manufatureira no Brasil, começaram a ser organizadas sociedades civis destinadas a amparar órfãos e/ou ministrar ensino de artes e ofícios. Os recursos dessas sociedades provinham, primeiramente, das cotas pagas pelos sócios ou doações de benfeitores. Sócios e benfeitores eram membros da burocracia do Estado (civil, militar e eclesiástica), nobres, fazendeiros e comerciantes. O entrecruzamento dos quadros de sócios com os quadros da burocracia estatal permitia a essas sociedades se beneficiarem de dotações governamentais, as quais assumiam importante papel na manutenção das escolas de

ofícios. Havia, também, sociedades que tinham nos próprios artífices seus sócios. Mas essas sociedades só subsistiram quando conseguiram organizar um quadro de sócios beneméritos que as dirigiam e mantinham com seus próprios recursos ou com subsídios governamentais que atraíam (CUNHA, 2000c,).

Segundo o mesmo autor, no período do Império, tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios, quanto as das sociedades civis, eram legitimadas por ideologias que pretendiam: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação. Ao fim do Império, com a chegada ao Brasil dos padres salesianos, um novo elemento ideológico foi incorporado a esse conjunto – o do ensino profissional como antídoto ao pecado. Essas instituições e essa ideologia constituíram o legado do Império à República, no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros.

Logo após a proclamação da República, ainda em dezembro de 1889, Raimundo Teixeira Mendes, um dos principais dirigentes do Apostolado Positivista, entregou ao cidadão ministro da guerra”, Benjamin Constant, um memorial em nome de cerca de 400 operários das oficinas do governo no Rio de Janeiro. Ele continha todo um plano, calcado no positivismo de Augusto Comte, para “incorporar à sociedade o proletariado a serviço da República, como modelo a ser seguido por todos os empregadores. Propunha medidas como o estabelecimento do salário mínimo, a remuneração adicional em função da produtividade, o descanso semanal, as férias remuneradas, a aposentadoria, a redução da jornada de trabalho para sete horas, as licenças para tratamento de saúde, a regulamentação da aprendizagem de ofícios, e outras.

O memorial faz referência a dois problemas de ordem geral, que afetariam a sociedade como um todo. Primeiro, as necessidades da produção, em particular a crescente demanda da indústria moderna que “vai exigindo do proletário cada vez maior instrução para bem manejar as máquinas”. Segundo, as necessidades do Estado, que, “exigindo que cada cidadão cumpra espontaneamente o seu dever, vão impondo a cada um maior grau de moralidade e de instrução para a prática e o conhecimento do mesmo dever”. Os proletários não poderiam, então, ser “moralizados” nem “instruídos”, devido a diversos impedimentos materiais e suas repercussões morais: a mulher precisava

trabalhar para ajudar a sustentar a prole e, assim, não tinha tempo nem disposição para “educar os filhos, amparar os anciãos e confortar os esposos”; os filhos precisavam trabalhar para viver, não sobrando ocasião para serem educados; os velhos não podiam ser amparados em meio a uma existência miserável, deixando, então, de ser, no lar, “o melhor incentivo para educar-nos e manter-nos no culto e na dedicação da Pátria”. (CUNHA, 2000c, p. 92).

Para Cunha (2000c, p. 93), a solução para ambos os problemas consistiria em “dignificar a pobreza, eliminando dela a miséria”. Para isso, seria preciso que houvesse uma nova concepção de salário, não mais entendido como a paga do trabalho, mas sim como o “subsídio livremente dado pela sociedade a cada cidadão, a fim de poder este manter a família, que é a base de toda a ação cívica”. As famílias ricas é que livremente deveriam sustentar as famílias pobres, em nome da sociedade, de modo que estas pudessem prestar os serviços que a Pátria e a Humanidade exigissem delas. Se assim se fizesse, a Ordem e o Progresso estariam assegurados. A Ordem, porque ao dever dos ricos de darem subsídio aos proletários corresponderia o dever destes de limitar suas pretensões ao seu destino. O Progresso, pois o trabalho é um dos deveres produtivos dos proletários.

Segundo o mesmo autor, em 1909, o Brasil passava por um surto de industrialização, quando as greves de operários foram não só numerosas, como articuladas, umas categorias paralisando o trabalho em solidariedade a outras, lideradas pelas correntes anarco-sindicalistas. Nesse contexto, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a “inoculação de ideias exóticas” no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado.

Ademais, o ensino profissional era entendido pelos industrialistas como um poderoso instrumento para a solução da “questão social”. Mesmo com a intensificação dos conflitos sociais, os industrialistas brasileiros diziam que o Estado deveria cogitar o ensino obrigatório antes mesmo de instituir leis sociais. A tradução dessa ideologia em medidas de política educacional esteve ligada à atuação decisiva de Nilo Peçanha.

Como presidente do estado do Rio de Janeiro, ele baixou um decreto criando, em 1906, cinco escolas profissionais – três para o ensino manufatureiro (em Campos, Petrópolis e Niterói) e duas para o ensino agrícola (em Paraíba do Sul e Resende). Em 1909, já presidente da República, Nilo Peçanha baixou o decreto

7.566, de 23 de setembro, criando 19 escolas de aprendizes e artífices, situadas uma em cada estado. Essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar. A constituição desse sistema assumiu contornos mais nítidos a partir de 1919, com a incorporação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, destinada a formar professores para as escolas de aprendizes artífices. Esses contornos foram avivados a partir de 1931, quando a administração educacional diferenciou-se, já no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, com a criação da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico que, por sua vez, deu origem a outros organismos de âmbito e competência progressivamente ampliados. (CUNHA, 2000c, p. 94).

Para o autor, a finalidade manifestamente educacional das escolas de aprendizes artífices era a formação de operários e contramestres, por meio do ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício em oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais. Como parte integrante de cada escola de aprendizes artífices, foram criados cursos noturnos obrigatórios, um primário (para os analfabetos) e outro de desenho (para os alunos que dele precisassem).

No primeiro ano de funcionamento (1910), as escolas de aprendizes artífices receberam cerca de 2 mil alunos. Nos 33 anos de sua existência, passaram por elas 141 mil alunos, uma média de cerca de 4.300 por ano. No último ano de funcionamento dessas escolas (1942), havia estabelecimentos com um número diminuto de alunos. Apenas duas delas tinham um corpo discente da ordem de quatro centenas de alunos. Sete escolas tinham menos de 200 alunos, duas com menos de 100. Elas atingiram o volume máximo de alunos na década de 1920, após o que entraram em decadência. Os ofícios que eram ensinados em todas elas eram os de marcenaria, alfaiataria e sapataria,

mais artesanais do que propriamente manufatureiros, o que mostra a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril.

Com a educação profissional voltada à incubação da mão de obra (excepcionalmente designada aos mais desprovidos) e o ensino regular propedêutico (dedicado aos filhos da elite dominante), impetram-se dois eventos: acatar as incipientes demandas de industrialização do país (por meio da educação profissional); e a formação dos dirigentes da sociedade (por meio do ensino regular propedêutico).

Na concepção de Aline Moraes da Costa (2011, p. 30), em sua dissertação intitulada “Educação Profissional e Interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional”, a educação profissional, assim como acontece no ensino médio, cumpre uma dupla função: a de formação mais específica, direcionada para os postos de trabalho simples e complexo, de caráter técnico e operacional; e a de escolarizar residualmente a população, em especial a mais empobrecida, ou de complementar a escolarização elementar das classes populares. A formação para o trabalho das classes mais pobres tem se dado desses dois modos descritos, cumprindo sempre a tarefa de institucionalização dos sujeitos, seja pela preparação técnica para o mundo do trabalho ou pela simples submissão às estruturas institucionalizadas que, por si, “educam”, levando à incorporação de códigos temporais e comportamentais, valores e modos de vida. A acomodação dos conflitos sociais e a domesticação da mão de obra barata são compreendidas, nessa perspectiva, enquanto importantes funções dessa modalidade de ensino.

Importante enfatizar que a formação dos dirigentes da sociedade nesse período, por meio do ensino regular propedêutico, destinava-se na proporção dos filhos da elite cafeeira (que entrava em decadência), e para os filhos da incipiente elite da burguesia industrial (constituída ainda por fragmentos da elite cafeeira). Essas modalidades distinguidas (educação profissional e ensino regular propedêutico) nutriam a ordem constituída, ou seja, o ensino do ofício para o trabalho manual aos mais pobres, e o ensino intelectual à elite dominante (SAVIANI, 2011).

Os encaminhamentos que seriam dados à educação, com a promulgação da Constituição Federal de 1934 (decorrência das inúmeras discussões alcançadas), pareciam desencadear modificações expressivas, pois a legislação conjeturava a extensão da educação pública e nas obrigações do Estado para com essa extensão e para

com o delineamento de regras que prescreveriam um sistema educacional em grandeza nacional.

No entanto, no período que abarca o chamado Estado Novo (1937-1945), a querela entre as modalidades de ensino (profissional e propedêutico), por meio da distinção entre trabalho manual e intelectual, se torna mais peremptória por meio da legislação vigente (com a Constituição Federal de 1937), com uma novidade: a proeminência no ensino privado e consequente diminuição dos encargos do Estado para com a educação. Tais encaminhamentos permaneciam em consonância com um plano político-pedagógico volvido ao mundo capitalista, em que a preocupação com o ensino profissional era preconizada pela ordem industrial instituída (SAVIANI, 2011).

Entre os ideários nacionalistas de Getúlio Vargas, a Reforma Capanema (1942), que mesmo precedente à Constituição de 1937, corroborou, inclusive, a estruturação do ensino industrial, no aperfeiçoamento do ensino comercial, variações no ensino secundário, normatização do ensino primário e no engenho do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Este último (constituído pela CNI – Confederação Nacional das Indústrias) tinha por objetivo,

Organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país, podendo manter, além dos cursos de aprendizagem, que eram mais rápidos, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinha por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem. (ROMANELLI, 1980, p. 166).

Segundo Romanelli (1978, p.167), as camadas médias e superiores procuravam, sobretudo, o ensino secundário e superior como meio de acrescentar prestígio a um *status* adquirido ou, ainda, como meio de adquirir *status*. A expansão do ensino médio, mais acentuada no ramo secundário, demonstrou que foram aquelas camadas as mais atingidas pelo sistema educacional, já que esse ramo do ensino era o ramo de sua preferência.

Por outro lado, as camadas populares passaram a procurar mais as escolas primárias e as escolas profissionais. Com o tempo e com a criação do SENAI e do SENAC, o sistema oficial começou a ocupar-se predominantemente dos cursos de formação, enquanto o SENAI e o SENAC passaram a ministrar preferencialmente os

curso rápido de aprendizagem. A população que procurava esse sistema tinha urgência de preparar-se para o exercício de um ofício (ROMANELLI, 1978).

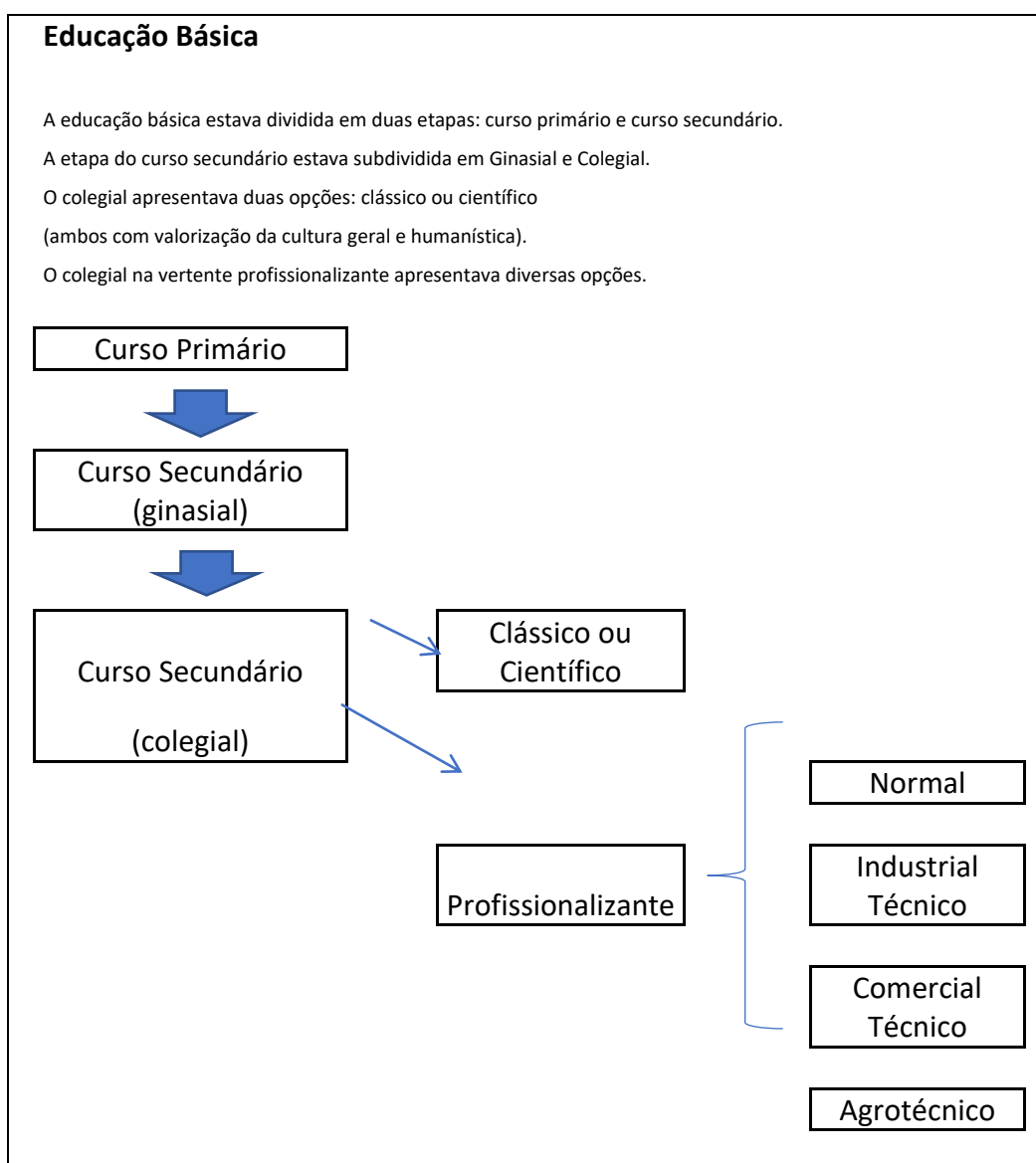
Dessa forma, as escolas de aprendizagem acabaram por transformar-se, ao lado das escolas primárias, em escolas das camadas populares. Como aquelas passaram a ser, na sua maioria, mantidas pelo SENAI e pelo SENAC e, portanto, ligadas ao chamado sistema “paralelo” de ensino profissional e, como o ensino profissional oficial tinha uma matrícula sensivelmente inferior à do sistema paralelo, tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundários e superior, continuou sendo o sistema das elites, ou, ao menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser mais acentuadamente o sistema educacional das camadas populares (ROMANELLI, 1978, p.168).

Logo, a concepção do chamado “sistema S” dá ênfase ao ensino privado, ratificada na Constituição Federal de 1937 (conforme já ressaltado antes), na ocasião em que o governo repassa para a iniciativa privada, uma parte peculiar da formação do trabalhador.

Concebido no contexto da “lei” orgânica do ensino industrial, de 1942, como um apêndice, depois de duas décadas, o sistema SENAI passou a ocupar uma posição hegemônica no que se refere à formação de operários qualificados. Demonstrando, pelo seu próprio funcionamento, a inviabilidade das escolas industriais (1º. ciclo), produziu duas consequências da maior importância. Primeiro, reforçou a orientação dos educadores liberais no sentido de transformar o currículo da escola industrial, tendendo a fundi-la com a escola secundária. Segundo, passou a ocupar exatamente o mesmo lugar previsto pela “lei” orgânica para a escola industrial com as vantagens operativas da flexibilidade curricular e da autonomia diante da pesada máquina burocrática do Ministério da Educação (CUNHA, 2000c, p. 101).

Para uma melhor apreensão e análise do arcabouço da educação básica no período, ressaltamos o quadro abaixo:

Quadro 11 – Educação Básica (1937)



Fonte: Autor.

Quanto ao ensino secundário colegial, é importante realçar que somente as preferências clássico e científico certificavam o aluno a entrar no ensino superior. O aluno que frequentava a vertente profissionalizante somente poderia entrar no ensino superior após prestar provas de adaptação (SAVIANI, 2011).

Dessa forma, permanecem claras as dificuldades que os filhos dos trabalhadores tinham para ingressar no ensino superior, mediante normas. Afinal, por que aqueles que frequentavam o ensino profissionalizante não poderiam concorrer com aqueles que cursavam o ensino propedêutico? Seriam indícios de caráter classista?

Entre o término do chamado Estado Novo (1945) até princípio dos anos de 1960, excessivos conflitos procedentes de múltiplos interesses (capital estrangeiro, burguesia industrial e antigas oligarquias) brotaram em virtude da rapidez do processo de permuta das importações, ora pela presença do capital estrangeiro, ora pela interferência do projeto nacional-desenvolvimentista vigente, que em determinadas ocasiões era antagônico ao primeiro. Nestes conflitos de interesses, a educação encontrava-se sob intensa alteração entre duas basilares frentes: a frente populista e a frente antipopulista (SAVIANI, 2011).

As aspirações da convergência populista eram as seguintes: o governo responsável pelo direito à educação; igualdade entre o ensino propedêutico e profissionalizante; e a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário). Já os anseios da convergência antipopulista eram: educação enquanto obrigação da família; predominância da rede privada na oferta da educação; diminuição da ação da sociedade política sobre a escola; abonar o acesso às escolas privadas às famílias de baixa renda por meio de bolsas na rede privada; e subsídio do Estado para todas as escolas.

Além disso, a respeito da convergência populista, o movimento despontado em 1959, denominado “Campanha em Defesa da Escola Pública”, unificou amplas discussões em deferência à educação, inclusive a respeito da LDB, envolvendo renomados intelectuais da época, como Darci Ribeiro, Nelson W. Sodré, Florestan Fernandes e Anísio Teixeira.

O movimento é ressaltado por diversos autores, como basilar no aparelhamento coletivo em prol da educação brasileira e na gênese e fortalecimento de movimentos estudantis e sindicatos e ao mesmo tempo como fomentador na consumação de manifestações de rua. Logo, o movimento consegue perpassar o mero debate sobre as demandas educacionais dos pequenos círculos dos especialistas, políticos e intelectuais, para um complexo debate sobre a educação com a sociedade em geral.

Não obstante, todo o debate feito pela convergência populista e pela “Campanha em Defesa da Escola Pública”, a promulgação da Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (LDB), prestou-se como uma “colcha de retalhos”, ou seja, diligenciando na medida do possível acolher aos múltiplos interesses, todavia, no seu bojo, proporcionou o triunfo do domínio hegemônico por meio da ação da iniciativa privada no domínio educacional.

Segundo os autores mais otimistas, a partir da LDB de 1961 e com o fim do imperativo de exames e provas de conhecimentos apontarem a equiparação do ensino

profissionalizante ao propedêutico, formalmente exauria-se a dualidade do ensino, suprimindo-se a injustiça para com aqueles que frequentavam os cursos profissionalizantes, embora tal circunstância não os habilitasse a seguir para o ensino superior.

Todavia, muitos pontos permaneceram sem refutações. O currículo na concepção profissional capacitava os alunos a pleitearem uma vaga no ensino superior em equidade, frente aos demais alunos que frequentavam o colegial clássico ou científico?

Uma grande inovação da Lei n.º 4.024/61, na concepção de Santos (2000, p.219),

Foi estabelecer ao SENAI a possibilidade de instituir a mesma organização que estava prevista no sistema público de ensino. Assim sendo, o SENAI poderia oferecer o curso ginásial em quatro anos e o curso técnico-industrial em três anos equivalente ao curso secundário, o que facultava aos alunos dessa instituição ingressar em qualquer curso de nível superior.

No entanto, segundo o mesmo autor, a equivalência não conseguiu superar a dualidade, tendo em vista a permanência de duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro, sendo que o ensino secundário continuou mantendo o privilégio de ser reconhecido socialmente.

3.2. Educação Profissional e Regime Militar

A Lei n.º 5.024 de 1968 e a Lei n.º 5.692 de 1971, que alteraram a LDB de 1961, desempenharam uma importante reforma no ensino superior e nas etapas básicas do ensino primário e secundário.

A partir desse momento, os chamados ensinos de 1º e 2º graus denotam uma incipiente configuração, a saber:

- Expansão da educação obrigatória na primeira etapa do ensino (4 anos para 8 anos);
- Orientação vocacional para as séries finais do 1º grau;
- Profissionalização compulsória do 2º grau.

Logo, a demanda por mão de obra qualificada nas indústrias e empresas, que o projeto desenvolvimentista carecia, era condição *sine qua non* na ideia do “milagre econômico”.

Estamos na fase áurea da repressão, num contexto em que começa a despontar uma oposição armada ao Regime. Apesar de o Estado se transformar em ‘Estado de terror’, é o momento em que obtém maior grau de consenso e de legitimação social, não somente porque amplos setores da sociedade repudiavam as ações armadas, assaltos a bancos, seqüestros e atentados empreendidos pela esquerda, mas também pelos êxitos da política econômica posta em prática pelo Governo. (GERMANO, 1994, p.159).

Ao mesmo tempo em que se consente em partes as aspirações do capital industrial e do projeto político do governo, tais encaminhamentos para a educação, em especial, a profissionalização compulsória do 2º grau, faz jus à seguinte inquirição: essa política educacional não restringiu ainda mais a probabilidade de os filhos dos trabalhadores ingressarem no ensino superior, tendo em vista a excepcional forma de cursar o ensino de segundo grau propedêutico (a partir da Reforma da LDB de 1961) ser apenas pela via da escola privada, ou seja, que melhor prepara?

Para Santos (2000, p.220), as causas da dualidade ficavam fora da escola, ou seja, elas permaneciam presentes na estrutura de classes, na medida em que o trabalhador instrumental sequer chegava ao segundo grau, pois era eliminado da escola

muito antes, devido aos elevados índices de evasão e repetência que, historicamente, marcavam as escolas de primeiro grau, especialmente na população de baixa renda.

Na concepção de Germano (1994, p.185), vários motivos levaram ao fracasso da profissionalização e, por conseguinte, da reforma do ensino de 2º grau, a saber,

Na escola profissionalizante, o custo por aluno chegava a ser 60% maior que no antigo secundário. Além de ser uma escola cara, o Estado não investiu de forma suficiente na expansão e equipamento da rede escolar. [...] Ao adotar a profissionalização universal e compulsória de caráter terminal, o Brasil fez uma opção caduca, na medida em que tomou uma direção contrária das tendências que ocorriam, desde a década de 70, nos próprios países de economia capitalista, com relação à qualificação da força de trabalho. [...] A discrepância prática e a crônica desatualização do sistema educacional com relação ao sistema ocupacional. Daí a resistência por parte das empresas, notadamente do grande capital, em absorver esse contingente de egressos das escolas profissionalizantes. [...] A demanda para a universidade não foi estancada de acordo com as expectativas governamentais. Desse modo, as diferentes classes sociais ofereceram resistência passiva à profissionalização compulsória. [...] A profissionalização não foi implantada efetivamente na maioria das escolas da rede pública por falta de recursos, tendo sido pura e simplesmente descartada pela rede privada devido ao seu elevado custo.

Destarte, com a ênfase e obrigatoriedade dada pela escola pública ao ensino profissionalizante, os filhos da classe burguesa desempenharam uma verdadeira debandada para a iniciativa privada, asseverando, dessa forma, o apreço ao ensino superior.

Com efeito, a política educacional no âmbito do ensino de 1º e 2º graus durante o Regime Militar resultou no fortalecimento da rede privada, na medida em que ela assumiu efetivamente a função de instância preparatória para os vestibulares, criando para tanto um novo tipo de escola, exclusivamente propedêutica, os chamados “cursinhos” (GERMANO, 1994, p.190).

Com um panorama insuficientemente promissor, principia-se um processo de desvalorização da escola pública, reservada excepcionalmente aos filhos dos trabalhadores que não possuíam condições de abrandar a mensalidade das escolas particulares. Logo, as oportunidades de acesso para esses alunos atenuam-se e o sucateamento da escola pública acentua-se.

Ao contrário do fracasso apontado no ensino profissionalizante de segundo grau, as Escolas Técnicas Federais gozavam de ampla consideração junto ao empresariado. De escolas antes reservadas aos desamparados e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizes e Artífices, essas instituições se transformaram em Escolas Técnicas, nas quais a boa parcela dos técnicos por elas formados, na conjuntura dos anos 60 e 70, eram angariados, quase sempre sem exceções, pelas grandes empresas privadas ou estatais (SANTOS, 2000, p.220).

Em vez de o governo federal assumir as escolas públicas estaduais profissionais de 2º grau e/ou instituir mecanismos legais de repasses aos governos estaduais, para que estes investissem nessa modalidade de ensino, principia-se, no final da década de 70, um processo de alteração de determinadas Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

No ano de 1978, as Escolas Técnicas de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro, mediante a Lei n.º 6.545 de 30 de junho de 1978, são convertidas em CEFETs. No ano de 1989, foi a vez da escola técnica do Maranhão e, no ano de 1993, a escola técnica da Bahia, que passam a se converter em Centros Federais de Educação Tecnológica. Vale ressaltar que os CEFETS atuavam inclusive no ensino superior.

O período que tem início com a posse de Geisel, em 1974, e se desdobra até a consumação do Governo Figueiredo, em princípios de 1985, anuncia um prolixo processo de tensão que conduziria ao declínio e colapso da ditadura militar. A inconstância no bloco do poder no Brasil emana, em primeiro lugar, dos conflitos entre as diversas facções militares, bem como do abrandamento de aliança entre estes e setores da classe burguesa. Em segundo lugar, deriva também do aumento da aversão ao Regime, na esfera da sociedade civil (GERMANO, 1994, p.211).

Logo, a classe burguesa começa a reivindicar um maior acesso à tomada de decisões do Governo e a exigir uma menor autonomia estatal.

Segundo Germano (1994, p.214), a reversão do chamado “processo revolucionário”, a reconstituição do poder mediante a construção de pontes com a sociedade civil, não tinha em vista a mudança do Regime, mas a sua institucionalização. Os militares objetivavam nutrir a estrutura do poder mediante uma passagem do autoritarismo militar para o autoritarismo civil. Contudo, as implicações foram quase sempre opostas à pretensão do Regime, uma vez que se estendiam os ambientes de atuação do movimento sindical, da imprensa, de setores da Igreja, do MDB, de instituições como OAB, ABI etc., e apareciam incipientes formas de movimentos

sociais, que dilatavam o caudal oposicionista, configurando a dialética da concessão e conquista.

Dessa forma, os setores de oposição na sociedade civil determinam a volta do Estado de Direito; delatam a tortura; a repressão; os crimes perpetrados contra os direitos humanos; apontam a corrupção; questionam a política econômica. Acendem assim os movimentos sociais no campo da saúde, na área habitacional e ao mesmo tempo nas áreas rurais com o movimento dos “sem terra” e a luta pela reforma agrária, bem como, a aversão no âmbito acadêmico ao Regime (GERMANO, 1994, p.216).

Mas o Regime reage aos avanços da sociedade civil, e procura coibir a perda do controle do processo de democratização. Para os militares, a democratização teria de ser controlada, lenta, gradual e segura. Por isso, eles reprimiram greves, prenderam líderes sindicais e intervieram em sindicatos. Ao mesmo tempo, procuraram, a todo custo, deter o crescimento eleitoral do MDB.

Para Germano (1994, p.221), a eleição de 1982 (pleito mais importante desde a implantação da ditadura militar no país em 1964) tomava o aspecto de eleições livres, conforme era desejo da sociedade em sua maioria. No entanto, o Governo continuava manobrando para impedir a livre manifestação da sociedade civil, por meio dos seus eleitores. A ordem era garantir a manutenção do Estado de Segurança Nacional, embora reformado, num exemplo patente de que os militares não devolveriam o poder sem luta, mesmo para os seus antigos aliados burgueses.

Por outro lado, isso não significa dizer que a burguesia, em seu conjunto, tenha abandonado o Estado militar. Ao contrário, algumas de suas frações continuaram a apoiar a ditadura, ainda que, ao longo do tempo, fossem minguando as bases de sustentação do Regime entre a burguesia.

3.3. Educação Profissional e Redemocratização do País

Na concepção de Silva (2011), em sua dissertação intitulada “Os novos desafios da Educação Profissional e Tecnológica na Bahia após a implantação do IFET baiano”, com a consumação da ditadura militar, em 1985, e a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil passou a viver momentos de esperança quanto aos seus rumos, pois apresentou-se a probabilidade de serem instaladas transformações expressivas no processo democrático tão ambicionado pela população e até então amordaçada pelo regime militar. Houve o fortalecimento dos movimentos sociais e ocorreu o crescimento da organização sindical no Estado brasileiro, que contribuiu para busca da consolidação da tão imaginada democracia no país.

Brezinski (2011), em sua dissertação intitulada “O novo modelo para a educação profissional e tecnológica institucional: efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina”, enfatiza que a liberdade, em termos de acontecimentos políticos protagonizados no Brasil, compreende, o ideário político-social anunciando o retorno às garantias de cidadania com o esvaziamento do regime ditatorial. Aquele momento histórico foi como uma retomada de domínio pela sociedade recém-saída de um longo período de autoritarismo gerenciado pelo regime militar, nas décadas de 60 a 80. Buscava-se reafirmar e estabelecer a plena democracia social, para o alcance da plena cidadania e, nesse sentido, vinha sendo percebida a necessidade de resgatar-se o antigo conceito de política, originado na Grécia, cujo significado era a própria *polis*, a própria sociedade.

Segundo Santos (2000), a década de 80 vai balizar uma nova era no quadro institucional brasileiro com o processo de redemocratização do país, que se consolidou em 1985 com a saída dos militares do poder e a entrada do governo civil de José Sarney, em março de 1985, implantando com isso a passagem democrática.

Para o autor, o que se constata a partir dos anos 80, até metade da década de 90, é a intensificação dos debates em torno das modificações que careceriam ser dadas à educação, e por extensão ao ensino de segundo grau e à educação profissional no Brasil. Esses debates se abonaram por meio dos grupos mesclados pelas distintas correntes do pensamento educacional, em que a discussão entre eles girava em torno das percepções

de políticas educacionais que viessem a guiar a nova estrutura do então ensino de segundo grau e da educação profissional, cujo conteúdo a ser discutido estava expresso no projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu entrada no Congresso Nacional, no término de 1988 (SANTOS, 2000).

A Lei n.º 8.711, de 28 de setembro de 1993, congrega como escopo dos CEFETs o oferecimento de curso de graduação, pós-graduação, licenciaturas, desenvolvimento de pesquisas, além dos cursos técnicos de 2º grau e a educação continuada.

Mas foi mediante a Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que o chamado “Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica” se solidifica, com a modificação das demais escolas técnicas em CEFETs.

Logo, o Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica torna-se referência no desenvolvimento profissional. No entanto, essa referência em qualidade de ensino se refere às novas áreas surgidas nas empresas e nas indústrias (resultantes, sobretudo, do crescimento/avanço da tecnologia, eletrônica, eletrotécnica, robótica, etc.), ou seja, não naquelas áreas já acolhidas pelas redes estaduais, pouco valorizadas no mercado de trabalho e saturadas (como contabilidade, administração e secretariado).

Dessa forma, com as oportunidades de emprego (com perspectivas de excelentes salários), oriundas dessas novas áreas que aparecem, tornam a procura pelos CEFETs tão grande quanto a procura pelo ensino superior.

Mas, excepcionalmente, para os filhos da classe trabalhadora, o acesso aos CEFETs é intrincado (devido à desvalorização e sucateamento da escola pública, já aludida antes), em benefício dos austeros exames de admissão. Logo, os alunos mais bem preparados no 1º grau (em sua grande parte de escolas particulares) conseguem ingressar nos Centros Federais de Educação Tecnológica (podendo prosseguir os estudos em nível superior dentro dos próprios CEFETs).

Nas discussões entre os educadores, setores governamentais e sociedade civil no âmbito educacional (num momento de redemocratização do Brasil) pleiteavam-se duas tendências: as que defendiam uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade; e as que defendiam a redução do Estado, numa perspectiva liberal (abalizando para os ideais do neoliberalismo). Destaca-se, ainda, no que tange à educação profissional, uma tendência que defendia uma concepção profissional *lato sensu*, integrada ao 2º grau nos seus diversos feitiços humanístico e tecnológico, respaldando a consideração de educação politécnica.

No entanto, foi com a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB de 96), que o 2º grau profissionalizante se limita aos CEFETs (restando às redes estaduais uma pequena parcela que ainda restava dessa modalidade de ensino).

O Decreto n.º 2.208, de 27 de novembro de 1997, fundado em ideais do sistema financeiro internacional (BID – Banco Internacional de Desenvolvimento), retoma a dualidade entre a educação profissional e a educação básica, constituindo um complexo conjunto de medidas que ficou conhecido como “Reforma da Educação Profissional”.

Dentre as diferentes medidas (como é o caso do implante do PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional), acode enfatizar que: o ensino médio recupera seu caráter propedêutico, e a educação profissional de nível médio (apartada) em duas modalidades, ou seja, concomitante e sequencial.

Enquanto na modalidade concomitante permanecia a requisição de duas matrículas e dois currículos distintos, frequentados ao mesmo tempo (em instituições diferentes ou não), a modalidade sequencial era reservada aos egressos da educação básica.

No caso do Programa de Expansão da Educação Profissional, que em tese trazia por escopo a atualização, progresso da qualidade educacional e constante modernização profissional da mão de obra nacional, desvendava-se na prática e de forma clara sua metodologia de amoldamento curricular e de cursos, aos imperativos do mundo do trabalho e do capital.

Segundo Santos (2000, p.222), com base nos dispositivos da LDB 9.394/96 e do Decreto 2.208/97,

O ensino técnico passa a ter apenas o caráter de complementar o ensino médio, tendo em vista que a certificação do aluno, em qualquer habilitação, só será possível mediante a conclusão da etapa final da educação básica.

Desse modo, num panorama de sucateamento das escolas públicas, privatização cada vez ascendente da educação com vistas à política neoliberal, dificuldade de acesso dos filhos dos trabalhadores ao ensino superior ou aos Centros Federais de Educação Tecnológica, acirram-se as discussões e disputas em torno dos acasos da educação no país.

Dois anos após o Decreto n.º 2.208/97 e da Reforma da Educação Profissional (no primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva), as discussões acerca do apartamento obrigatório entre a educação profissional e a educação básica (educação politécnica) retomam com alento incondicional.

O Decreto n.º 5.154/04, de 23 de julho de 2004, revogando o decreto antecedente de 1997, retoma a probabilidade de conexão entre a educação profissional e a educação básica. Como implicação, o ensino médio nas ETFs e nos CEFETs passa a ser abonado na modalidade médio integrado, na qual o aluno frequenta em uma exclusiva matrícula e em um exclusivo currículo as disciplinas peculiares do ensino propedêutico e da grade profissional, permanecendo ambas interligadas.

A Lei n.º 11.892/08, que dá início ao “Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, modificando os CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituindo e levando novos Institutos às várias arestas do interior do país, para atender as demandas regionais, configura-se em uma incipiente fase na história da educação profissional do Brasil.

Se, por um lado, Luiz Inácio Lula da Silva expande o ensino superior público mediante a criação de dez novas universidades e 48 *campi* (inclusive com a ampliação da rede federal de educação tecnológica e profissional), sua sucessora Dilma Rousseff, por sua vez, almeja expandir e interiorizar universidades e institutos federais em municípios populosos com baixa receita *per capita*.

Além da Expansão das Universidades Federais, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff colocam em prática um projeto de Expansão da Educação Profissional jamais vista na história do país, por meio da criação de um número considerável de Institutos Federais por todo o país.

Um fato que chama a atenção e merece aqui ser destacado é justamente os três maiores CEFETs não terem se transformado em Institutos Federais de Educação Tecnológica, são eles: os CEFET-MG, CEFET-RJ e o antigo CEFET-PR (agora Universidade Tecnológica Federal do Paraná).

Segundo Otranto (2010, p.90), o CEFET-PR vinha disputando a alteração em universidade tecnológica desde 1998. Outros CEFETs, como os do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia, também tinham a mesma aspiração. Em outubro de 2004, quando aconteceu, em Brasília, o Seminário Nacional CEFET e Universidade Tecnológica, realizado pelos CEFETs do Paraná, Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro, a modificação do primeiro já estava em andamento e a possibilidade de extensão aos

demais pareceu mais real. Nesse evento foi destacada a possibilidade de transformação dos outros três CEFETs em Universidades Tecnológicas, porém, a Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, transformou apenas um deles: o CEFET do Paraná.

De acordo com a autora, os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro continuaram tentando a transformação em Universidade Tecnológica, motivo este que levou os mesmos a não aderirem à proposta dos Institutos Federais de Educação Tecnológica. Dois argumentos foram fundamentais para a tomada de decisão desfavorável à adesão ao IFET dos CEFETs Rio e Minas. O primeiro, de que constituiria um atraso acadêmico para as instituições, que contam com graduação sólida, com programas de mestrado e doutorado. O segundo argumento relacionava-se à presunção de limitação do financiamento, uma vez que 50% das vagas de ingresso para os cursos deveriam ser direcionadas ao ensino médio-profissional, preferencialmente integrado, e 20% para o programa de educação de jovens e adultos – PROEJA. Os professores argumentaram que os alunos dos cursos de nível médio e do PROEJA custam 50% menos que os alunos dos cursos de graduação.

Quanto aos demais CEFETs que aderiram, Otranto (2010, p.95) enfatiza que os mesmos não ofereceram resistência à mudança, porque vislumbraram uma forma de proporcionar a todas as instituições denominadas CEFETs iguais condições de desenvolvimento e importância, uma vez que eram vistos por todos como as instituições mais importantes dos novos Institutos Federais, ou seja, viram na nova estrutura uma possibilidade de desenvolvimento e importância.

A respeito da transformação do antigo CEFET-PR em Universidade Tecnológica, Otranto (2010, p. 100) destaca que a apresentação de motivos do Ministro da Educação ao remeter ao Congresso Nacional a proposta de transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) data de 21 de setembro de 2004, embora a Instituição tenha disputado essa alteração desde 1998. A Lei que oficializou o processo – Lei nº 11.184 – data de 07 de outubro de 2005. Recursos provenientes do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP – financiados pelo BID cooperaram para transformar o projeto em realidade, com valores que chegaram a 500 milhões de dólares (entre os anos de 1997 e 2003), demonstrando, portanto, um longo processo, desde o governo Fernando Henrique Cardoso e concretizado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Por esse motivo, segundo a autora, a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica tinha que ser

mantida, no entanto, era necessário conter as outras instituições, daí o impedimento aos CEFET-RJ e CEFET-MG.

Mas, afinal, a transformação dos CEFETs em Universidades Tecnológicas destina-se a quem e a quem servem, posto que, ao se restringir ao aspecto “tecnológico” e por isso deixando em segundo plano a questão “humana”, não estaria as Universidades Tecnológicas deixando de ser “universal” se adentrarmos na concepção de Universidade?

Por outro lado, na concepção de Otranto (2010, p. 110), o IFET é um exemplo do “pacto nacional” e da “submissão consentida”, no campo da educação profissional voltada para a constituição de uma nova “pedagogia da hegemonia”, ou seja, uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação apropriados aos interesses do grande capital nacional e internacional. Por outro lado, a autora destaca que esse “pacto nacional” pode ser, também, uma extraordinária oportunidade de modificação e progresso da educação profissional no Brasil.

Enfim, qual o escopo da expansão dos Institutos Federais? Qual a implicação dessa política pública educacional na concepção do homem? Dilma Rousseff por meio de suas políticas públicas, ao dar prosseguimento ao amplo processo de Expansão dos Institutos Federais (iniciada no governo Lula), ansiava ratificar o papel da escola, enquanto produtora do conhecimento e empenhada na busca por melhores condições de vida para todos? Ou tratava-se apenas de uma política apregoada aos ditames do mercado, absorvida exclusivamente pelos interesses e expectativas da burguesia industrial brasileira, para assim, tornar as empresas mais competitivas?

Segundo Barbosa (2012), em sua dissertação intitulada “Os Institutos Federais: reflexões sobre a Ifetização a partir do processo de elaboração do regimento geral do IFS”, a autora enfatiza que a criação dessa nova proposta de instituições de oferta de formação profissional resgata muitas aspirações, concepções de educação e trabalho tão discutidas e almejadas pela sociedade educacional, no entanto, a criação de um novo modelo parte da reorganização e integração de instituições já existentes, autarquias estas com administração, orçamentos, planejamentos, regiões, projetos político-pedagógicos e histórias próprios.

Logo, abranger esse novo arcabouço que ora se delineia é condição essencial para se ponderar criticamente o direcionamento pelo qual as políticas públicas

educacionais estão projetando, de maneira especial no que tange à educação profissional.

Assim sendo, o pueril episódio da conexão entre ensino médio e educação profissional deriva fundamentalmente na concepção de um sujeito integral? Quais são os seus determinantes?

Essas e outras inquirições podem corroborar as discussões a respeito da educação profissional no Brasil (sobretudo a respeito do “Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”), para que se possa de fato assimilar os pressupostos históricos, políticos e sociais dessa modalidade de ensino.

4. A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Quando pensamos a gênese dos Institutos Federais, regressamos às “Escolas de Aprendizizes Artífices”, constituídas em 1909, consideradas como as iniciais escolas de caráter profissional no Brasil.

Ao abarcarmos a composição contemporânea dos Institutos Federais, recuamos e rememoramos suas mutações no tempo, ou seja, os direcionamentos políticos que mudaram a estrutura e até mesmo sua nomenclatura, a saber: Escolas de Aprendizizes Artífices; Liceus Industriais; Escolas Industriais e Técnicas; Escolas Técnicas Federais; Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); e, finalmente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Após essa análise histórica, levando-se em conta os direcionamentos e modificações da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (já objetivadas quando do estudo do “mundo do trabalho” e da “educação profissional no Brasil” nos capítulos 2 e 3 desta tese de doutoramento), será possível rematar o presente capítulo com as seguintes indagações: Para que se expandiram os Institutos Federais? Para quem se expandiram os Institutos Federais? Como se expandiram os Institutos Federais?

No entanto, para que de fato tais indagações sejam efetivamente discutidas, será indispensável analisar os seguintes documentos neste quarto capítulo:

- O Plano de Expansão e sua proposta político-pedagógica;
- A pesquisa do MEC realizada com os alunos egressos;
- O relatório do Tribunal de Contas da União a respeito dos Institutos Federais.

Além da pouca publicação a respeito da expansão dos Institutos Federais (já destacado no capítulo 1 desta tese de doutoramento), ao examinar a página da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica no site do Portal do MEC, é notória a escassez de informações sobre os Institutos Federais.

Basicamente (na página da Secretaria) é possível encontrar: legislação, atos normativos, editais, estrutura da Secretaria, editais e outros. Entretanto, informações como número de matrículas, egressos, evasão, infraestrutura, parâmetros relacionados à pesquisa e extensão são em alguns casos insuficientes e noutros praticamente inexistentes.

Logo, devido à pouca quantidade de publicações e informações disponíveis, será indispensável, também, considerar outros aspectos neste quarto capítulo, a saber:

- As pesquisas já realizadas nos Institutos Federais com os egressos e considerar suas contribuições/incoerências frente à Proposta Político-Pedagógica (em especial a pesquisa realizada pelo MEC);
- Os Institutos Federais sob a luz dos órgãos fiscalizadores e considerar suas contribuições/incoerências (em especial a auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União).

Segundo informações do portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (MEC, 2016), a referida estrutura está presente em todo o território nacional, proporcionando cursos de qualificação, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

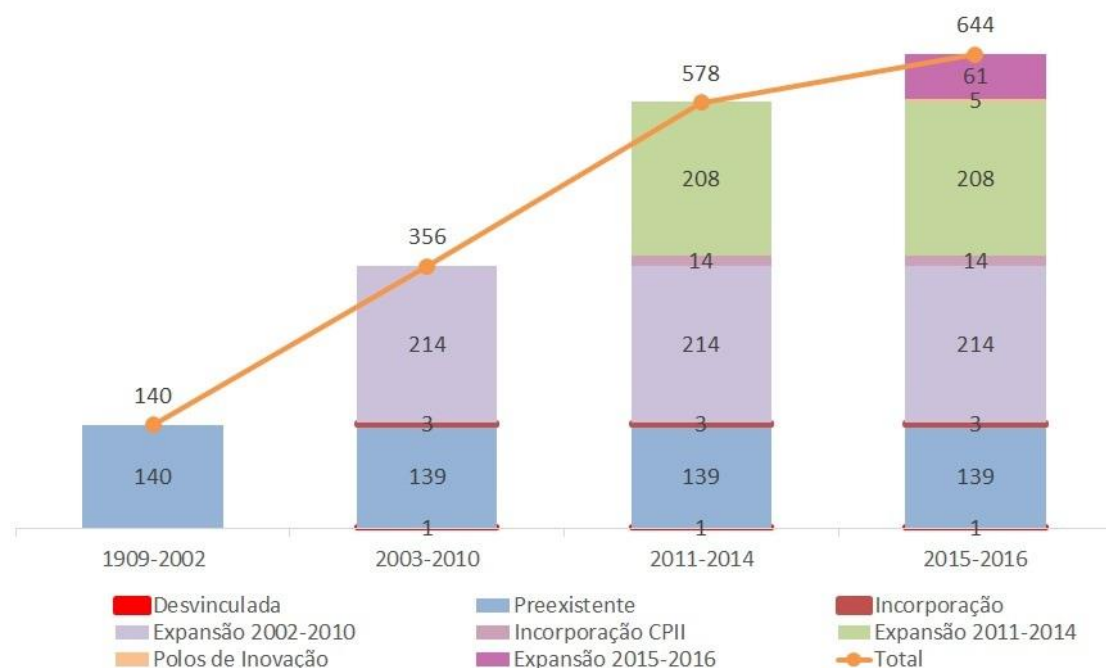
Até 2016 totalizaram-se 644 *campi* em funcionamento. São 38 Institutos Federais oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

A Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

Instituições que fazem parte da Rede:

- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- Centros Federais de Educação Tecnológica
- Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná
- Colégio Pedro II

Quadro 12: Cenário da Rede Federal.



Fonte: MEC, 2016.

No quadro 12, nota-se um acréscimo considerável no número de unidades da Rede, ou seja, de 2002 a 2016 foram construídas 504 unidades. Logo, constata-se uma preocupação efetiva (pelo menos em número de escolas) com a educação profissional a partir do ano de 2002.

Esse acréscimo vultoso de unidades em todo o território nacional (quadro 13) proporcionou um número igualmente respeitável de oferta de vagas e de alunos matriculados nas distintas modalidades de ensino.

Os Institutos Federais da Bahia (IFBA), Ceará (IFCE), Espírito Santo (IFES), Fluminense (IFFluminense) e de Minas Gerais (IFMG) foram selecionados para implantar os primeiros cinco Polos de Inovação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A implantação dos Polos de Inovação tem o objetivo de promover o aumento da competitividade, da produtividade e da economia nacional, por meio do desenvolvimento da pesquisa aplicada e da qualificação de recursos humanos para ações de pesquisa, desenvolvimento e inovação.

Tão importante quanto considerar a Rede Federal de Educação Profissional em números para poder abarcar sua abrangência, enredamento e escopos, é também imprescindível um olhar mais alinhado na nova composição de educação profissional que se instituiu a partir da Lei n.º 11.892/08, sobretudo no que se refere às diferentes modalidades de ensino dentro dessa estrutura de educação profissional.

Ao retroceder na história, nesta tese de doutoramento, no capítulo 3 (educação profissional no Brasil), pudemos destacar alguns indícios das disputas em torno da educação profissional no país, em especial, as alterações acerca do apartamento entre a educação profissional e a educação básica (com o Decreto n.º 2.208/97); e as alterações acerca da probabilidade de conexão entre educação profissional e educação básica (com o Decreto n.º 5.154/04).

Mas, afinal, quais as implicações no mundo do Trabalho da separação, por exemplo, do ensino médio e ensino técnico, sem conexão com a educação geral? Ou por outro lado, quais as implicações no mundo do Trabalho ao se acoplar o ensino técnico com a educação geral? É possível asseverar com garantia que em um dos casos, por exemplo, a formação tem um caráter mais emancipatório e inferiormente volvido aos interesses da demanda da indústria e do mercado, enquanto estivermos encarcerados ao sistema Capitalista? Novamente enfatizamos: abarcar esse novo arcabouço que ora se apresenta é condição fundamental para se avaliar criticamente o direcionamento pelo qual a educação profissional se projeta no país.

Refletir a respeito das possibilidades e conflitos que o ensino conexo confere aos cursos de ensino profissional dos Institutos Federais (atrelada à análise das discussões já empreendidas acerca da educação profissional no Brasil, levando-se em conta seus progressos e anacronismos) é condição *sine qua non* para iniciarmos um *detour*.

Empreitada essa nada simples, pois a composição de educação profissional que se instituiu no Brasil a partir da Lei n.º 11.892/08 impõe reflexões pátrias (posto que nunca fossem isoladas das pressões internacionais em se versando de educação profissional), mas também cogitações em relação ao mundo do trabalho.

A Lei n.º 11.892/08 de 29 de Dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apresenta, em seu artigo 2º, que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Pode ser ponderada como um divisor de águas, pois retoma a possibilidade de se ofertar o ensino médio conexo à educação profissional.

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina metas e estratégias para as políticas de educação para os próximos dez anos. No eixo da educação profissional e tecnológica, o plano institui como metas a ampliação articulada com a educação de jovens e adultos e a expansão das matrículas em cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2016).

Segundo o Ministério da Educação, o PNE (Plano Nacional de Educação) é composto por 20 metas. Entre as metas a de número 10 determina: “No mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, devem ocorrer de forma integrada à educação profissional”. Já a meta 11 assinala a necessidade de triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, “assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público”. Segundo dados do próprio MEC (até final de 2015), existem pouco mais de 1,7 milhões de matrículas na educação profissional e tecnológica (podendo chegar a 5,2 milhões até 2024) (BRASIL, 2016).

Nas indagações que faremos a respeito da expansão dos Institutos Federais, buscaremos neste quarto e último capítulo (dentro de uma perspectiva de totalidade, como produção e reprodução de relações sociais historicamente determinadas e das contradições que as permeiam) abarcar tanto a importância da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (enfatizando a proposta político-pedagógica) sob a perspectiva do governo, como também, abarcar a pesquisa realizada com os egressos feita pelo MEC, bem como, a auditoria realizada pelo TCU.

Dessa forma, esquadrinhando análises por meio de perspectivas diferenciadas, ou seja: governo, egressos e órgãos fiscalizadores (além do aporte de pesquisas já realizadas e que foram sendo discutidas ao longo deste trabalho); buscar-se-á, dentro de

uma perspectiva de totalidade, aventurar responder: Para que se expandiram os Institutos Federais? Para quem se expandiram os Institutos Federais?

Alguns autores mencionados neste capítulo como: Carlos Jamil Cury, Dermeval Saviani, István Mészáros, Louis Althusser e Acácia Kuenzer, são os autores mais utilizados nas dissertações e teses levantadas no capítulo 01 (Estudo do Arte).

Nas seções seguintes, analisaremos respectivamente:

- MEC. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes.** (2010);
- MEC. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** (2013);
- MEC. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica** (2003 – 2007);
- TCU. **Relatório de Auditoria: Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica** (2012).

A análise desses documentos é fundamental no tentativa de responder às indagações desta tese de doutoramento.

4.1. Os Institutos Federais – um Programa de governo

A análise documental ou pesquisa documental constitui uma técnica importante, realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos em fontes como relatórios, atas, tabelas estatísticas, mapas, projetos, cartas, etc. (GIL, 1999, p. 78).

Nesta seção, mediante uma análise documental, analisaremos dois documentos do MEC intitulados “*Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*” e “*As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*”, com o objetivo de analisar a expansão dos Institutos Federais na perspectiva do governo.

Nas seções seguintes, por meio de pesquisa documental, analisaremos outros documentos do MEC e do TCU, com o objetivo de analisar a expansão da Rede Federal na perspectiva dos egressos e dos órgãos fiscalizadores.

Dessa forma, desenvolveremos análises a partir de perspectivas diferenciadas (governo, egressos e órgãos fiscalizadores).

O documento do MEC, publicado em 2010 e intitulado “*Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*”, constitui uma fonte interessante de informações a respeito da expansão dos Institutos Federais na perspectiva do governo.

Por meio de análise é possível observar inúmeras incongruências que acabam por alçar inquições a respeito do escopo da expansão dos Institutos Federais.

Segundo a publicação do Ministério da Educação intitulada “*Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*”, o foco dos Institutos Federais será:

A justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador; e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este novo arranjo educacional abrirá novas perspectivas para o ensino

médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica. (MEC, 2010).

Segundo o documento, a fundação dos Institutos Federais sempre permaneceu pautada no conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica, ou seja, pela ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica, que, por sua vez, em cooperação com estados e municípios, tendem à ampliação da oferta de cursos técnicos, especialmente na configuração de ensino médio integrado, até mesmo empregando a configuração de educação a distância (EAD). Logo,

O que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precedem a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento. Nesse sentido, a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais. À luz dos elementos conceituais que subsidiaram a criação dos Institutos Federais, firma a educação profissional e tecnológica como uma política pública. (MEC, 2010).

Ao versar sobre a questão “política pública”, o documento deixa claro que o governo amplia o conceito, ou seja, não bastando a garantia de que é pública (a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica) por ser atrelada ao orçamento e aos recursos de ascendência pública; a expansão assenta-se em distintos itens ainda obrigatórios, como estar envolvida com o todo social, como algo que constitua a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda estar articulada a diversas políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de maneira a acender impactos nesse universo.

Vale enfatizar a chamada “dimensão ideológica” (no próprio documento) na qual se afirma categoricamente que o fator econômico não é mais o determinante,

Cumprir destacar que, a partir do ano 2003, a política do governo federal já apontava em outra direção. Essas instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltada para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social. (MEC, 2010).

Então, se o fator econômico não é mais o determinante e sim a chamada “qualidade social”, o que significa esse novo determinante?

Segundo o documento, o governo, ao detectar a potencialidade das instituições, estas, por sua vez, passariam a ocupar-se, de forma substantiva, de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o incremento local e regional com a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente demarcadas.

Segundo Silva (2011, p.45), em sua dissertação intitulada “Desenvolvimento Local e Território: uma reflexão sobre o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, a oferta de ensino nos diferentes níveis e modalidade precisa estar articulada com a vocação regional e com as demandas trazidas pelas comunidades, por meio de suas organizações representativas. A autora ainda destaca a importância do planejamento como prudência à implantação de novos cursos, sobretudo, quando estão ligados a uma nova área da matriz produtiva ou eixo tecnológico, para que não sejam demandas breves e efêmeras, que, em seguida, poderão resultar em estruturas físicas e de pessoal inativas.

Na concepção de Dorneles (2011, p. 69), em sua dissertação intitulada “Avaliação da Educação Profissional: um estudo sobre indicadores educacionais específicos”, o desenvolvimento local é concebido como um desenvolvimento humano, com possibilidades de interação cotidiana entre os distintos atores e constitui-se um meio de resguardo da identidade e do bem-estar da população, pela possibilidade de

articular três tipos de economia: a empresarial (de mercado), a pública (de desenvolvimento da sociedade) e a economia do trabalho ou popular (orientada para a satisfação direta de necessidades).

Importante destacar a tese intitulada “Educação, desenvolvimento e migração em cidades médias de Minas Gerais equipadas com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia” de autoria de Adriana Mota Barbosa (2013), na qual a pesquisadora ressalta, em seu estudo realizado sobre a implantação do IFET em Minas Gerais, que a referida implantação se constitui em uma rede introvertida que não pretende romper fronteiras ou territórios já sedimentados, buscando, dessa forma, fortalecer os processos dentro dos limites de suas fronteiras.

Segundo a autora, parece evidente que se trata de uma rede funcional que, ao produzir ciência e tecnologia e formar quadros de nível médio e superior, colabora com as forças produtivas consolidadas geograficamente e que incrementam o sistema capitalista. Para Barbosa (2013, p. 125), seu potencial de ação pode se expandir em redes de territorialidades alternativas, que atuem em prol do desenvolvimento endógeno, no entanto, embora a implantação do IFET traga no seu esteio a perspectiva de desenvolvimento regional e local, é razoável suspeitar que a rapidez da expansão da denominada “rede” de IFET pelo MEC, por todo o país, não favoreceu estudos sólidos das vocações locais e regionais.

Além de “qualidade social”, outro termo que chama a atenção no documento é “inclusão social emancipatória”.

A expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória. É evidente a atuação do governo federal no sentido da expansão da oferta pública e da melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira, em especial da educação profissional e tecnológica em todo o território nacional, articulando-a com ações de desenvolvimento territorial sustentável e orientando-a para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados. Nesse contexto, toma-se a decisão de ampliar o número de escolas federais de educação profissional e tecnológica, dando início a um processo de crescimento capaz de gerar reflexos mais amplos para a educação brasileira. (MEC, 2010).

Para o governo, a chamada “inclusão social emancipatória” perpassa pelo ideário da educação como direito de todos que, articulada a uma política pública (preocupada com o desenvolvimento sustentável local), proporciona ao cidadão a conveniência de desenvolver-se profissionalmente por meio de uma educação profissional e tecnológica (não deixando clara a questão “emancipatória”).

A reprodução imódica no documento da expressão “fator estratégico” (ao se referir aos Institutos Federais) parece apontar para uma forte compreensão do governo sobre a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica enquanto um respeitável item dentro de um projeto maior de sociedade em curso no Brasil.

Destaca-se, aqui, um interessante trecho no referido documento ao mencionar o pensador francês Louis Althusser:

Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país. [...] Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. A intenção é superar a visão althusseriana de instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante, e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. (MEC, 2010).

Ao mencionar Althusser, não podemos deixar de enfatizar que, segundo esse pensador marxista, a burguesia, ao manter seu *status* de classe dominante dentro do sistema capitalista (através da ideologia), tem conseguido por meio da escola (como um dos aparelhos ideológicos de estado, AIE) perpetuar as condições de reprodução,

dominando o espírito dos homens mediante falsas representações da realidade e das falsas ideias.

Portanto, quando o documento destaca a intenção de superar a condição da escola como mero “reprodutor dos valores da classe dominante” e ainda enfatiza que assegurará aos sujeitos “as condições de interpretar essa sociedade”, imediatamente vêm algumas interrogações: As condições para tal estão postas? A proposta político-pedagógica permite tais elementos?

Para Althusser (1985, p. 78), a burguesia “estabeleceu como seu aparelho ideológico de Estado n.º 1, e, portanto dominante, o aparelho escolar, que, na realidade, substitui o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções”.

Dessa forma, a escola adapta os futuros trabalhadores à velocidade das máquinas (que determinam o ritmo de trabalho), na racionalização do modo de produção que retira das mãos do trabalhador os instrumentos de produção, deixando apenas o trabalho manual e ocasionando, com isto, a desvalorização do homem, e, conseqüentemente, a eliminação cada vez maior da resistência dos trabalhadores.

Todo o desenvolvimento científico e a capacidade humana para controlar o processo de trabalho pela maquinaria satisfazem, de um lado, o objetivo do capitalismo mediante a dominação hegemônica (ora pelo Estado, ora, pelos AIE), ou seja, expandir o próprio capital; por outro lado, essa necessidade de organização do trabalho e reprodução das relações de produção permite dissimular a contradição fundamental, isto é, os interesses antagônicos de capital e trabalho.

O aparelho de Estado que define o Estado como força de execução e de intervenção repressiva ‘a serviço das classes dominantes’, na luta de classes da burguesia e seus aliados contra o proletariado é o Estado, e define perfeitamente a sua ‘função’ fundamental. (ALTHUSSER, 1985, p. 63)

O Aparelho de Estado é a expressão política da classe dominante, que ora legitima o poder, para reprimir os conflitos entre as classes, e que também procura harmonizar esses mesmos conflitos, estabelecendo regras de comportamentos, de condutas e valores.

Se por um lado Althusser (1985) teve a perspicácia de observar a influência da classe dominante na escola, por outro lado, as análises desenvolvidas anteriormente por Gramsci foram além ao afirmar que a educação desempenha um papel tanto na consolidação da hegemonia, como na formação da contra-hegemonia.

Nesse contexto, as reflexões de Gramsci sobre o Estado e a escola passaram a constituir uma importante referência para criticar a idéia de que a educação e a cultura, estando na “superestrutura”, eram mecanicamente determinadas pela estrutura econômica. Ao contrário das tendências então dominantes, Gramsci conferia à educação e à cultura uma importância que estas jamais desfrutaram no pensamento socialista. [...] O interesse de Gramsci pela educação e pela escola desenvolve-se no mesmo passo em que ele amplia seu estudo sobre o Estado capitalista e rompe com as teorias dominantes no movimento socialista, segundo as quais as idéias não tinham importância, sendo apenas um produto do domínio do capital [...] A crítica à leitura determinista do vínculo entre estrutura e superestrutura permite a Gramsci realizar uma nova análise do Estado capitalista, na qual ressalta a importância da dimensão da cultura e da educação – da “superestrutura” – para a conquista e manutenção do poder. (DORE, 2006, p. 334).

Gramsci avançou, em inúmeros aspectos, em relação às análises de Althusser ao considerar a criação de uma contra-hegemonia por meio dos agentes e instituições educacionais. Se para Althusser a educação mantém a ordem, a dominação, a separação entre teoria e prática, para Gramsci, tanto serve para a classe dominante se manter no poder, como também para a manutenção da hegemonia e substituição desta.

Para Finelli (2005, p. 2),

A conquista da hegemonia e o nascimento de um grupo social para a história estão ligados a uma dialética que atravessa essencialmente a auto-representação que aquele grupo social possui de si: passando da ideologia em sentido negativo (como falsa consciência que deforma a realidade representada) à ideologia em sentido positivo, e em sentido propriamente gramsciano, a qual identifica vorazmente.

Segundo o mesmo autor, Gramsci inova a teoria marxista ao teorizar o conceito de sociedade civil como local de encontro/confronto de hegemonias ideológicas. Mas falar de uma dialética entre as ideologias como momento essencial da formação de um sujeito não mais subalterno, mas autônomo e capaz de hegemonia, não significa renunciar ao plano econômico da produção material. A hegemonia, como capacidade de

promover um consenso generalizado, que se estende a várias classes sociais, é ético-política, mas o é sempre a partir de uma hegemonia econômica.

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente [...] que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (caderno 13, § 18 *apud* FINELLI, 2005, p.).

Segundo Cury (1985), muitas das soluções para os problemas na sociedade capitalista são buscadas nos agentes e instituições, como é o caso da escola e dos intelectuais. Estes, por sua vez, ao procurar ocultar as contradições e reforçar a hegemonia da classe dominante, podem também revelar à classe dominada as mesmas contradições. Ou seja, permitindo a contra-hegemonia.

Segundo Simionatto (2004, p. 91),

Assiste-se, assim, a uma mescla fortíssima entre a esfera da produção e a esfera da reprodução. O capital invade a vida íntima dos indivíduos, seja sob a forma acentuada de mercantilização da satisfação de necessidades, seja sob a forma de controle capilar do comportamento moral dos trabalhadores. No contexto da vida pública, assiste-se a uma integração recíproca de mercado, sociedade civil, Estado, governada pelos interesses do grande capital, que requerem uma reestruturação global da vida social, econômica e política.

Ou seja, é o chamado americanismo e fordismo que no entendimento de Gramsci (1968, p. 375) derivam da necessidade de organizar uma economia “programática e que os diversos problemas examinados deveriam ser os elos da cadeia que assinalam exatamente a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática”.

Gramsci ao aprofundar o conceito de hegemonia na relação infraestrutura e superestrutura, perpassa a separação entre as duas esferas, reafirmando que, “embora a hegemonia não se construa independente da base material, nela operam também a educação, os costumes e os valores” (SIMIONATTO, 2004, p. 91).

Gramsci mostrou que essa forma da burguesia exercer o poder tinha novas características em relação às formas precedentes. Uma delas era a luta pela hegemonia. A hegemonia significa que o Estado capitalista não baseia o seu poder apenas na força, na pura repressão aos seus adversários, embora a repressão não seja extinta. Para que os grupos dominantes obtenham o consenso na sociedade, eles permitem que os grupos subalternos se organizem e expressem seus projetos sociais e políticos. Com isso, vão se constituindo mediações entre a economia e o Estado, que se expressam na sociedade civil: o partido político, o sindicato, a imprensa, a escola. É um movimento próximo daquilo que Gramsci, certamente inspirado na reflexão de Hegel, entendeu como “trama privada”, chamando a sociedade civil de “aparelho ‘privado’ de hegemonia”. (DORE, 2006, p. 336).

Gramsci compreende, portanto, que o americanismo significa a produção de toda uma organização social, em seu nexos articulado de plano material, plano relacional-social e plano ideológico-simbólico, a partir da centralidade da fábrica (FINELLI, 2005).

Voltando ao documento do MEC intitulado “*Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*”, os Institutos Federais integram a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, ofertando educação profissional e tecnológica em diversos níveis e modalidades de ensino. Nesse viés, os Institutos Federais adotam o papel de agentes coautores na estruturação das políticas públicas para a região em que atuam, constituindo um intercâmbio mais direto junto ao poder público e às comunidades locais.

Talvez a reprodução imódica no documento da expressão “fator estratégico” ao se referir aos Institutos Federais, apontando para uma forte compreensão do governo sobre a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica enquanto um respeitável item dentro de um projeto maior de sociedade em curso no Brasil (conforme já destacado), não seja um mero devaneio do autor desta tese de doutoramento, pois no próprio documento consta “cada Instituto Federal deverá dispor de um observatório de políticas públicas como espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho”. (MEC, 2010).

Esses “observatórios de políticas públicas” se constituem por acaso em um instrumento para que de fato este tipo de escola não seja “mero reprodutor dos valores da classe dominante”? Esses “observatórios de políticas públicas” se constituem por

acaso um instrumento para assegurar aos sujeitos “as condições de interpretar essa sociedade”?

Não é objeto desta tese de doutoramento analisar esses “observatórios de políticas públicas” dos Institutos Federais (inclusive, poderiam ser objeto de outras pesquisas), no entanto, inquirir seu escopo, sua afinidade e alcance nas deliberações que abarcam as políticas públicas locais (onde estão estabelecidos os Institutos Federais) corroboraria o sentido de abarcar melhor a função dos Institutos Federais (segundo o próprio MEC) de agentes coautores na estruturação das políticas públicas para a região que atuam.

No documento “*Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*”, o Ministério da Educação reconhece que, em períodos distintos, as Instituições Federais acolheram a distintas orientações de governo, no entanto, com a coincidência da centralidade do mercado, a preeminência do incremento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional. Ou seja,

Se estabelecida uma correlação de força entre setores que sempre a tomaram com um braço a favor da acumulação capitalista e um movimento interno que vislumbrava no trabalho educativo importante instrumento de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades. (MEC, 2010, p.).

Ao mesmo tempo, concebendo a superação desses contrapontos e a inauguração de uma política que converge para a materialização de um projeto vivido para o País:

Definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil e esse “lugar” é o território. Falar em território significa estar sempre transpondo as fronteiras geopolíticas. Seria recorrer ao local e ao regional para conciliar a antinomia local versus global na perspectiva da sua superação. Mais que tudo, a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente (de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de

educação profissional e tecnológica. Na compreensão de seu trabalho coletivo, os Institutos Federais reúnem da diversidade sociocultural, princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura. (MEC, 2010, p.).

Afinal, os conceitos: qualidade social; inclusão social emancipatória e fator estratégico (tão ecoados no documento editado pelo MEC) corroboram e estão de fato afluindo para fazer valer essa chamada “concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem”? Quais valores são esses?

Essa nova percepção de educação profissional e tecnológica mimoseada de “observatórios de políticas públicas”, que se constituem local de debate enquanto coautores na estruturação das políticas públicas para a região que atuam) está corroborando esses valores universais do homem?

Importante destacar a questão do desenvolvimento local e regional e a atuação dos Institutos Federais,

Esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social [...] Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal. O diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação. No local e no regional, concentra-se o universal, pois nada no mundo seria em essência puramente local ou global. A interferência no local propicia alteração na esfera maior. Eis por que o desenvolvimento local e

regional deve vir no bojo do conjunto de políticas públicas que transpassam determinada região e não como única agência desse processo de desenvolvimento. (MEC, 2010).

Dentro dessa perspectiva, os Institutos Federais (segundo o MEC) devem estar conexos a projetos e programas mais amplos, constituindo a junção entre o local e o global, dessa forma, sobrepujando a identidade global a partir de uma identidade territorial. Ou seja, ir além da concepção da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que atribui seus desígnios. Para o MEC, os Institutos Federais devem ser potencializadores de uma educação que permite ao indivíduo a ampliação de sua habilidade de gerar conhecimentos a partir de um exercício interativo com a realidade.

Os Institutos Federais revelam-se valiosos instrumentos para a mudança da qualidade de vida de brasileiros quando reconhecem que o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio e da produção do conhecimento. Revelam-se, portanto, espaços privilegiados para a construção e democratização do conhecimento. A comunicação entre os Institutos Federais e seu território torna-se imprescindível na definição de rumos a ser construídos a partir de uma concepção endógena, sob o ponto de vista de projetos locais. Por outro lado, a proposta traz em seu bojo não o autoritarismo de implantação e implementação, mas a crença de que, ao entrar em contato com a cultura de um território, ela altera-se a partir do processo interativo instaurado. (MEC, 2010).

Mas, afinal, a que “produção do conhecimento” o Ministério da Educação está se referindo?

Não é difícil localizar na literatura da Administração ou da própria Economia expressões, como por exemplo, de que o “avanço técnico é fundamental para o avanço e crescimento econômico de uma região”.

Além disso, não é nenhuma novidade que o conhecimento científico e tecnológico é um fator competitivo e que a universidade tem um papel essencial e é um influente responsável, não só pela concepção dos “valores universais do homem”, mas também pela invenção e dispersão de novas metodologias, da pesquisa, do incremento e bom emprego de processos produtivos mais eficientes (mesmo consistindo em maior exploração do trabalhador).

A questão é: essa nova concepção de escola (por meio dos Institutos Federais) está conseguindo de fato “produzir o conhecimento” dentro das duas perspectivas, ou seja, da inovação tecnológica (aumentando a eficiência da indústria local, nacional), e ao mesmo tempo, em sintonia com os valores universais do homem?

A análise sobre a primeira perspectiva (inovação tecnológica) será abordada quando tratarmos sobre a auditoria do TCU, pois muitas informações como, por exemplo, quantidade de projetos de pesquisa e extensão que os Institutos estão desenvolvendo, quantidade de professores e alunos envolvidos nos projetos, etc., darão subsídios para esta análise.

Quanto à segunda perspectiva (valores universais do homem), será abordada quando tratarmos “para que se expandiram”, “para quem se expandiram” e “como se expandiram”, constituindo o término do quarto e último capítulo desta tese de doutoramento.

Indagar se de fato os Institutos Federais estão contemplando essas duas perspectivas é pertinente, pois, para o Ministério da Educação, os Institutos legitimam a verticalização do ensino na medida em que delimitam suas políticas de ação pela oferta de distintos níveis e modalidades de educação profissional e tecnológica, adotando para si a carga de possibilidades distintas de escolarização como forma de concretizar o seu compromisso.

Tal compromisso se estende para as mais diversas modalidades de ensino, inclusive, algumas antes exclusivas das universidades,

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação “*lato e stricto sensu*”, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (MEC, 2010).

Essa possibilidade de os Institutos Federais integrarem os diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, proporciona a essa rede de ensino um interessante grau de abrangência.

Além da abrangência, merece destaque também a flexibilidade dos Institutos de ofertar os cursos com base na realidade local e demanda, corroborando, desta forma, uma proposta pedagógica, integrando o ensino médio à formação técnica.

Importante destacar aqui que, segundo o documento do MEC, essa proposta que estabelece o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, “a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica”. (MEC, 2010).

No entanto, o próprio documento chama a atenção para a complexidade maior do trabalho educativo, em se tratando da educação profissional e tecnológica, em que os educadores, além do trabalho puramente acadêmico, precisam ter o domínio de conteúdos e técnicas laborais e de metodologias de aprendizagem que estejam sintonizados com a realidade concreta,

O que reúne conhecimento, apropriação das tecnologias, desenvolvimento nacional, local e regional sustentável e incita os sujeitos da educação profissional para que se coloquem verdadeiramente como sujeitos da reflexão e da pesquisa, abertos ao trabalho coletivo e à ação crítica cooperativa, o que se traduz como um lidar reflexivo que realmente trabalhe a tecnociência. (MEC, 2010).

Será esse então o viés da sintonia com os valores universais do homem? Por meio da qualidade social, inclusão social emancipatória e fator estratégico? Com professores que saibam conectar a ciência a serviço da indústria, aos valores universais do homem?

Na concepção do Ministério da Educação, uma educação profissional que consiga:

A superação de dicotomias entre ciência/tecnologia, entre teoria/prática; a superação da visão compartimentada de saberes; e a apropriação com maior profundidade do conhecimento, hoje em ritmo cada vez mais acelerado de

construção e desconstrução. É esse lidar com a tecnociência, em acelerada superação, que traz para dentro do processo de construção do conhecimento a necessidade de definitivamente instalar a pesquisa como princípio educativo, além do científico. (MEC, 2010).

O fazer pedagógico dos Institutos Federais (nas próprias palavras do MEC), ao trabalhar na superação do apartamento ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo constante com a sociedade, desvenda sua disposição de rescindir com um formato convencional de lidar com a ciência de forma fragmentada.

4.1.1. A proposta político-pedagógica

Dando continuidade à análise da expansão dos Institutos Federais na perspectiva do governo, faremos uma apreciação do documento intitulado “*As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*”, com o objetivo de corroborar a compreensão do estudo e evidenciar outras contradições.

Segundo o MEC (2013), não se idealiza uma Educação Profissional coligada como simples aparelho de política assistencialista ou linear adequação às demandas do mercado de trabalho, mas, sim, como enorme estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Logo, a Educação Profissional promove, além do domínio operacional de um determinado fazer, a concepção integral do método produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores indispensáveis à tomada de decisões no mundo do trabalho.

Para o Ministério da Educação, “*As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*” devem estar situadas justamente nesse ajuste de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica. As mutações sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho, exigem uma revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que são exigidos dos trabalhadores, maior habilidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas (MEC, 2013).

Quando o documento do MEC se refere à educação politécnica, é importante resgatar (mesmo que de forma breve) o conceito dessa importante categoria.

Segundo Saviani (2007, p. 163-165), ao empregar pela primeira vez o conceito de politecnia, Marx utilizou essa expressão ao lado de outra expressão, ou seja, da tecnologia. Enquanto a expressão politécnica advém da união de *poli*, que quer dizer muitos, múltiplos e *téchne* que significa o conhecimento da prática para a realização de uma tarefa, logo, politecnia significa múltiplas técnicas. Marx compreendia a educação não somente na base politécnica, mas, sim, no tripé politécnico-tecnológica, intelecto e fisicocorpórea.

Para Saviani (2007), as diferentes posições acerca da nomenclatura para uma concepção de vertente marxista enquanto modelo de concepção humana se completam. Logo, o que está ‘em jogo’ tem como escopo concepção de homens absolutos em detrimento à formação de homens parciais e alienados.

Na concepção de Rodrigues (1998, p. 55), a constituição teórica de uma compreensão de educação sob a perspectiva da politecnia no Brasil vem-se dando a partir da afluência de múltiplos aspectos, que podem ser agrupados em três eixos básicos: dimensão infraestrutural, dimensão utópica e dimensão pedagógica.

Para o autor, a dimensão infraestrutural da concepção de educação politécnica diz respeito a aspectos conexos ao mundo do trabalho, especificamente ao processo de trabalho sob a organização, especificamente aos processos de trabalho sob a organização capitalista de produção e, por conseguinte, à questão da qualificação profissional. Segundo Rodrigues (1998, p.56), embora esses aspectos já estivessem presentes no pensamento de Marx e Engels, eles estão atualmente em evidência pela alteração dos impactos das chamadas “novas tecnologias” sobre os processos de trabalho.

Segundo Rodrigues (1998, p.57), as mudanças tecnológicas e de processo de trabalho, colimadas na discussão de qualificação profissional, são o ponto, tanto de partida como de chegada, da discussão de educação politécnica, tal como hoje vem sendo conduzida, pois muitos autores apoiam-se para defender e também para criticar a ideia de politecnia. Apesar de caminhos distintos, os pesquisadores vêm buscando afirmar a centralidade dos modernos processos de trabalho que emergem das inovações tecnológicas. À medida que se percebe a contradição enquanto inerente a qualquer obra humana, e que é impossível atribuir um caráter unicamente positivo ou negativo à tecnologia, busca-se primeiro assumir que o trabalho humano é cada vez mais mediado pela tecnologia, sendo esse um caminho sem retorno.

A concepção de educação politécnica, principalmente mediante sua dimensão infraestrutural, define-se pela luta pela liberdade no trabalho, na medida em que busca métodos de reconstrução da identidade do trabalhador ao produto de seu trabalho, pela mediação da compreensão totalizante e também pela atuação mais ampla no processo de produção da existência. Logo, politecnia pressupõe, assim, domínio prático-teórico do processo de trabalho, ou seja, identificar estratégias de formação humana que apontem para uma reapropriação do domínio do trabalho, construindo, dessa forma, a liberdade no trabalho a partir das necessidades do trabalho. (RODRIGUES, 1998).

Enquanto a dimensão infraestrutural da concepção de educação politécnica diz respeito a aspectos associados ao mundo do trabalho, especificamente ao processo de trabalho, a dimensão utópica procura sujeitar a relação entre a concepção de formação humana e uma ideação mais ampla de sociedade, ou seja, um projeto utópico-revolucionário de uma nova sociedade que tem a possibilidade de harmonizar uma integração à concepção politecnicidade de educação.

Para Rodrigues (1998), torna-se cada vez mais clara a necessidade de se afrontar a politecnicidade enquanto um método de se refletir a formação humana, não como um método neutro e objetivo, mas um método que é especialmente um anseio no campo educacional, mais amplo de superação da exploração do homem pelo homem, em que o desenvolvimento de um é condição e possibilidade de desenvolvimento de toda a humanidade. Portanto, a dimensão infraestrutural só pode ser abarcada sob o prisma da dimensão utópica, e ambas só são largamente cabíveis quando já feita a escolha pela concepção de educação politécnica.

Já a dimensão pedagógica, por sua vez, procura manifestar aqueles aspectos que possam cooperar na mediação da perspectiva mais ampla de politecnicidade, mediante, por exemplo, dos métodos de trabalho didático-pedagógico e a organização escolar. Para Rodrigues (1998), a dimensão pedagógica é o estuário no qual desaguardam as análises agrupadas nas dimensões infraestrutural e utópica, buscando assim desmontar os caminhos pelos quais a compreensão de educação politécnica busca sua organicidade no cerne da prática educacional escolar.

Portanto, retornando ao documento do MEC intitulado *"As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio"* e analisando quando o mesmo enfatiza que essas diretrizes devem estar situadas no "ajuste de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica" e após fazermos um breve resgate da categoria "politecnicidade", resta-nos indagar: qual exatamente é a definição de politecnicidade para o Ministério da Educação dentro dessa proposta de educação técnica de nível médio que abarca a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica?

Talvez, aqui, não consigamos responder a essa indagação (que inclusive possa vir a ser objeto de outra pesquisa), no entanto, é pouco provável que a concepção de politecnicidade, no referido documento do MEC, contemple as três dimensões aqui elencadas, ou seja, dimensão infraestrutural, dimensão utópica e dimensão pedagógica.

Continuando a análise, importante destacar a concepção do *homo economicus*¹⁹ que não está explicitado no documento do MEC, mas que deixa implícito, quando se refere à “melhor remuneração”,

O que é necessário, paralelamente, acompanhando de perto o que já vem sendo historicamente constituído como processo de luta dos trabalhadores, é reverter tais exigências do mercado de trabalho com melhor remuneração, que sejam suficientes para garantir condições de vida digna, mantendo os direitos já conquistados. (MEC, 2013).

No documento do MEC intitulado “*Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*”, o mesmo texto traz vários conceitos como, por exemplo, a inclusão social emancipatória, qualidade social, valores universais do homem, entre outros, culminando com a crítica do pensador francês Louis Althusser (ao mencionar a importância de superar a instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado). No documento do MEC intitulado “*As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*”, se faz alusão à concepção de *homo economicus*. É como acender uma vela para Deus e outra vela para o diabo.

Por que não se questiona a exigência cada vez maior da indústria para com os trabalhadores? (Existe um limite para tal exigência? Quem determina este limite? A própria indústria?). No máximo os trabalhadores devem resignar-se com a manutenção dos direitos já adquiridos e implorar por melhor remuneração?

Para o MEC, a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, superando os contornos do campo estritamente educacional:

Pondera o desempenho da Educação Profissional e Tecnológica no incremento do mundo do trabalho, na perspectiva do desenvolvimento absoluto do cidadão trabalhador. Portanto, carecerá gerir a superação da clássica divisão historicamente aplicada pela divisão social do trabalho entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles comprometidos com a ação de pensar e dirigir ou planejar e controlar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos à sociedade. (MEC, 2013).

¹⁹ *Homo economicus*: herança da forma de organização do trabalho taylorista fordista que acreditava que o trabalhador se motivava, única e exclusivamente, por meio do dinheiro.

Devido ao alto desenvolvimento tecnológico, em que, na indústria, a repetição monótona dos movimentos no período taylorista/fordista ficou a cargo da automação, o que a indústria exige hoje é exatamente esse trabalhador polivalente, com maior habilidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, etc.

Logo, se na concepção do Ministério da Educação o desenvolvimento absoluto do cidadão trabalhador se dará, também, por esta superação da clássica divisão historicamente aplicada pela divisão social do trabalho entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles comprometidos com a ação de pensar fica muito clara a incoerência do discurso, principalmente daquilo que já está posto, ou seja, das implicações da passagem da acumulação rígida para a acumulação flexível, que, por sua vez, causaram mudanças na relação entre formação humana e conhecimento, entre educação e trabalho.

Nesse viés, em vez da expressão “desenvolvimento absoluto do cidadão trabalhador”, poderíamos alterar-se para “exploração absoluta do cidadão trabalhador”.

Enquanto no taylorismo/fordismo a pedagogia dominante tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, no toyotismo passou-se a exigir daqueles que vivem do trabalho o que até então era prerrogativa da burguesia, o domínio do trabalho intelectual, não apenas no plano teórico, mas integrado à capacidade de atuar tanto em situações conhecidas como nas não previstas, com criatividade e rapidez (KUENZER, 2005).

Nesse contexto, aparece a figura do trabalhador polivalente, ou seja, aquele profissional que possui as seguintes habilidades: iniciativa; criatividade; facilidade para adaptar-se às mudanças; responsabilidade; saber trabalhar em equipe; e que saiba lidar com regras e normas em situações adversas.

O desenvolvimento das formas de polivalência corre em paralelo com o avanço da reestruturação. Nos setores em que a incorporação de novas tecnologias foi importante, estas contribuíram para mudar a natureza do trabalho, tendendo a eliminar as formas de trabalho taylorizado. No entanto, foram às mudanças organizacionais as que mais contribuíram a difundir a figura do trabalhador polivalente, em sua forma multifuncional, incorporando atividades produtivas e atividades indiretas e reunindo um grupo de tarefas numa única atividade. Em indústrias

onde a reestruturação produtiva passou mais pela externalização de atividades do que pela introdução de mudanças tecnológicas e organizacionais [...] a divisão do trabalho e tipo taylorista/fordista continua sendo dominante. (INVERNIZZI, 2000, p.7).

Apesar da passagem da acumulação rígida para a acumulação flexível, ainda algumas indústrias se utilizam da divisão do trabalho e tipo taylorista/fordista. Daí, a concepção do MEC de que o desenvolvimento absoluto do cidadão trabalhador se dará, também, por essa superação da clássica divisão historicamente aplicada pela divisão social do trabalho entre os trabalhadores executores e aqueles comprometidos com a ação de pensar.

Logo, resta ao pobre trabalhador (na perspectiva de desenvolvimento absoluto do cidadão trabalhador): executar, planejar, fazer, pensar, resolver, criar, empreender e que no máximo “implore” maior remuneração (dentro da visão de *homo economicus*).

Segundo o MEC (2013),

É inaceitável um modelo de desenvolvimento econômico centrado na dilapidação da força de trabalho e das riquezas naturais, bem como no estímulo à competição, na promoção do individualismo e destruição dos valores essenciais das culturas populares. Em seu lugar, numa perspectiva inclusiva, defende-se um modelo de desenvolvimento socioeconômico e ambiental no qual a inserção do Brasil no mundo se dê de forma independente, garantindo a cada um, individual e coletivamente, a apropriação dos benefícios de tal desenvolvimento. Este entendimento caminha na esteira dos movimentos sociais que afirmam, nas sucessivas edições do Fórum Social Mundial, que é possível, viável e desejável a construção de um outro mundo muito melhor e que seja efetivamente inclusivo, sustentável e solidário.

De que “outro mundo” estamos falando? É possível um mundo melhor, mais inclusivo, sustentável e solidário, enquanto os interesses do grande Capital estiverem acima dos interesses de todos os cidadãos²⁰ do mundo?

²⁰ Entenda-se por cidadão também: os sem-terra, os sem-teto, os sem-pátria, os sem-emprego, os não qualificados, os miseráveis, os excluídos, os negros discriminados, as mulheres e crianças assassinadas, os escravizados pela grande indústria, etc.

Será que estamos falando do mundo da “era da informação”, do mundo da “alta tecnologia”, no qual o deslocamento tecnológico (que impacta pesadamente em todas as áreas da produção) resulta em um significativo declínio da oferta de empregos?

Será que estamos falando de um mundo em que o emprego é algo descartável e que a indústria admite e dispensa o trabalhador (conforme a demanda do mercado), como se o trabalhador não tivesse que ininterruptamente ter que se alimentar, vestir, enfim, ter uma vida?

O próprio Ministério da Educação no documento admite que:

Antigos postos de trabalho e emprego, bem como direitos trabalhistas consagrados, podem acabar desaparecendo rapidamente, abrindo perspectivas para a definição de novas políticas públicas para o trabalho, inclusive no campo da Educação Profissional e Tecnológica. (MEC, 2013).

Todavia, infelizmente, o que no início parecia ser compaixão pelo miserável trabalhador (pelo fenecer dos postos de trabalho e direitos conquistados), logo, apresenta-se como um golpe de misericórdia para acabarem de vez com qualquer tentativa de questionar a realidade (realidade esta imposta pelo mercado), submissa a todas as aspirações, caprichos e devaneios da “mão invisível²¹”,

Essas novas políticas públicas devem contemplar oferta mais flexível de cursos e programas objetivamente destinados à profissionalização dos trabalhadores de acordo com itinerários formativos que lhes possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de conhecimentos, saberes e competências profissionais constituídas. Neste contexto, a educação para a vida, em sentido lato, poderá propiciar aos trabalhadores o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos. (MEC, 2013).

²¹ Mão invisível foi um termo usado por Adam Smith para descrever como numa economia de mercado, apesar da inexistência de uma entidade coordenadora do interesse comunal, a interação dos indivíduos parece resultar numa determinada ordem, como se houvesse uma “mão invisível” que orientasse a economia. Adam Smith introduz o termo “mão invisível” em sua obra intitulada “A Riqueza das Nações”.

Nesse outro mundo sobre o qual estávamos falando, além dos empregos mais “flexíveis” como é o caso das “terceirizações”, precisamos ter, é claro, cursos mais flexíveis, ou quem sabe os curso “da moda”.

Discorrendo sobre cursos “da moda”, lembremos dos chamados “cursos de formação específica” (os chamados cursos sequenciais), que muitas universidades públicas começaram a ofertar (inclusive cobrando por esses cursos), e que depois os egressos tiveram dificuldade para entrar no mercado de trabalho, pois descobriram amargamente que os cursos que haviam sido “comprados” como cursos de nível superior, na verdade, não eram reconhecidos no mercado como tal.

Mas, voltemos aos cursos dos Institutos Federais.

Por serem mais flexíveis e por poderem se adaptar à “vocação” da região onde estão instalados, não é difícil encontrarmos egressos dos Institutos, por exemplo, que tiveram dificuldades de adentrar no mercado de trabalho (trataremos deste exemplo e de outros quando analisarmos a pesquisa do MEC realizada com os egressos).

Uma das hipóteses para essa dificuldade não será por causa da velocidade do mercado? Da instabilidade do mercado? Do ciclo de vida cada vez menor dos produtos e serviços?

Segundo Mészáros (1989, p. 87), vivemos na sociedade descartável baseada na “taxa de uso decrescente dos bens e serviços produzidos”. Logo, a sociedade descartável que vive a lógica capitalista carece de criar e recriar constantemente estratégias que beneficiem a acumulação do capital.

E nessa sociedade descartável, somos seduzidos pela publicidade que propaga o consumismo. Trabalhando mais para consumir cada vez mais (inclusive produtos supérfluos). Nesse processo, a produção de bens duráveis e reutilizáveis não cabe, pois quanto menos um produto durar, mais produtos para substituir a indústria tende a produzir e vender.

A sedução da publicidade (para o consumo dos bens não duráveis) chega ao ponto de “criar certas necessidades” até então inexistentes. A respeito da necessidade, Harvey (1980, p. 86) a considera como um conceito relativo.

As necessidades não são constantes porque elas são categorias da consciência humana desde que a sociedade se transforma, a consciência da necessidade transforma-se também. O problema é definir exatamente em que a necessidade é relativa, e entender como as necessidades surgem. As necessidades por serem definidas a respeito de um número de diferentes categorias de

atividade – permanecendo estas completamente constantes no tempo (alimento, habitação, cuidados médicos, educação, serviço social e ambiental, bens de consumo, oportunidades de lazer, amenidades de vizinhança, facilidades de transporte).

Nessa lógica do consumo e da sedução, nos deparamos com um agravante! Se hoje há determinado produto ou serviço que estava sendo produzido/vendido (e que demandava determinado trabalhador, com determinada formação específica), amanhã pode não estar sendo mais produzido/vendido (a questão da obsolescência dos produtos). Se não está sendo mais produzido/vendido, é bem provável que outro produto ou serviço já substituiu o anterior (que agora, por sua vez, demanda outro tipo de trabalhador, com outra formação específica, com outras habilidades). Se o trabalhador não conseguir se adaptar, ou não se qualificar para essa nova realidade, outro trabalhador qualificado para esta nova realidade assumirá e tomará o lugar daquele.

Mas aquele que estava no posto de trabalho é menos qualificado que este que está assumindo agora? Talvez aquele trabalhador que perdeu o emprego não tenha tido tempo de se adaptar. Quem sabe a empresa esteja pagando menos para o novo trabalhador que está chegando. Talvez a empresa resolvesse contratar “terceirizados” para reduzir seus custos (mesmo sabendo que terceirização é precarização das condições de trabalho do empregado). Portanto, além da obsolescência dos produtos, nos deparamos com uma espécie de “obsolescência dos trabalhadores”.

Podemos cogitar um bocado de combinações, mas a questão essencial é outra.

Quando o MEC alega que a educação profissional e tecnológica poderá propiciar, entre outros, a capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, em outras palavras, cabe aqui duas considerações.

A respeito da expressão “criativa”, o MEC está afirmando que o trabalhador poderá ser mais criativo por meio de sua capacidade de empreender mais, produzir mais, pensar mais, executar mais, enfim, criativo no sentido de modificar seus métodos de trabalho para minimizar os custos e maximizar o lucro da empresa onde trabalha.

A respeito da expressão “crítico”, o MEC está afirmando que o trabalhador poderá ser crítico (como consolação por seu excelente trabalho explorado na empresa), no sentido (de no máximo) torcer para que seus direitos conquistados não sejam perdidos e crítico, também, no sentido de reverter tais exigências do mercado de

trabalho com melhor remuneração, que sejam suficientes para garantir condições de vida digna.

Portanto, os trabalhadores ainda carecem exigir do mercado de trabalho melhor remuneração suficiente para garantir condições de vida digna? Ora, isso já não deveria estar suplantado em pleno século XXI? Na era da alta tecnologia e na era da nanotecnologia²² essa questão já não deveria estar sobrepujada?

A indústria alcança a proeza de adiantar-se tecnologicamente e de atingir um alto grau de eficiência extraordinária em todos os seus processos produtivos, mas não consegue melhorar a qualidade de vida do trabalhador?

Retornando à questão dos cursos flexíveis, acode o aparte feito pelo MEC em “*As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*” quando alude a Recomendação n.º 195/2004 sobre orientação e formação profissional, treinamento e aprendizagem ao longo da vida, aprovada pelo plenário da sessão n.º 92 da Conferência Geral Anual da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em data de 17 de junho de 2004.

Segundo o documento, essa recomendação da OIT enfatiza que:

A Educação Básica, reconhecida como direito público fundamental de todos os cidadãos, deve ser garantida de forma integrada com a orientação, a formação e a qualificação profissional para o trabalho. O objetivo dessa política pública é o de propiciar autonomia intelectual, de tal forma que, a cada mudança científica e tecnológica, o cidadão consiga por si próprio formar-se ou buscar a formação necessária para o desenvolvimento de seu itinerário profissional. A qualidade da oferta da tríade Educação Básica, formação profissional e aprendizagem ao longo da vida contribui significativamente para a promoção dos interesses individuais e coletivos dos trabalhadores e dos empregadores, bem como dos interesses sociais do desenvolvimento socioeconômico, especialmente, tendo em conta a importância fundamental do pleno emprego, da erradicação da pobreza, da inclusão social e do crescimento econômico sustentado. (MEC, 2013).

No entanto, essa chamada “autonomia intelectual” é influenciada pelas necessidades e demandas do mercado (lembrando que os cursos são ofertados conforme a “vocação” da região e outras políticas pré-estabelecidas).

²² Nanotecnologia é um termo usado para referir-se ao estudo de manipulação da matéria numa escala atômica e molecular, ou seja, é a ciência e tecnologia que foca nas propriedades especiais dos materiais de tamanho nanométrico. O principal objetivo é criar novos materiais, novos produtos e processos a partir da capacidade moderna de ver e manipular átomos e moléculas.

A cada mudança científica ou tecnológica, ou seja, conforme as necessidades do mercado e, através da oferta flexível, “o cidadão consiga por si próprio formar-se ou buscar a formação necessária para o desenvolvimento de seu itinerário profissional (diga-se de passagem, percurso influenciado e pré-estabelecido pela “mão invisível”).

Tudo isso em prol dos interesses individuais e coletivos dos trabalhadores e dos empregadores. Afinal, os interesses individuais e coletivos dos trabalhadores são os mesmos interesses dos empregadores?

Nessa era adiantada (da alta tecnologia e nanotecnologia) ainda não conseguimos superar a falta de emprego e a pobreza? Será então essa nova configuração de educação profissional e tecnológica capaz de corroborar “a inclusão social e do crescimento econômico sustentado”?

Talvez a tal proeza da “inclusão social” esteja extremamente além de se impetrar.

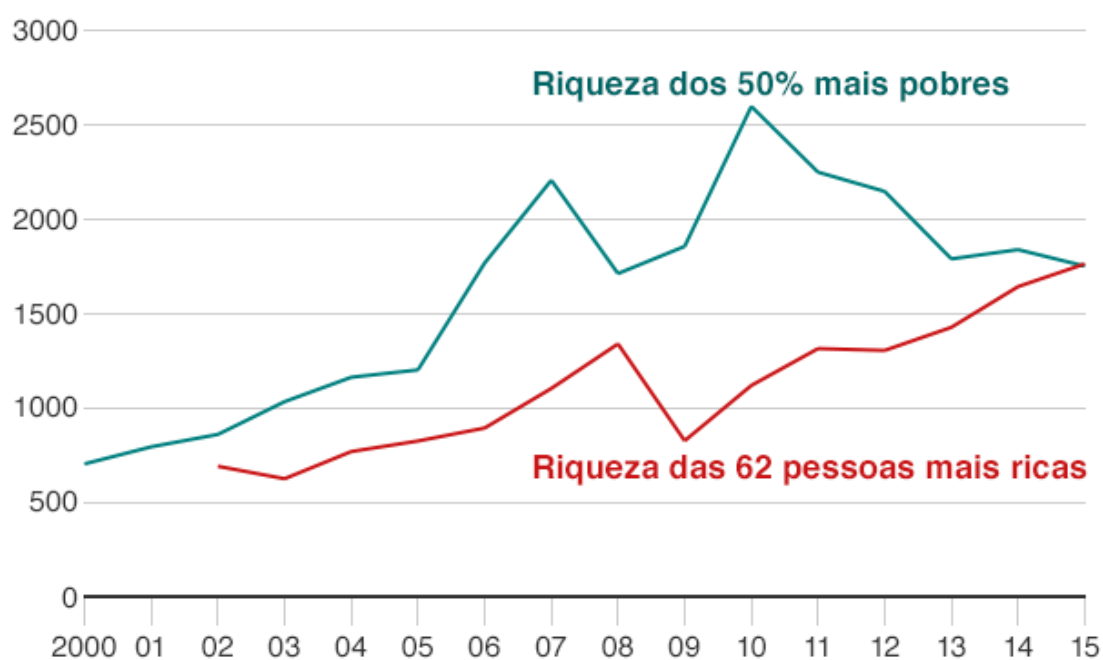
Quem sabe a constituição de um “outro mundo” muito melhor, inclusivo, sustentável e solidário (como o Fórum Social Mundial tanto almeja) seja plausível em um astro contíguo do nosso estimado planeta (desde que nossos amigos extraterrenos não tenham um sistema econômico em que os meios de produção e distribuição sejam de propriedade privada e com fins lucrativos). Esse amargo escárnio irrisório introduz uma triste realidade a qual este mundo onde vivemos está atravessando.

Segundo um estudo realizado pela Organização não governamental britânica Oxfam (com base em dados do *Banco Credit Suisse* relativos a outubro de 2015), 62 pessoas mais ricas do mundo têm o mesmo em riqueza do que toda a metade mais pobre da população global (BBC, 2016).

Gráfico 14: As pessoas mais ricas do mundo.

As 62 pessoas mais ricas do mundo possuem mais riqueza do que os 50% mais pobres

Riqueza total em bilhões de dólares



Fonte: Oxfam/Forbes

BBC

Fonte: BBC, 2016.

Diante de tamanha disparidade, rematamos com um provérbio popular apropriado: “A instrução é, para o rico, um ornamento e, para o pobre, uma riqueza”.

4.2. A pesquisa do MEC

Dando continuidade à análise documental, nesta seção, analisaremos o documento do MEC intitulado “Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003 – 2007)”, com o objetivo de analisar a expansão dos Institutos Federais na perspectiva do aluno egresso.²³

Consideramos tão importante quanto analisar a expansão no ponto de vista do governo (seção anterior), analisar a perspectiva do aluno egresso, pois são eles (os egressos) que podem nos trazer dados e informações importantes que porventura passaram despercebidas no discurso e nos documentos do governo.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) realizou uma pesquisa em nível nacional com os egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no período de 2003 a 2007. Pela primeira vez na história da Educação Profissional Brasileira é realizada uma pesquisa de uma envergadura tão importante com egressos.

Segundo o Ministério da Educação (2009), os egressos das instituições de ensino se desvendam como sujeitos de articulação com a sociedade, fonte de informações que permite retratar a forma como a sociedade em geral compreende e pondera essas instituições, tanto do ponto de vista do processo educacional, como também do nível de influência mútua que se consolida.

Para o MEC (2009), a pesquisa de egressos se institui numa ação importante nesse contexto, à medida que permite o levantamento de informações em relação à situação dos egressos. O resultado dessas pesquisas é indispensável para o planejamento, definição das políticas educacionais das instituições. Portanto, a pesquisa revela-se como uma ferramenta estratégica, criando condições para avaliar o processo de inserção dos mesmos no mundo do trabalho, o seu perfil e a percepção dos egressos em relação à formação recebida na sua trajetória de aluno nas instituições da Rede Federal de EPT. O objetivo da pesquisa foi de analisar a formação técnica de nível médio ofertada pelas instituições da Rede Federal de EPT em relação a 3 (três)

²³ Apesar dos Institutos Federais só existirem a partir de 2008 (Lei n.º 11.892/08), uma análise da pesquisa com os alunos egressos anteriores a 2008 é extremamente importante. Toda a história e cultura que existe dos antigos CEFETs e Escolas Técnicas até 2007 não poderiam ser desconsideradas nesta tese de doutoramento.

aspectos, a saber, a empregabilidade dos egressos, a continuidade dos estudos após a conclusão do curso técnico e a avaliação pelos egressos quanto à formação técnica recebida.

Nesse contexto, entende-se por egresso o aluno que efetivamente completou os estudos regulares, estágios e outras atividades previstas no plano de curso e está apto a receber o diploma. Quanto à empregabilidade, é entendida como um conjunto de características do trabalhador, que permite sua inserção (e permanência) no mercado de trabalho (conhecimentos, habilidades, competências, etc.).

Segundo o relatório do MEC (2009), a pesquisa foi realizada em todo o Brasil, com os egressos dos cursos técnicos de nível médio (entre 2003 a 2007).

O levantamento das informações foi realizado junto a 153 (cento e cinquenta e três) instituições:

- 33 (trinta e três) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs);
- 45 (quarenta e cinco) Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs);
- 36 (trinta e seis) Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs);
- 32 (trinta e duas) Escolas vinculadas às Universidades (ETF Palmas e a UFTPR);

Desse total, houve um retorno de 130 instituições (85%), sendo o número de egressos de 72.657 (setenta e dois mil seiscentos e cinquenta e sete).

Portanto, analisar o resultado desta pesquisa permite:

- Um melhor entendimento a respeito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;
- Refletir as potencialidades e limitações dos Institutos;
- Compreender um pouco mais sobre o subsídio efetivo dos cursos na vida dos egressos;
- Avaliar o grau de contribuição quanto ao desenvolvimento local e regional, onde os Institutos Federais estão inseridos;

Ante a pesquisa, faremos um empenho no sentido de ir além dos números e gráficos, procurando decodificar as informações para que possamos ter maiores subsídios para responder as inquições: Para que se expandiram os Institutos Federais? Para quem se expandiram os Institutos Federais? Como se expandiram os Institutos Federais?

4.2.1. A pesquisa e suas contribuições/contradições

O primeiro dado que chama a atenção no documento do MEC “Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003 – 2007)” se refere à empregabilidade.

Conforme pode ser observado no quadro 14, dos egressos dos cursos técnicos da Rede Federal que estão inseridos no mercado de trabalho, 34% estão trabalhando e 38% estão trabalhando e estudando. Já os que estão apenas estudando respondem por 22%, e os que não trabalham e nem estudam representam 7% dos egressos.

Quadro 14: Empregabilidade dos egressos dos cursos técnicos da Rede Federal.

	Total	Região				
		Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Base	2657	175	797	174	1059	452
a) trabalhando	34%	39%	36%	32%	27%	43%
b) trabalhando e estudando	38%	35%	35%	42%	42%	31%
A+B	72%	74%	71%	74%	69%	74%
c) apenas estudando	22%	18%	21%	20%	24%	21%
d) não trabalha/estuda	7%	7%	8%	7%	6%	6%

Fonte: MEC, 2009 (adaptado pelo autor).

Se somarmos os 34% “trabalhando” com os 38% “trabalhando e estudando”, teremos o percentual de 72% dos egressos que estão trabalhando, o que, de certa forma, reflete um percentual positivo. Logo, vale aqui a seguinte pergunta: onde estão trabalhando? Veremos logo mais adiante no gráfico 19 que 57% não estão trabalhando de forma plena na área de formação de seu curso, além de outros problemas que serão tratados.

Analisando ainda os 72% que estão trabalhando, cabe aqui a seguinte indagação: Desses 72% que estão trabalhando, quantos não estavam trabalhando quando iniciaram os cursos? Essa indagação é importante, pois poderá refletir o quanto os cursos técnicos da Rede Federal foram capitais para o ingresso no mercado de trabalho.

Percebemos ser esse destaque de suma importância, tendo em vista a pesquisa do MEC enfatizar os 72% como algo importante (o que não deixa de ser), no entanto,

questionável do ponto de vista da própria empregabilidade quando não se tem a informação no momento que o aluno inicia o curso, ou seja, se já estava trabalhando ou não.

Estranhamente e de forma deslocada, aproximadamente no final da pesquisa do MEC (sem quadros ou gráficos para esboçar), consta a seguinte informação: “dos entrevistados, cerca de 43% já trabalhavam quando ingressaram no curso técnico, demonstrando que a formação técnica é buscada, mais do que como uma forma de se inserir no mercado de trabalho, mas como também de se manter, ou como um instrumento de movimentação horizontal e vertical no trabalho”.

Logo, se 72% dos egressos já “estavam no mercado de trabalho no momento da pesquisa” e se desses 72%, cerca de 43% “já estavam trabalhando quando ingressaram no curso técnico”, logo, houve após o ingresso no curso técnico uma inserção de 29% dos alunos no mercado de trabalho.

Quando já no início da pesquisa do MEC consta “que 72% dos egressos dos cursos técnicos da Rede Federal de EPT no Brasil (com pequena variação nas cinco regiões do país) estão inseridos no mercado de trabalho”, subentende-se que uma parcela considerável dos egressos (72%) ingressou no mercado de trabalho. No entanto, como já foi demonstrado, a inserção de fato no mercado de trabalho foi de 29% dos alunos.

Portanto, a fala do MEC de que “mais do que como uma forma de se inserir no mercado de trabalho, mas como também de se manter, ou como um instrumento de movimentação horizontal e vertical no trabalho” é apropriada.

Também na categoria da empregabilidade, a pesquisa do MEC ressalta uma informação que, segundo o próprio Ministério da Educação, é “preocupante”, quando faz uma comparação analisando-se a evolução dos dados de 2003 a 2007, no que se refere à inserção dos egressos no mercado de trabalho.

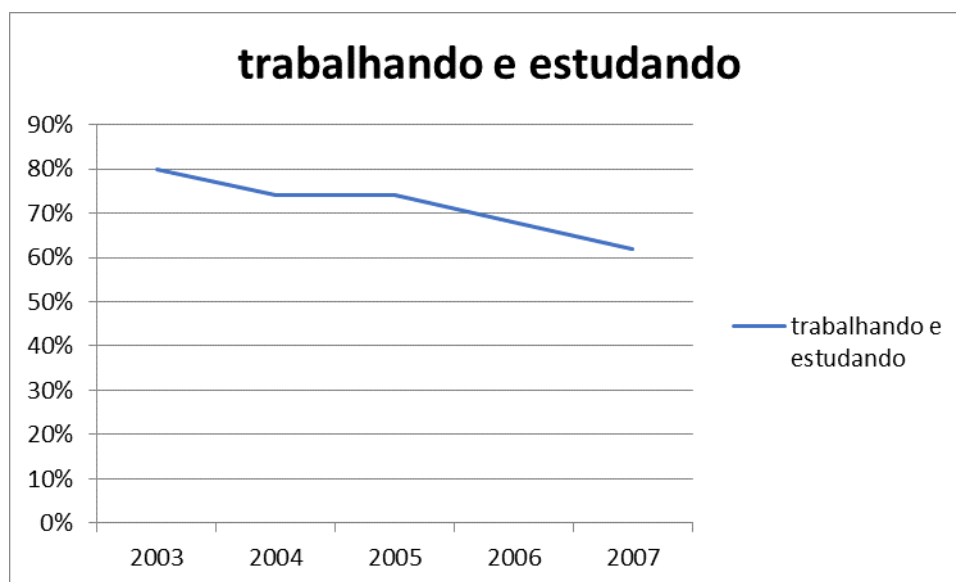
Quadro 15: Empregabilidade dos Egressos (2003 a 2007)

	Ano				
	2003	2004	2005	2006	2007
a) trabalhando	44%	29%	34%	32%	31%
b) trabalhando e estudando	36%	45%	40%	36%	31%
A+B	80%	74%	74%	68%	62%
c) apenas estudando	14%	20%	21%	25%	28%
d) não trabalha/estuda	6%	6%	5%	7%	10%

Fonte: MEC, 2009 (adaptado pelo autor).

A “preocupação” do MEC é exatamente o percentual de 62% em 2007 daqueles que ou estão “trabalhando” ou “trabalhando e estudando”, pois é o menor percentual desde 2003, perfazendo um decréscimo de 18% em 05 anos.

Gráfico 15: Evolução dos egressos trabalhando e estudando (2003 a 2007)



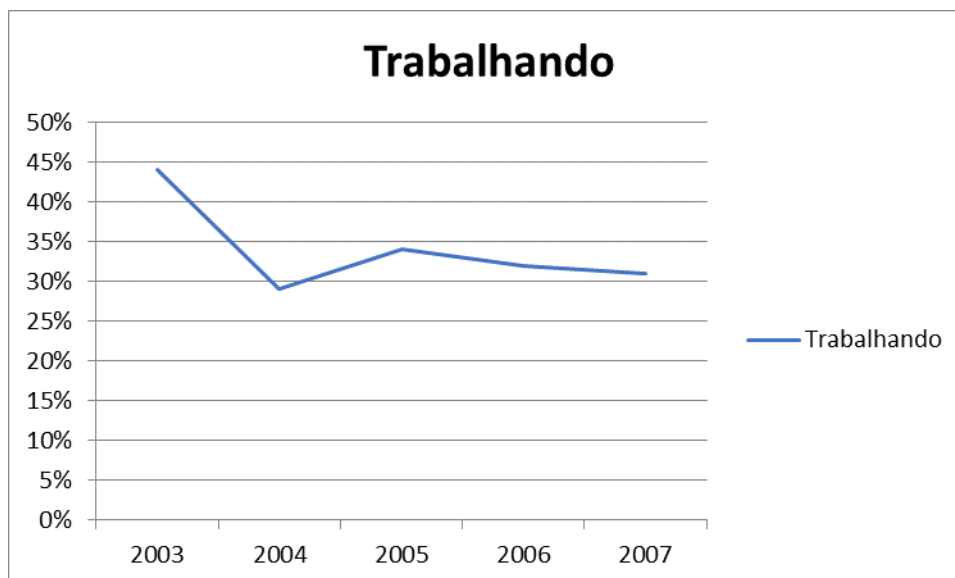
Fonte: MEC, 2009 (adaptado pelo autor).

Conveniente destacar que, quando a pesquisa se refere ao percentual dos que “só trabalham”, é utilizada a expressão “uma pequena redução dos que só trabalham”.

Evidentemente que se compararmos 2006 e 2007 a redução é de apenas 1%. No entanto, se visualizarmos os 05 anos, pode-se constatar que o ano de 2007 é o

segundo pior índice (perdendo apenas para o ano de 2004). Se compararmos 2007 e 2003, a redução de 13% daqueles que estão “apenas trabalhando” é significativa.

Gráfico 16: Evolução dos egressos trabalhando (2003 a 2007)



Fonte: MEC, 2009 (adaptado pelo autor).

Conforme pode ser observado no quadro 16, a redução média no percentual de egressos que “só trabalham” é de 13%. Logo, essa informação é relevante, pois uma redução progressiva dos que “só trabalham” coloca em suspeição a empregabilidade.

Quadro 16: Redução média no percentual de egressos trabalhando (2003 a 2007)

Ano	%	Diferença	Ano	%	Diferença
2003	44%		2004	29%	
2004	29%	(-) 15%	2005	34%	(+) 5%
2005	34%		2006	32%	
2006	32%	(-) 2%	2007	31%	(-) 1%
		(-) 17%			(+) 4%
			Resultado		(-) 13%

Fonte: o autor.

Outro elemento curioso, mas insuficiente destacado na pesquisa faz alusão aos egressos dos cursos da Rede Federal que estão “apenas estudando”. Conforme pode ser

observado no gráfico 17, a evolução do percentual é relevante, pois de 14%, em 2003, passa para 28% em 2007. O percentual dos que estão “apenas estudando” dobrou de 2003 a 2007. Quem são esses egressos? Houve uma melhora na qualidade de vida das famílias que proporcionou a oportunidade destes “apenas estudarem”?

Gráfico 17: Evolução dos egressos apenas estudando (2003 a 2007)



Fonte: MEC, 2009 (adaptado pelo autor).

Chama também atenção na pesquisa do MEC a evolução no percentual dos egressos que não trabalham e não estudam, ou seja, passando de 6%, em 2003, para 10% em 2007.

Afinal, quem são estes egressos? Por que não estão no mercado de trabalho e por que não continuaram os estudos? Será que estes egressos (não necessitando trabalhar para se sustentar) estão tentando uma vaga no mercado de trabalho em sua respectiva área de formação e não estão conseguindo colocação?

Se somarmos os que “apenas estudam” com os que “não trabalham e não estudam” (no ano de 2007) temos um percentual considerável de 38%.

Gráfico 18: Evolução dos egressos que não trabalha e não estuda (2003 a 2007)



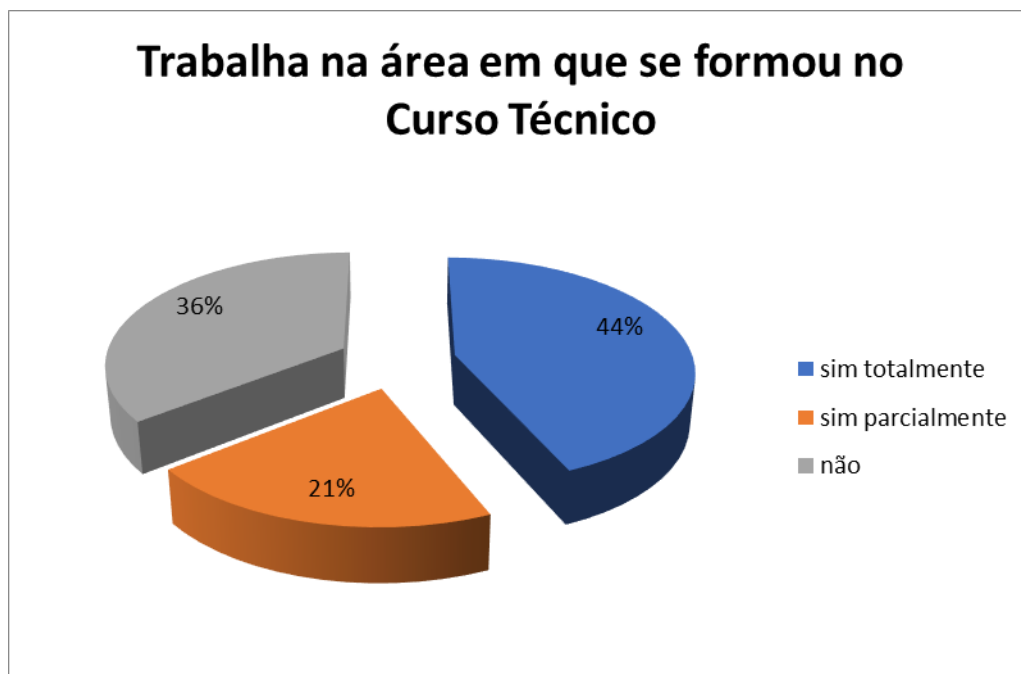
Fonte: MEC, 2009 (adaptado pelo autor).

Quando os egressos são indagados quanto a trabalhar na área em que se formaram, 44% afirmaram que trabalham na área de sua formação, enquanto 21% parcialmente e 36% afirmaram não trabalhar na área da formação do curso.

Não obstante a pesquisa não destacar relevância nesse item, percebemos que, somando os que afirmaram “trabalhar parcialmente” com os que afirmaram “não trabalhar na área do curso” (chegando ao índice de 57%), faz-nos refletir sobre o grau de aderência desses egressos ao mercado de trabalho em seus cursos de formação.

Afinal, por que o mercado não está absorvendo mais da metade desses profissionais em suas áreas de formação?

Gráfico 19: Situação dos egressos quanto a trabalhar na área em que se formou

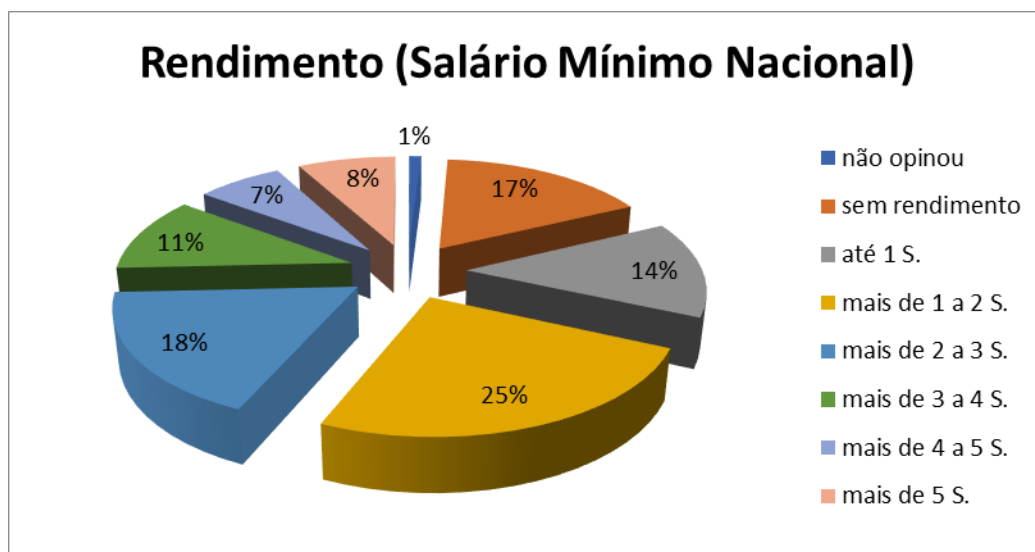


Fonte: MEC, 2009 (adaptado pelo autor).

Além de mais da metade (57%) não estar trabalhando de forma plena na área de formação de seu curso, uma ampla parcela dos egressos ainda precisa afrontar um evento complexo dentro da realidade contemporânea do mercado de trabalho, ou seja, a remuneração.

Conforme pode ser observado no gráfico 20, 17% dos egressos não têm rendimento; 14% recebem até 1 salário mínimo; 25% recebem de 1 a 2 salários mínimos; 18% recebem de 2 a 3 salários mínimos; 11% recebem de 3 a 4 salários mínimos; 7% recebem de 4 a 5 salários mínimos e apenas 8% recebem mais de 5 salários mínimos (a pesquisa do MEC usou como referência o Salário Mínimo Nacional vigente).

Gráfico 20: Rendimento dos egressos com base no Salário Mínimo Nacional

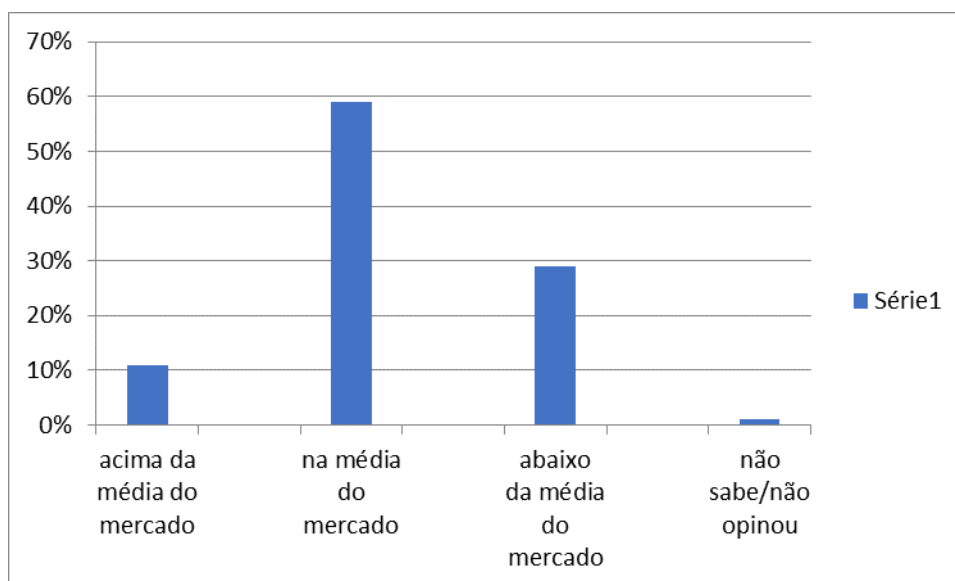


Fonte: MEC, 2009 (adaptado pelo autor).

A pesquisa compara a remuneração do egresso em relação à média do mercado, na qual temos: 11% acima da média do mercado; 59% na média do mercado; 29% abaixo da média do mercado e 1% não sabe ou não opinou.

Mas, afinal, o que realmente significa a “média do mercado”? É bom estar junto daqueles que estão na “média do mercado”?

Gráfico 21: Comparação da remuneração do egresso em relação à média do mercado



Fonte: MEC, 2009 (adaptado pelo autor).

Conveniente ressaltar que quando a pesquisa procura medir o grau de satisfação dos egressos com sua atuação profissional (em que é destacado: 27% muito satisfeitos e 59% satisfeitos), o relatório arrola (sem muito sentido), além da “estreita relação dos cursos com o mercado de trabalho”, que o “elevado grau de satisfação dos egressos com sua atuação profissional é a remuneração”. (Citação direta)

Ora, o sujeito pode estar “satisfeito com sua atuação profissional” e ao mesmo tempo “insatisfeito em relação à remuneração”. Em nenhum momento a pesquisa averigua a satisfação/insatisfação do egresso em relação ao rendimento.

Quando o gráfico 21 apresenta a comparação da remuneração do egresso em relação à média do mercado, trazendo o percentual de: 11% acima da média do mercado; 59% na média do mercado; 29% abaixo da média do mercado e 1% não sabe ou não opinou, afluem determinadas exposições, como se vê a seguir.

Inicialmente, alguém poderia alegar que os 11% que estão acima da média do mercado são a “elite” dos egressos dos cursos da Rede Federal. Alguma pessoa ainda poderia afirmar que os 59% que estão na média do mercado fazem parte de um percentual elevado e interessante. E, finalmente, um terceiro ainda poderia dizer que os 29% que estão abaixo da média do mercado fazem parte de um percentual considerável.

No entanto, é preciso entender de que “média do mercado” estamos falando. O que representa em números reais essa “média do mercado”?

Se abarcarmos o que concebe e de que forma essa “média do mercado” impacta no rendimento real do trabalhador (seja do egresso, seja do trabalhador em geral), poderemos, por exemplo, contar (e anuir) se de fato os 11% que estão acima da média do mercado são realmente a “elite” dos egressos no quesito remuneração.

Igualmente, se compreendermos o que representa e de que forma essa “média do mercado” influencia na qualidade de vida do trabalhador (egresso e trabalhador em geral), poderemos, por exemplo, dizer se os 59% que estão na média do mercado estão em uma faixa (se não privilegiada dos 11%) ao menos satisfatória.

E, por fim, poderemos considerar com melhor lucidez o que de fato representa os 29% que estão abaixo da média do mercado.

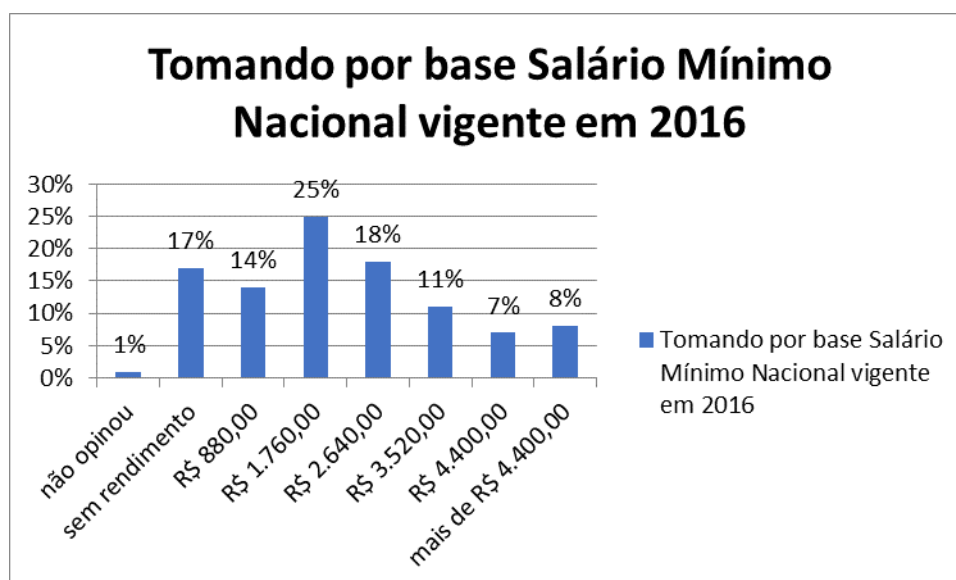
Destarte, podemos responder com garantia que a remuneração dos egressos é satisfatória, podendo assim ter uma vida com dignidade?

Essa “média do mercado” é suficiente para as despesas de vida com dignidade para o trabalhador em geral?

Para arriscar objetar essas e outras inquirições, perpetraremos determinadas projeções (nos dados da pesquisa do MEC), utilizando-se de percentuais, dados e informações oficiais atualizadas de órgãos como IBGE, DIEESE, Receita Federal, INSS e outros, e assim aprofundar a questão da remuneração, sobretudo, questionando a “média do mercado” a qual os egressos dos cursos da Rede Federal estão inseridos.

Fazendo uma projeção e tomando por base o gráfico 20 (rendimento dos egressos com base no Salário Mínimo Nacional) e também o Salário Mínimo Nacional vigente em 2016, notemos o gráfico 22 para que possamos, em seguida, levantar algumas questões que avaliamos de extremo/grande valor.²⁴

Gráfico 22: Projeção do rendimento do egresso (tomando por base o SMN de 2016)



Fonte: o autor.

Conforme projeção no gráfico 22 (tomando por base o SMN vigente em 2016), constata-se que 17% dos egressos não têm rendimento; 14% recebem até R\$ 880,00; 25% recebem até R\$ 1.760,00; 18% recebem até R\$ 2.640,00; 11% recebem até R\$ 3.520,00; 7% recebem até R\$ 4.400,00 e apenas 8% recebem mais de R\$ 4.400,00

Pela projeção, se levarmos em consideração desde aqueles “sem remuneração” até aqueles que “recebem até R\$ 2.640,00”, teremos um percentual extremamente significativo de 74%.

²⁴ O gráfico 22 é uma projeção do rendimento dos egressos trazendo o rendimento dos mesmos com base no Salário Mínimo Nacional Vigente em 2016. O objetivo da projeção é, além de atualizar os valores recebidos pelos egressos para 2016, também, poder confrontar esses valores recebidos, por exemplo, com o salário mínimo necessário (segundo o DIEESE) para cobrir as despesas básicas do trabalhador.

Podemos responder com garantia que R\$ 2.640,00 (referente a 74% dos egressos) é um rendimento adequado, com o qual trabalhador possa amortizar suas despesas básicas e viver com dignidade?

Se considerarmos os abatimentos básicos que incidem sobre o rendimento do trabalhador, dos R\$ 2.640,00 teríamos um salário líquido em torno de R\$ 2.151,60 ²⁵.

Segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE), o salário mínimo deveria ser de R\$ 3.518,51 para se pagar as despesas básicas em dezembro de 2015.

Portanto, se pela nossa projeção 74% dos egressos dos cursos recebiam um rendimento líquido de até R\$ 2.151,60; e se pelos cálculos do DIEESE, o salário mínimo deveria ser R\$ 3.518,51, logo, se 74% dos egressos estão recebendo R\$ 2.151,60, essa remuneração se encontra muito aquém do que realmente deveriam receber.

A remuneração recebida de R\$ 2.151,60 estaria representando apenas 61,15% do mínimo necessário para que o trabalhador pudesse pagar suas despesas mínimas e ter condições dignas de vida.

Se avançarmos um pouco mais nas análises e se abancarmos, por exemplo, a “*Pesquisa Mensal de Emprego - Dezembro de 2015*” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), verificaremos que o “rendimento médio real habitual da população ocupada”, em dezembro de 2015, foi de R\$ 2.335,50

Portanto, a remuneração de R\$ 2.151,60 dos 74% egressos dos cursos da Rede Federal, que estariam de certa forma recebendo uma remuneração dentro da média nacional de R\$ 2.335,50, seria insuficiente para atender as despesas básicas do trabalhador se levarmos em conta o salário mínimo de R\$ 3.518,51 (segundo o DIEESE) para que o trabalhador pudesse pagar suas despesas básicas para viver com dignidade.

Parece-nos que o rendimento dos egressos dos cursos da Rede Federal só vem a engrossar a estatística do *rendimento médio real habitual da população ocupada*, que por sua vez retrata uma triste realidade, ou seja, que o rendimento do trabalhador brasileiro (em média) está aquém do ideal.

Mas, afinal, o que seria o ideal?

²⁵ Metodologia utilizada no cálculo (para um salário bruto de R\$ 2.640,00) – INSS (11% = R\$ 290,40) e IR (7,5% = R\$ 198,00). Percentuais da Receita Federal do Brasil e do INSS vigentes ao final de 2015.

O ideal seria um rendimento com o qual o trabalhador pudesse atender minimamente suas despesas básicas?

O ideal seria atender as despesas básicas e ainda poder usufruir do lazer?

Qual o parâmetro para tal remuneração?

E se existe tal parâmetro, quem define?

Talvez a miopia inicial desta tese de doutoramento tenha começado a atenuar, quando, além de se considerar a questão da remuneração dos egressos dos cursos da Rede Federal (descrita na pesquisa do MEC), também começou a tentativa de se constituir a analogia da remuneração do egresso com a remuneração e a realidade do trabalhador em geral.

Dentro dessa perspectiva, um elemento que chamou a atenção é com relação a uma considerável diminuição do “*rendimento médio real habitual da população ocupada de dezembro de 2014 a dezembro de 2015*”, segundo dados do IBGE/2016.

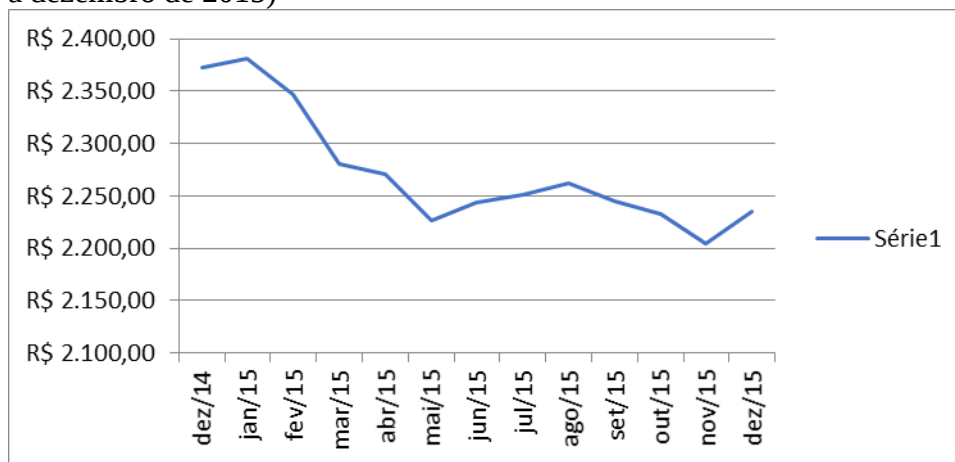
Quadro 17: Rendimento médio real habitual da População ocupada (dezembro de 2014 a dezembro de 2015)

dez/14	R\$ 2.373,02
jan/15	R\$ 2.381,10
fev/15	R\$ 2.346,84
mar/15	R\$ 2.281,06
abr/15	R\$ 2.270,98
mai/15	R\$ 2.226,77
jun/15	R\$ 2.244,04
jul/15	R\$ 2.250,94
ago/15	R\$ 2.261,96
set/15	R\$ 2.244,81
out/15	R\$ 2.232,58
nov/15	R\$ 2.204,52
dez/15	R\$ 2.235,50

Fonte: IBGE/2016, adaptado pelo autor.

Conforme pode ser observado no quadro 17, em dezembro de 2014, o rendimento médio real habitual da população ocupada era de R\$ 2.373,02, atingindo o seu pico em janeiro de 2015 com R\$ 2.381,10 e chegando a R\$ 2.235,50, tendo um decréscimo de 6%.

Gráfico 23: Rendimento médio real habitual da População ocupada (dezembro de 2014 a dezembro de 2015)



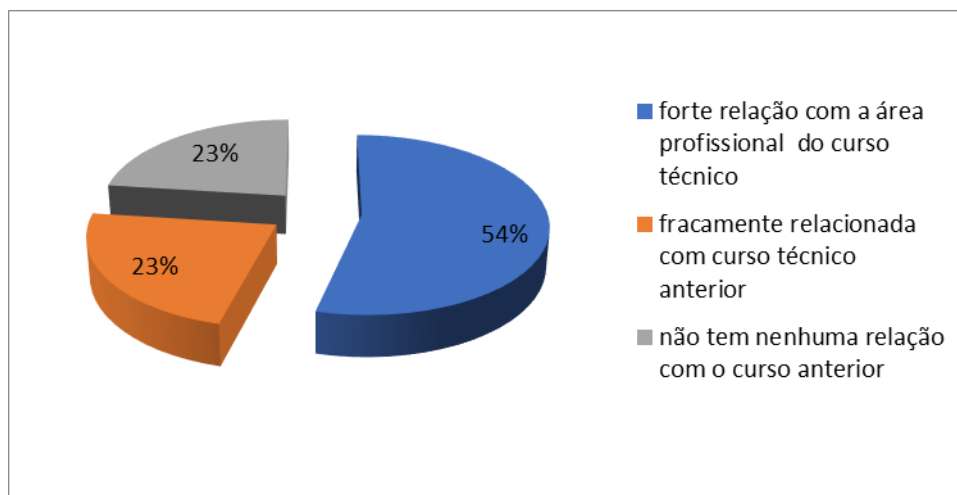
Fonte: IBGE/2016, adaptado pelo autor.

Além de uma remuneração média precária que não cobre despesas básicas (conforme gráfico 22 se comparado ao salário mínimo projetado do DIEESE), uma redução na remuneração do trabalhador em geral (gráfico 23) deixa sob suspeita a empregabilidade do ponto de vista da qualidade de vida do trabalhador.

Logo, as análises e indagações que serão feitas ao término deste último capítulo (Para que se expandiram? Para quem se expandiram?) começam a se tornar inevitáveis.

Outro dado interessante na pesquisa do MEC se refere à relação do trabalho com a formação técnica. Conforme pode ser observado no gráfico 24, apenas 54% dos egressos consideram a forte relação do trabalho com a formação técnica do curso.

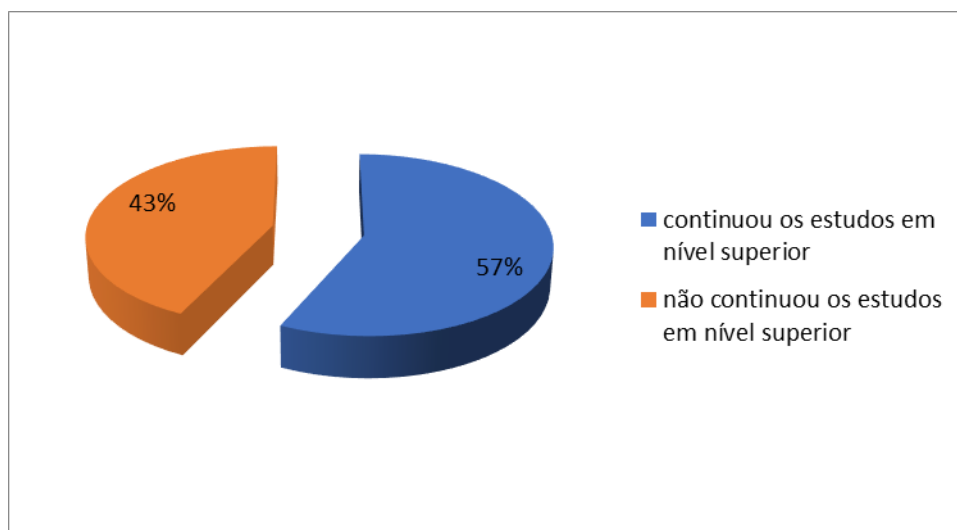
Gráfico 24: Relação do trabalho com a formação técnica



Fonte: IBGE/2016, adaptado pelo autor.

Com relação à continuidade dos estudos (conforme o gráfico 25), 57% concluíram ou estavam frequentando um curso de nível superior.

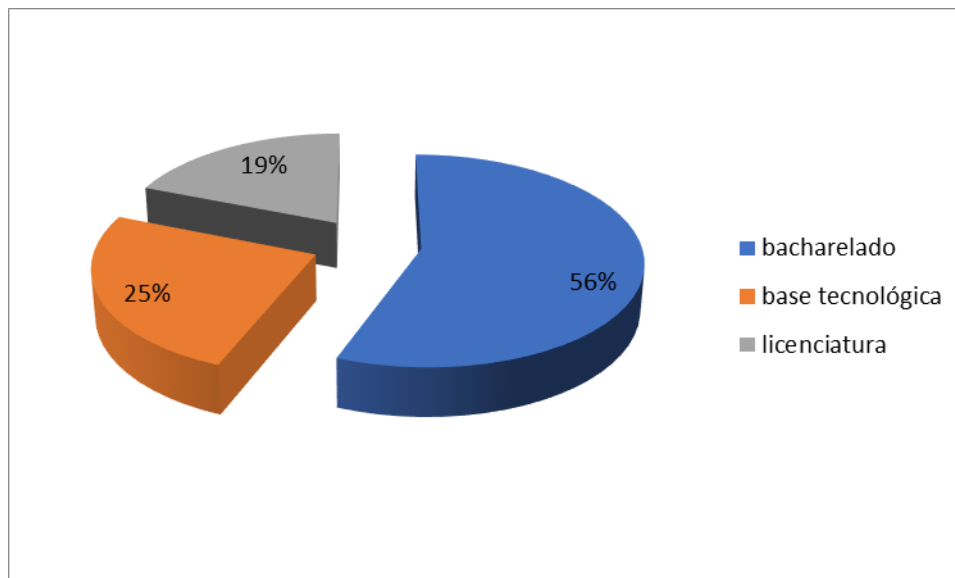
Gráfico 25: Continuidade dos estudos em nível superior



Fonte: IBGE/2016, adaptado pelo autor.

Outro dado que chamou a atenção é que apenas 25% dos egressos que continuaram os estudos no nível superior optaram por cursos de base tecnológica, sendo, 56% tendo escolhido o bacharelado e 19% as licenciaturas.

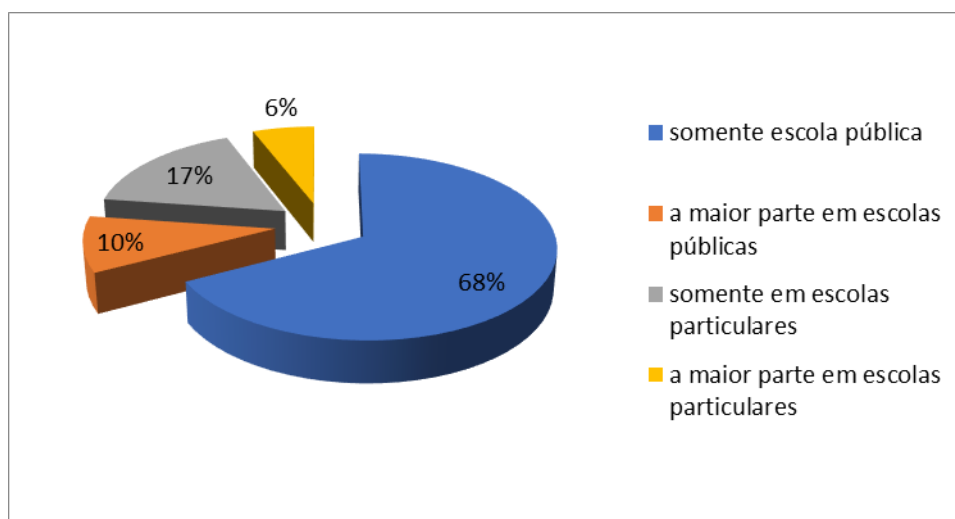
Gráfico 26: Tipo de Curso na Educação Superior



Fonte: IBGE/2016, adaptado pelo autor.

A pesquisa do MEC traz a procedência do egresso enquanto ensino fundamental. Conforme o gráfico 27, 68% responderam que estudaram “somente em escola pública”; 10% na “maior parte em escolas públicas”; 17% responderam que estudaram “somente em escolas particulares” e apenas 6% responderam que estudaram a “maior parte em escolas particulares”.

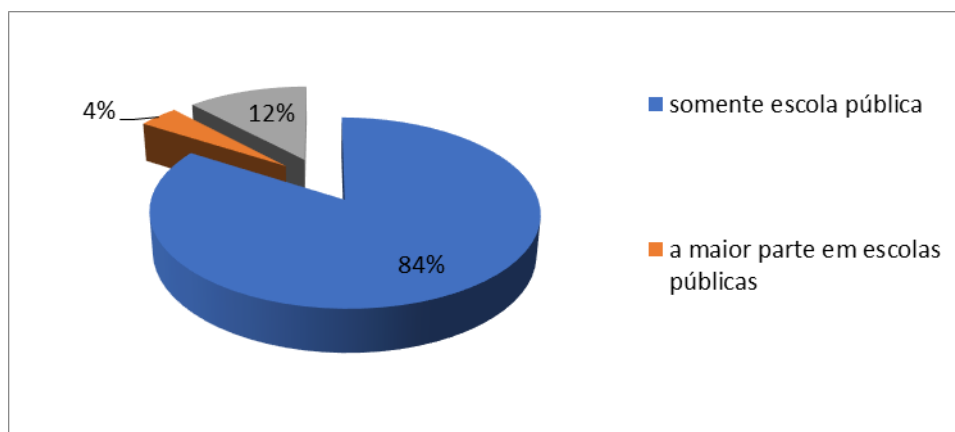
Gráfico 27: Procedência do egresso enquanto ensino fundamental



Fonte: IBGE/2016, adaptado pelo autor.

A pesquisa do MEC traz também a procedência do egresso enquanto ensino médio. Conforme o gráfico 28, responderam que estudaram “somente em escola pública” 84%; os que responderam “a maior parte em escolas públicas” representam 4% e 12% não responderam.

Gráfico 28: Procedência do egresso enquanto ensino médio

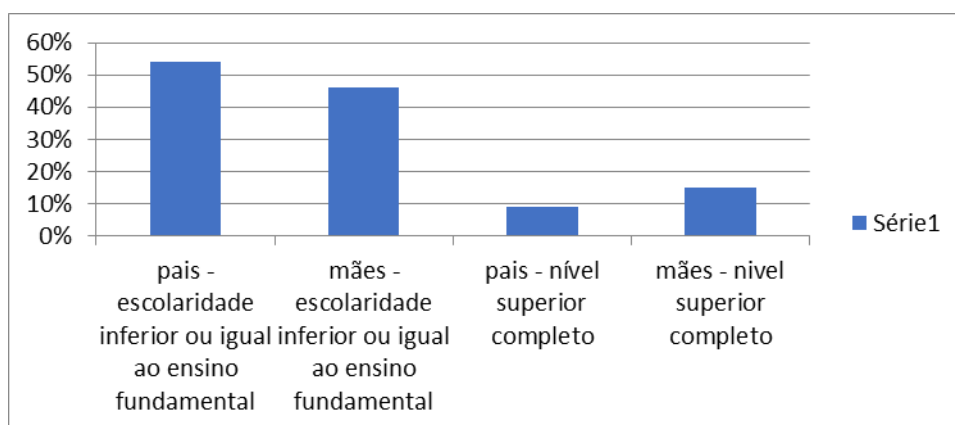


Fonte: IBGE/2016, criado pelo autor.

Importante destacar que o relatório, ao se referir ao percentual de 84% dos que cursaram o ensino médio somente em escolas públicas, traz estranhamente à seguinte afirmativa “esses dados desmistificam o pré-conceito de que o ensino técnico da Rede Federal de EPT é elitista”.

A pesquisa também traz a escolaridade dos pais dos egressos, em que 54% dos pais e 46% das mães dos egressos têm escolaridade inferior ou igual ao ensino fundamental. E outra informação é a de que 9% dos pais e 15% das mães têm nível superior completo.

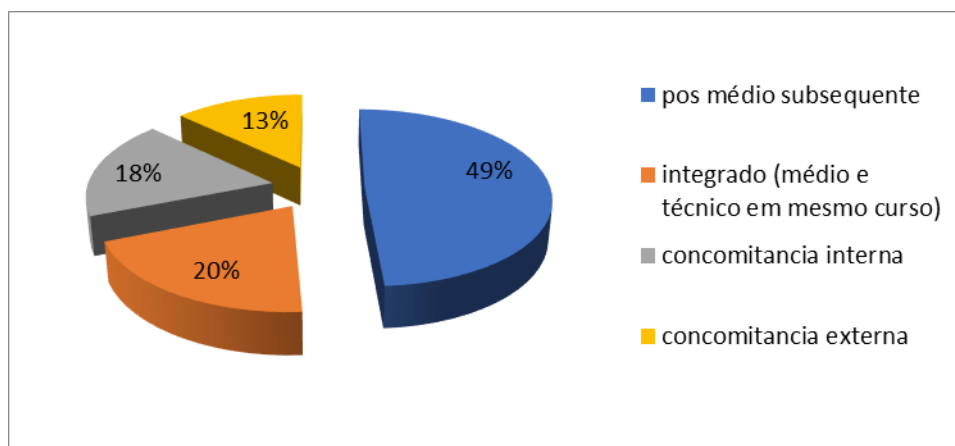
Gráfico 29: Escolaridade dos pais dos egressos



Fonte: IBGE/2016, criado pelo autor

Outra informação se refere à “modalidade do curso técnico”. Dos entrevistados, 49% fizeram o curso técnico após a conclusão do ensino médio; 20% fizeram o curso integrado (médio e técnico no mesmo curso); 18% em concomitância interna e 13% em externa.

Gráfico 30: Modalidade do Curso Técnico



Fonte: IBGE/2016, adaptado pelo autor.

Importante enfatizar que de modo geral a pesquisa do MEC realizada com os egressos dos cursos da Rede Federal de EPT, entre 2003 a 2007, foi significativa, no sentido de trazer um melhor entendimento a respeito do próprio egresso em nível nacional.

Conforme já aludido anteriormente, o sujeito pode estar “satisfeito com sua atuação profissional” e ao mesmo tempo “insatisfeito com relação à remuneração”.

De certa forma, essa incoerência entre satisfação do egresso *versus* remuneração abriu lacunas para se fundar algumas apreciações e questionamentos a esse respeito, por exemplo, da “média do mercado” com relação à remuneração dos egressos e que, após outras análises, se desdobrou para o trabalhador em geral.

Nesse viés, arguimos o próprio entendimento a respeito da “média do mercado” com relação à remuneração do trabalhador, comparando a mesma remuneração, por exemplo, com o Salário Mínimo proposto pelo DIEESE que, segundo esse órgão, seria necessário à manutenção de uma vida digna para o trabalhador.

Portanto, a pesquisa com os egressos realizada pelo MEC contribuiu para com esta tese de doutoramento, no sentido de colaborar para que pudéssemos nos aventurar

na tentativa de responder às questões: “Para que se expandiram os Institutos Federais ?” e “Para quem se expandiram os Institutos Federais?”.

Do mesmo modo, o relatório do Tribunal de Contas da União, que será analisado em seguida, consistirá de um material de suma importância para embasar as ideias e arriscar responder às interrogações já aludidas.

4.3 O Institutos Federais sob o crivo do Tribunal de Contas da União

Dando continuidade à análise documental, nesta seção, analisaremos o Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU), divulgado em 2012, com o objetivo de analisar a expansão dos Institutos Federais na perspectiva dos agentes fiscalizadores.

Consideramos importante analisar os dados e as informações oriundas da Auditoria do TCU, pois, trata-se de elementos que poderão contribuir com este estudo, completando a tríade da análise documental: do governo, dos egressos e dos órgãos fiscalizadores.

O Tribunal de Contas da União, ao divulgar em 2012 o relatório de auditoria dos Institutos Federais, assinalou diversos problemas, dentre eles: evasão e retenção de estudantes, carência de docentes, deficiência na infraestrutura e falta de apoio ao desenvolvimento de pesquisa e extensão.

Portanto, analisar o relatório do TCU permite:

- Um melhor entendimento a respeito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;
- Refletir sobre as potencialidades e limitações dos Institutos;
- Compreender um pouco mais sobre os problemas dos Institutos e de que forma os mesmos afetam os estudantes;
- Avaliar o grau de contribuição quanto ao desenvolvimento local e regional, onde os Institutos Federais estão inseridos;

Ante a pesquisa, perpetraremos um esforço no sentido de ir além do relatório do TCU (a exemplo do que foi feito na pesquisa do MEC com os egressos), procurando decodificar as informações para que possamos ter maiores subsídios para responder às indagações: Para que se expandiram os Institutos Federais? Para quem se expandiram os Institutos Federais?

Segundo o Tribunal de Contas da União, a auditoria desempenhada esquadrinhou alçar cinco questões para avaliar a performance dos Institutos Federais: caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; interação com os arranjos produtivos locais; integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; iniciativas de apoio

à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais.

O escopo da presente análise não é atrelar a esta tese de doutoramento o relatório do TCU na sua íntegra, mas enfatizar os aspectos que mais atraíram a atenção e que corroboraram a aceção de um melhor entendimento do objeto de investigação desta tese.

A auditoria foi realizada na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) e nos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, excluindo-se os demais membros da rede federal: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Segundo consta no relatório do TCU, a auditoria foi realizada na modalidade de Fiscalização de Orientação Centralizada (FOC)²⁶, que tomou como ajuntamento metodológico centralizar as apreciações naqueles que agem diretamente na Rede Federal: alunos, professores, corpo técnico-administrativo, Reitores e os Pró-Reitores dos Institutos. Conforme ainda consta no relatório, foram incluídos na coleta de dados *in loco* os Institutos Federais estabelecidos nos estados nos quais havia equipes de auditoria designadas, alcançando-se as demais instituições por meio de pesquisas e requisição de informações.

Na etapa de execução, foram concentrados os seguintes métodos de coleta de dados:

- a) entrevistas com os reitores e pró-reitores dos Institutos e com diretores gerais dos *campi* selecionados;
- b) grupos focais com professores dos *campi* selecionados;
- c) aplicação de questionário a 2.970 alunos dos ensinos médio e superior dos *campi* selecionados;
- d) pesquisa via Internet com 39 pró-reitores de ensino, com participação de 27 deles (69%);

²⁶ Fiscalização de Orientação Centralizada - FOC - ação de fiscalização que tem por objetivo avaliar, de forma sistêmica, temas ou objetos de controle, no âmbito nacional, regional ou local, para identificar as irregularidades mais comuns e relevantes, e propor, quando for o caso, aperfeiçoamentos na gestão pública e na própria sistemática de controle. Pode ser realizada em duas modalidades distintas, conforme a necessidade ou não de emissão de relatórios individuais: Modalidade “Relatórios Individualizados” e Modalidade “Relatório Único”.

- e) pesquisa via Internet com 34 pró-reitores de pesquisa e 32 pró-reitores de extensão, com participação de 46 deles (70%);
- f) pesquisa via Internet com 3.719 professores;
- g) requisição de documentos e de informações dirigida às reitorias dos Institutos;
- h) consultas a sistemas informatizados do MEC e dos Institutos, bem como a bases de dados do INEP e do IBGE.

Consta no relatório que a pesquisa com professores foi feita com uma amostra de conveniência de aproximadamente 14 mil docentes, sendo que o universo é de pouco mais de 22 mil professores.

4.3.1 O relatório do TCU

Segundo o relatório, a maior parte dos alunos ingressou na Rede Federal em cursos de nível médio e técnico (62,7%), cumprindo o prescrito no art. 8º da Lei 11.892/2008, no que se refere ao mínimo de alunos frequentando o nível técnico (50%).

Destaques aos Cursos de Formação Continuada que respondem por 10,8% e aos Cursos de Tecnólogo que respondem por 10,5% dos alunos que ingressam na Rede Federal.

Quadro 18: Total de alunos que ingressaram na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre 2/2/2004 e 1/9/2011

<i>Tipo de Curso</i>	<i>Total de Alunos por Tipo de Curso</i>	<i>Percentual de Alunos por Tipo de Curso</i>
Formação Continuada	70.931	10,8%
<i>Formação Inicial</i>	19.855	3,0%
Ensino Médio e Técnico	413.362	62,7%
<i>Bacharelado</i>	28.745	4,4%
<i>Licenciatura</i>	39.458	6,0%
Tecnólogo	69.453	10,5%
<i>Especialização (Latu Sensu)</i>	15.988	2,4%
<i>Mestrado</i>	808	0,1%
<i>Mestrado Profissional</i>	269	0,04%
Total	658.869	100%

Fonte: TCU/2013.

Os Cursos e Programas de Formação Inicial e Continuada têm por objetivo a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização em todos os níveis de ensino, nas áreas da Educação Profissional e Tecnológica (Art. 3º da Lei 11.892/2008).

Os Cursos de Formação Inicial caracterizam-se como o ponto de partida para o ingresso no mercado de trabalho, habilitando o indivíduo à atuação em determinada área do conhecimento. Já os Cursos de Formação Continuada compreendem um processo permanente de aperfeiçoamento e atualização das experiências profissionais adquiridas, em que o trabalhador tem a oportunidade de ampliar suas competências profissionais. (MEC, 2014).

Conforme pode ser observado no quadro 18, o Ensino Médio e Técnico é a modalidade que mais concentra alunos da Rede, seguido dos Cursos de Formação Continuada e Tecnólogo.

O relatório realça os critérios que determinam a localização dos novos *campi*, conforme pode ser observado no quadro 19.

Quadro 19: Critérios de escolha dos lugares dos novos *campi* por fase da expansão

<i>Fase da Expansão</i>	<i>Critérios</i>
<i>Fase I (2003 a 2010)</i>	a) Proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional; b) Importância do município para a microrregião da qual faz parte; c) Valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico; d) Existência de potenciais parcerias para a implantação da futura unidade; e) Atender a pelo menos uma das três seguintes diretrizes: e.1) estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possui instituições federais de educação profissional e tecnológica instaladas em seu território; e.2) estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada; e.3) nos casos em que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia.
<i>Fase II (2011/2012)</i>	a) Distribuição equilibrada das novas unidades (distância mínima de 50 km entre os novos campi); b) Cobertura do maior número possível de mesorregiões; c) Sintonia com os arranjos produtivos locais; d) Aproveitamento de infraestrutura física existente; e) Identificação de potenciais parcerias.
<i>Fase III (2013/2014)</i>	a) População dos Estados em relação à população total do Brasil; b) Presença das redes federal e estadual de educação profissional e tecnológica nos Estados (esta última apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado); c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada Estado; d) Jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em relação à população jovem do Estado; e) Número de mesorregiões e municípios presentes em cada unidade da Federação.

Fonte: TCU/2013.

Para o TCU, a expansão da Rede Federal teve duas direções:

- a) a acréscimo do número de vagas e infraestrutura das escolas pré-existentes com a construção de novos *campi* nas regiões metropolitanas, de modo a fazer frente ao dinamismo econômico dessas regiões;
- b) a interiorização dos institutos, visando ocupar os lugares de maior carência socioeconômica.

O relatório do TCU traz a projeção da expansão da Rede segmentada por Região (conforme quadro 20), em que 35% das escolas/campi estarão na região Nordeste até 2014 (o que mais tarde acabou se concretizando efetivamente em meados de 2015).

Levando-se em conta o quadro 19, “essa concentração é consequência dos critérios de implantação utilizados nas diferentes fases da expansão, que

sistematicamente aprofundaram o vetor de redução das desigualdades regionais”. (TCU/2015).

O relatório ainda enfatiza que 85% das escolas/*campi* estarão fora das capitais estaduais, o que reforça a preocupação com a interiorização da rede, além de que, 176 *campi* estão em municípios com menos de 50.000 habitantes e, destes, 45 estão em municípios com menos de 20.000 habitantes.

Quadro 20: Quantitativo de campi da Rede Federal de Ensino Profissionalizante, por Região e fase de expansão

	<i>Norte</i>	<i>Nordeste</i>	<i>Centro-oeste</i>	<i>Sudeste</i>	<i>Sul</i>	<i>Total</i>
<i>Pré-existent</i>	13	49	11	39	28	140
<i>2003-2010</i>	18	68	21	66	41	214
<i>2011-2012</i>	8	25	18	18	19	88
<i>2013-2014</i>	14	52	14	23	17	120
<i>Total</i>	53	194	64	146	105	562

Fonte: TCU/2013.

Para o TCU, a expansão dos Institutos Federais tem sido adaptada em critérios que abarcam além da formação de mão de obra qualificada para atender a crescente demanda, um viés de redução de desigualdade regional e sub-regional, bem como de interiorização. (TCU, 2015).

Além da questão expansão, o relatório de auditoria do Tribunal de Contas da União apresenta o tema da evasão nos Institutos Federais, levando-se em conta três tipos de referências: evasão, retenção e conclusão. Para tanto, o TCU elegeu três cursos de nível médio (Proeja Médio, Subsequente Médio e Integrado Médio) e três cursos de nível superior (Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo).

Segundo o TCU, os Institutos Federais oferecem cursos para públicos bastante heterogêneos. Por exemplo, nos cursos de nível médio integrado, os alunos não apresentam retenções substanciais em seus históricos escolares, sendo compostos, na sua maioria, por estudantes adolescentes. Já nos cursos de nível médio do Proeja os alunos são jovens ou adultos que, em sua maioria, apresentam histórico de retenções escolares e que há algum tempo não frequentavam a escola. (TCU/2015).

Para levantar o tema evasão nos Institutos Federais, o Tribunal de Contas da União se fundamentou nos números extraídos do Sistec²⁷ para balizar as taxas de Alunos Evadidos, Alunos em Curso e Alunos Concluintes.

Conforme o relatório, as maiores taxas de evasão são as de nível médio: principalmente cursos de Proeja (24%) e cursos Médios Subsequentes (19%). Ainda segundo o relatório, outro aspecto pode ser projetado a partir da Taxa de Alunos Concluintes, em que, por sua vez, são os cursos superiores os que apresentam menores taxas de conclusão, como são os casos dos cursos de bacharelado (27%) e licenciatura (25%).

Nessa perspectiva, o não alinhamento entre os indicadores de evasão e conclusão deve-se, principalmente, ao fato de grande parte dos alunos se encontrarem no segmento de alunos ‘em curso’. Alunos nesse segmento apresentam condição indefinida, podendo evadir, mudar para o outro curso ou concluir o curso. As transferências internas e externas não representam esvaziamentos muito proeminentes para os cursos de educação profissional que foram analisados, em nenhum caso superou 2% dos alunos ingressantes nos cursos. (TCU/2015).

Quadro 21: Alunos Evadidos, Em Curso e Concluintes, por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011

Indicador / Tipo de curso	Nível Médio			Nível Superior		
	Proeja Médio	Subseqüente Médio	Integrado Médio	Licenciatura	Bacharelado	Tecnólogo
Quantidade de Ciclos de Matrícula	287	1.544	483	163	107	739
Quantidade de alunos dos cursos	5.836	59.871	16.066	3.084	2.538	21.762
Percentual de Evadidos	24,0%	18,9%	6,4%	8,7%	4,0%	5,8%
Percentual de Alunos em Curso	37,9%	49,3%	44,4%	64,5%	68,1%	50,8%
Percentual de Concluintes	37,5%	31,4%	46,8%	25,4%	27,5%	42,7%

Fonte: TCU/2013.

Interessante notar que o próprio relatório do TCU enfatiza que “apesar de o ensino médio apresentar maiores taxas de evasão, essa situação pode vir a se modificar no futuro, momento em que se terá convicção sobre o destino dos alunos na situação

²⁷ O SISTEC é o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. Esse sistema disponibiliza, mensalmente, informações sobre escolas que ofertam cursos técnicos de nível médio, seus cursos e alunos desse nível de ensino.

‘em curso’”. Assim, observa-se que para a ponderação da evasão faz-se imprescindível acompanhar não apenas indicadores de evasão, mas do mesmo modo indicadores de retenção (atraso relativo de alunos ‘em curso’) e de conclusão (taxa de conclusão dos alunos). O grande número de alunos “em curso” indica que devem ser ponderados os padrões de retenção ou atraso estudantil vivenciado pelos alunos. A premissa é que alunos com maior nível de atraso são mais predispostos a evadir (TCU/2012).

Outro destaque dado pelo relatório pode ser observado no quadro 22, que, para todos os cursos, a maior parte dos alunos apresenta retenção moderada de até um ano. Os cursos de nível médio proporcionam menor quantidade de retenção do que os de nível superior. Para cursos como Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo, 43%, 44% e 37%, respectivamente, dos alunos apresentam retenção superior a um ano. Esses percentuais são muito menores para os cursos médios (22% para o Proeja, 35% para o Subseqüente e 17% para o Integrado) (TCU/2015).

Quadro 22: Alunos em retenção por diferentes prazos e diferentes cursos, de ciclos de matrícula encerrados até dezembro de 2011

Indicador / Tipo de curso	Nível Médio			Nível Superior		
	Proeja Médio	Subseqüente Médio	Integrado Médio	Licenciatura	Bacharelado	Tecnólogo
Quantidade de alunos com retenção	2.217	29.541	7.137	1.990	1.728	11.060
Quantidade de alunos com retenção de até 1 ano	1.723 (77,8%)	19.445 (65,8%)	5.894 (82,6%)	1.133 (56,9%)	957 (55,4%)	6.922 (62,6%)
Quantidade de alunos com retenção entre 1 e 2 anos	400 (18,0%)	8.915 (30,2%)	986 (13,8%)	583 (29,3%)	450 (26,0%)	2.643 (23,9%)
Quantidade de alunos com retenção entre 2 e 3 anos	94 (4,2%)	781 (2,6%)	230 (3,2%)	121 (6,1%)	295 (17,1%)	942 (8,5%)
Quantidade de alunos com retenção de mais de 3 anos	0 (0%)	400 (1,4%)	27 (0,4%)	153 (7,7%)	26 (1,5%)	553 (5,0%)

Fonte: TCU/2013.

O TCU exemplifica a necessidade de acompanhar a evasão por meio de três tipos de referências propostas. Conforme pode ser observado no quadro 23, a Taxa de Evasão estimada para determinado momento do tempo pode ser considerada o mínimo desse indicador em determinado período. Por sua vez, o máximo da taxa de evasão é obtido pela fórmula: 100% - Taxa de Conclusão (%). A evasão final somente poderá ser computada no futuro, contudo, pode-se estimar a probabilidade da taxa de evasão se situar mais próxima do mínimo ou do máximo pela quantidade de alunos com atrasos significativos ou com retenção alta (TCU/2015).

Quadro 23: Conjugação de indicadores para acompanhamento da Evasão

Mínimo de Evasão	Aumento na Probabilidade de Evasão	Máximo de Evasão
<i>Taxa de Evasão</i>	<i>Quantidade de Alunos com Prazo de Retenção Alto Aumenta</i>	<i>(100% – Taxa de Conclusão)</i>
Exemplos		
<i>PROEJA Médio</i> <i>Taxa de Evasão = 24,0%</i>	<i>Taxa de Retenção – Mais de um ano</i> <i>Taxa de Retenção = 21,8%</i>	<i>(100% – Taxa de Conclusão)</i> <i>(100% – 37,5%) = 62,5%</i>
<i>Licenciatura</i> <i>Taxa de Evasão = 8,7%</i>	<i>Taxa de Retenção – Mais de um ano</i> <i>Taxa de Retenção = 43,0%</i>	<i>(100% – Taxa de Conclusão)</i> <i>(100% – 25,4%) = 74,6%</i>

Fonte: TCU/2013.

Segundo o relatório (conforme o quadro 23), o curso de Proeja proporciona um mínimo de evasão três vezes maior que o mínimo da Licenciatura. Não obstante, a Licenciatura possui um máximo potencial superior ao do Proeja e também possui maior quantidade de alunos com prazo de retenção alto, o que leva a uma maior probabilidade da taxa de evasão aumentar mais do que no caso do Proeja. O quadro 24 a seguir ilustra como a taxa de conclusão varia no âmbito nacional e entre regiões.

Quadro 24: Taxa de conclusão de ciclos de matrícula encerrados até dezembro de 2011, Nacional e por Regiões

	<i>Proeja Médio</i>	<i>Subseqüente Médio</i>	<i>Integrado Médio</i>	<i>Licenciatura</i>	<i>Bacharelado</i>	<i>Tecnólogo</i>
<i>Nacional</i>	37,5%	31,4%	46,8%	25,4%	27,5%	42,7%
<i>Nordeste</i>	38,1%	25,9%	49,2%	18,2%	13,5%	53,1%
<i>Norte</i>	31,6%	14,5%	34,0%	29,3%	52,9%	20,9%
<i>Centro-Oeste</i>	39,9%	39,3%	54,6%	6,8%	-*	30,2%
<i>Sudeste</i>	41,9%	45,1%	48,7%	29,0%	41,1%	37,7%
<i>Sul</i>	38,0%	38,2%	43,5%	74,1%	-*	27,3%

Fonte: TCU/2013.

No entendimento do Tribunal de Contas da União, observam-se conjunturas bem díspares entre regiões e modalidades de cursos. O relatório traz o exemplo da Região Centro-Oeste que apresenta bom desempenho nos cursos de nível médio, com evidência para o curso médio integrado que proporciona a melhor taxa de conclusão nacional, com 54,6%. Contudo, tem como destaque negativo os cursos de licenciatura, que teve o pior desempenho nacional, com 6,8% de taxa de conclusão.

O relatório destaca que determinados cursos apresentam amplitude significativa dos dados, como são os casos dos cursos de Licenciatura, que alteram a taxa de

conclusão de 74,1% (Região Sul) para 6,8% (Região Centro-Oeste). Os cursos de Tecnólogo do mesmo modo prestam variância acentuada, com a região Nordeste apresentando 53,1%, enquanto a Região Norte apresentou 20,9% de taxa de conclusão. Destaque para os eixos tecnológicos (conforme quadro 25).

Quadro 25: Razão entre concluintes e matriculados em cursos superiores nos Institutos Federais, em 2009

	<i>Centro-Oeste</i>	<i>Nordeste</i>	<i>Norte</i>	<i>Sudeste</i>	<i>Sul</i>
<i>Agricultura e Veterinária</i>	11,5%	19,4%	-	20,5%	27,4%
<i>Ciências Sociais, Negócios e Direito</i>	-	14,1%	10,2%	14,2%	2,2%
<i>Ciências, Matemática e Computação</i>	5,6%	5,3%	6,4%	6,4%	0,1%
<i>Educação</i>	0,9%	5,3%	3,9%	4,4%	-
<i>Engenharia, Produção e Construção</i>	8,0%	8,7%	7,0%	6,8%	4,8%
<i>Humanidades e Artes</i>	-	7,0%	-	8,1%	14,0%
<i>Saúde e Bem-Estar Social</i>	-	5,8%	5,0%	21,8%	10,9%
<i>Serviços</i>	13,7%	13,0%	9,7%	17,3%	2,0%

Fonte: TCU/2013.

O relatório da auditoria faz uma comparação de indicadores de conclusão entre os institutos federais e demais instituições de ensino superior (centros universitários, faculdades e universidades). Conforme pode ser observado no quadro 26, que aplicou dados do Censo da Educação Superior de 2009, a razão entre concluintes e matriculados nos cursos superiores ofertados pelos institutos federais é inferior à encontrada nas demais instituições de ensino superior.

Quadro 26: Razão entre concluintes e matriculados entre os Institutos Federais e demais instituições de ensino superior, em 2009

	<i>Institutos Federais</i>	<i>Centros Universitários</i>	<i>Faculdades</i>	<i>Universidades</i>
<i>Bacharelado</i>	3,4%	17,2%	13,9%	13,4%
<i>Licenciatura</i>	3,6%	28,0%	20,4%	19,3%
<i>Tecnólogo</i>	10,7%	25,5%	19,5%	21,1%

Fonte: TCU/2013.

O relatório destaca que a comparação das razões entre concluintes e matriculados, para as diferentes instituições de ensino superior, não leva em consideração diferenças existentes entre elas em relação a fatores como o desenvolvimento regional entre as diferentes unidades da Federação, turnos (matutino, vespertino, noturno e integral) dos cursos ofertados, tipos de rede que a instituição

integra (federal, estadual, municipal e privada), eixos tecnológicos envolvidos. (TCU/2015).

Dessa forma, segundo o TCU, para levar em atendimento esses fatores e originar médias que isolem os impactos de participação em diversas instituições de ensino superior, faz-se imperativo computar um novo tipo de razão entre concluintes e matriculados, por meio de análises de regressão²⁸.

Quadro 27: Parâmetros fundamentais da regressão que explica a diferença na razão Concluintes e Matriculados entre os Institutos Federais e as demais instituições de Ensino Superior, em 2009

	<i>Centros Universitários</i>	<i>Faculdades</i>	<i>Universidades</i>	<i>Estatísticas do Modelo*</i>
<i>Bacharelado</i>	7,88%	4,51%	6,68%	<i>Numero de observações = 12.942 Coeficiente de determinação = 0,0769</i>
<i>Licenciatura</i>	7,05%	3,55%	7,59%	<i>Numero de observações = 4.366 Coeficiente de determinação = 0,1485</i>
<i>Tecnólogo</i>	-9,11%	-9,59%	-5,63%	<i>Numero de observações = 3.629 Coeficiente de determinação = 0,1102</i>

Fonte: TCU/2013.

Os resultados do quadro 27 apresentam a diferença na razão ‘concluintes/matriculados’ entre os Institutos Federais e as demais instituições de ensino superior. Nela observamos, por exemplo, que os Centros Universitários possuem razão entre concluintes e matriculados, nos cursos de bacharelado, em média 7,9 pontos percentuais superiores à apresentada pelos Institutos Federais. Por sua vez, as Faculdades e Universidades superam os Institutos Federais em 4,5 e 6,7 pontos percentuais respectivamente (TCU, 2012).

Para todos os cursos superiores, as diferenças na razão entre concluintes e matriculados são maiores no quadro 26 do que no quadro 27. Para os cursos de Tecnólogo, as diferenças desse indicador chegaram até a mudar de sinal. As diferenças negativas significam que para os cursos de Tecnólogo, caso fossem controlados outros fatores que impactam nessa razão (como os relativos a desenvolvimento regional; turno de curso; tipo de rede; e eixo tecnológico), então os Institutos Federais que apresentariam razões entre concluintes e matriculados superiores às alcançadas por outras instituições de ensino superior (TCU, 2012).

A própria auditoria em seu relatório reconhece que pela heterogeneidade de fatores que comprometem a evasão, pode-se deduzir que delinear políticas ou

²⁸ As análises de regressão modelam explicitamente os demais fatores que influenciam essa razão, isolando o impacto de pertencer a Instituto Federal em relação às demais instituições de ensino superior.

estratégias de ação à evasão nos Institutos Federais constitui-se em uma tarefa difícil. Segundo o TCU, é preciso levar em conta que os Institutos Federais ofertam cursos para públicos bastante heterogêneos em termos acadêmicos e sociais.

Ainda a respeito da evasão, o relatório destaca as entrevistas com professores e pró-reitores, que versa da desconexão de conhecimentos e habilidades dos alunos no momento de sua entrada nos cursos. Isso faz com que parcela dos alunos apresente déficits educacionais significantes, aumentando o risco de evasão. Os déficits educacionais provocam dificuldade de aprendizado, dos conteúdos do curso, para 80% dos professores consultados pela pesquisa enviada pelo TCU. Por sua vez, esses déficits dificultam a atuação dos professores em sala de aula para 75% dos entrevistados, segundo a mesma pesquisa (TCU, 2012).

Outro aspecto é o fato de que nem sempre os Institutos Federais são aproveitados pelos alunos precipuamente para obter formação profissional. Isso ocorre especialmente nos cursos médios integral e concomitante, em que muitos alunos utilizam os Institutos como uma etapa para ascender ao nível superior (TCU, 2012).

Destaca-se também no relatório que os cursos possuem duração longa (entre 2 e 4 anos em média) e exigem maiores conhecimentos dos alunos. Para o TCU, esse aspecto faz com que seja necessário recrutar alunos interessados e que possuem vocação para o estudo. Assim, os cursos, técnicos e superiores, ofertados pelos Institutos Federais diferem da grande parte dos cursos profissionalizantes ofertados pela rede privada de educação profissional, que são cursos de curta duração com menor exigência de dedicação acadêmica (TCU, 2012).

Além da questão da evasão, a auditoria do TCU procurou ainda levantar elementos a respeito do intercâmbio dos Institutos Federais com o setor produtivo.

Segundo consta no relatório, os Institutos Federais e seus *campi* possuem três formas de interação com o setor produtivo local: ensino, pesquisa e extensão.

No que se refere ao ensino, houve convergência de juízo entre professores e pró-reitores quanto à compatibilidade da maior parte dos cursos ofertados com as necessidades socioeconômicas locais. Por outro lado, quanto às ações de pesquisa e extensão, foram verificados problemas para o estabelecimento de parcerias entre os Institutos Federais e o setor produtivo, motivados, principalmente, pelos trâmites burocráticos e pelo desconhecimento das bases legais e dos instrumentos jurídicos para formalização dessas parcerias (TCU, 2012).

A auditoria investigou se a criação de cursos nasce de um processo de escuta das principais partes envolvidas, minimizando, assim, o risco da sua incompatibilidade com as necessidades socioeconômicas locais. Os Institutos, segundo registrado pela pesquisa alcançada pelo TCU, têm procurado fazer essa escuta. O saldo da pesquisa com 27 pró-reitores de ensino sinalizou que a concepção de cursos é precedida de consulta ao setor produtivo local (79% das opiniões), aos arranjos produtivos locais (86%), ao governo local (79%) e aos professores (68%). Percepção similar foi desvendada na pesquisa que contou com a participação de 3,7 mil docentes. Na apreciação desses docentes, os Institutos Federais, no processo de concepção de novos cursos, ouvem o setor produtivo local (56% das opiniões), os professores (53%) e a comunidade (48%). (TCU, 2012).

Outro aspecto considerado pela auditoria versou da tendência dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelos *campi* com os APLs²⁹ das respectivas regiões. Destaca-se no relatório que não obstante o desenho da expansão da Rede Federal tenha intencionalmente buscado uma sobreposição com os APLs, na prática, há o risco da baixa eficácia dessa medida, pois há dificuldades intrínsecas à gestão administrativa dos Institutos que inibem a promoção dessa convergência (TCU, 2012).

No que se alude ao tipo de projeto desenvolvido nos *campi*, foi realizada a coleta de dados de 40 *campi* das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, conforme pode ser observado no quadro 28.

²⁹ A caracterização dos modelos de Arranjos Produtivos Locais (APLs) prevê a existência de uma concentração geográfica de empresas, fornecedores, prestadores de serviços, entidades associadas, competitivas e cooperadas entre si. Esse tipo de arranjo caracteriza-se por ser uma cadeia de produção compartilhada e especializada, em que o grau de colaboração, de cooperação e de complementaridade entre os empreendimentos e com outros agentes, instituições de ensino, pesquisa e fomento, é que diferencia o APL das aglomerações empresariais. Tais modelos (APLs/Polos), embora adotem concepções e sigam trajetórias distintas, representam importantes eixos de desenvolvimento regional. Além disso, necessitam de apoio institucional para assegurar a promoção da competitividade e sua sustentabilidade, a partir de conexão dos arranjos com os mercados, ao associar escala com flexibilidade.

Quadro 28: Características dos projetos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, para um grupo de 40 *campi* pesquisados

	<i>Norte</i>	<i>Nordeste</i>	<i>Centro-Oeste</i>
<i>Projetos de Extensão</i>	86%	45%	30%
<i>Projetos voltados ao Setor Produtivo</i>	16%	30%	23%
<i>Projetos voltados à Inovação Tecnológica</i>	6%	18%	10%
<i>Projetos com Financiamento Próprio</i>	60%	70%	55%

Fonte: TCU/2013.

Segundo o relatório, no grupo de *campi* estabelecidos na Região Norte, em que 86% dos projetos são de extensão, o TCU destaca que essas unidades, em comparação com o grupo das outras duas regiões analisadas, estão se voltando mais à sociedade.

Interessante enfatizar que o relatório ainda destaca com a expressão “apenas” ao se referir à porcentagem de 16% dos projetos que são voltados para o setor produtivo e 6% voltados à Inovação Tecnológica (no caso da região Norte). Para o TCU (2012), esse fator é “preocupante uma vez que segundo vertentes da teoria econômica, a inovação é a principal forma de se alavancar economias regionais estagnadas. Convém ainda observar que quase 60% dos projetos desenvolvidos nos *campi* analisados possuem financiamento próprio, o que demonstra uma baixa capacidade de articulação com o setor produtivo local e com agências de financiamento”.

Ao mesmo tempo em que o relatório destaca os *campi* situados na Região Centro-Oeste, em que 30% dos projetos relatados são de extensão, que segundo o TCU (2012) “revela um grande potencial de abertura e aproximação com a sociedade em geral, e com o setor produtivo em particular”, destacam-se, também, projetos voltados para a inovação tecnológica, que somam cerca de 10%. Interessante enfatizar que o relatório traz a seguinte afirmativa: “também aqui há uma grande dependência de recursos próprios, revelando a necessidade de ações que busquem ampliar as parcerias com o setor produtivo e com agências de financiamento”.

Essa mesma preleção continua sendo observada no relatório quando se refere aos *campi* situados na Região Nordeste, destacando que essa região apresenta um desempenho intermediário em relação ao das demais regiões quanto à aproximação com a sociedade, com 45% dos projetos voltados à extensão e que foi o grupo que apresentou maior alinhamento com o setor produtivo, com 30% dos projetos voltados para esse setor e 18% para o aumento de produtividade. Interessante também enfatizar

que o relatório traz a afirmativa: “o alinhamento com o setor produtivo ainda não se transformou em parcerias financeiras, uma vez que mais de 70% dos projetos possuem financiamento próprio”. (TCU 2012).

Quando o TCU destaca no relatório que, dados os níveis sociais e econômicos das regiões em que estão sendo implantados os *campi*, a ausência de outras intervenções gera o risco de tornar a presença dos Institutos Federais pouco eficaz quanto ao intuito de originar o desenvolvimento regional. Segundo o TCU, um predicado do processo de interiorização que traz grandes desafios para a atuação dos *campi* é o peso relativo do setor público nas economias locais. As microrregiões de menor nível de atividade econômica também são aquelas mais dependentes do setor público, com os outros setores da economia bastante combalidos.

O relatório traz como exemplo a região Nordeste em que há o risco da atuação dos Institutos Federais não encontrar uma estrutura produtiva suficientemente dinâmica para receber seus produtos, seja a mão de obra formada.

O relatório ainda destaca que menos de 20% dos 40 *campi* examinados apresentaram qualquer atuação conjugada ao poder público local que contivesse como foco o desenvolvimento da economia local.

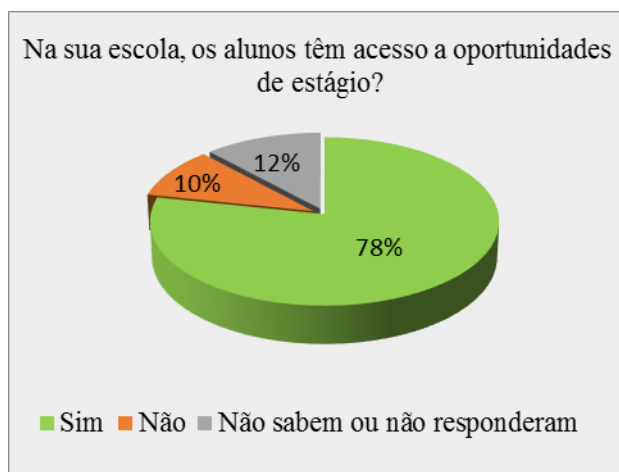
Além das escassas ações contíguas com o poder público local, o relatório ainda enfatiza (dentro do contexto da interiorização) o baixo nível de escolaridade dos alunos dos *campi* dessas regiões, levando-se em conta o IDEB³⁰.

O relatório do TCU também levou em consideração as ações de inserção profissional desenvolvidas pelos Institutos Federais.

Com relação à oportunidade de estágio, 78% dos alunos responderam ter acesso a oportunidades de estágio, e 86% dos alunos responderam acreditar que seu curso proporciona uma boa formação para o trabalho.

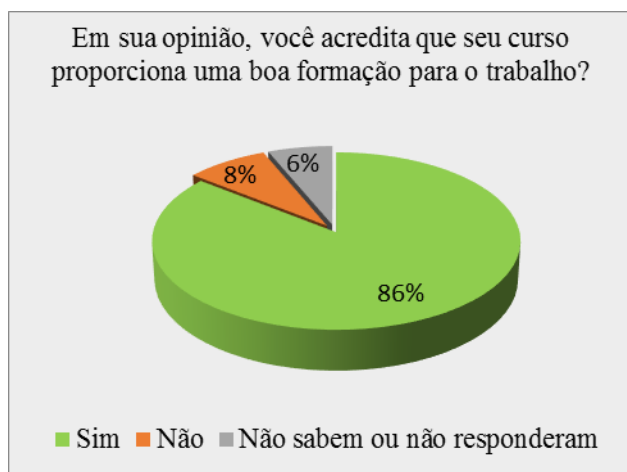
³⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

Gráfico 31: Percepção de alunos sobre oportunidades de estágio



Fonte: TCU/2013.

Gráfico 32: Percepção de alunos sobre a formação para o trabalho prestada pelo seu curso

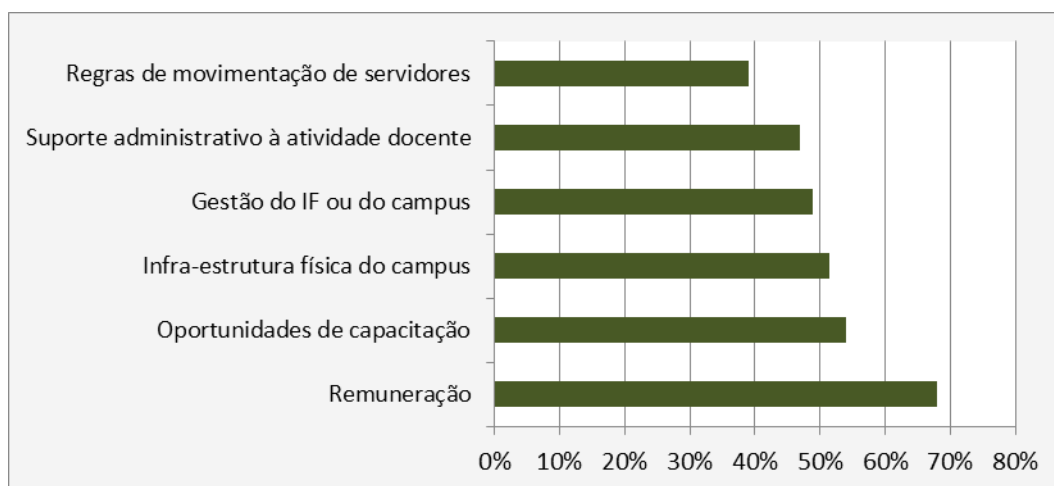


Fonte: TCU/2013.

Conforme o relatório, não foram detectadas ações estruturadas no sentido de acompanhamento da empregabilidade do aluno egresso dos Institutos Federais. Nesse sentido, a ausência de uma cultura institucional foi assinalada como fator importante para a não implantação de programas voltados ao conhecimento do que ocorre com os alunos posteriormente à conclusão dos atinentes cursos. O TCU somente encontrou determinadas atuações isoladas em alguns *campi*.

O relatório ainda enfatiza uma insatisfação dos docentes com relação às condições de trabalho.

Gráfico 33: Proporção de professores insatisfeitos com condições de trabalho oferecidas pelos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: TCU/2013

Como pode ser observado no gráfico 33, a remuneração é um dos pontos de maior insatisfação dos professores com relação às condições de trabalho oferecidas pelos Institutos Federais, chegando a quase 70%.

O salário dos professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica segue a mesma tabela dos professores das Universidades Federais.

Quadro 29: Salários de Docentes/início de carreira (adjunto/doutor) 40 h/dedicação exclusiva³¹

UEMA	Universidade Estadual do Maranhão	R\$ 7.844,01
	Institutos Federais e Universidades Federais	R\$ 8.639,50
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	R\$ 10.360,26
	Universidades Estaduais do Paraná	R\$ 12.723,34

Fonte: PCI Concursos/2016.

Conforme foi observado no quadro 29, o salário inicial dos professores da Rede Federal na categoria Adjunto (Doutor) com 40h e Dedicção Exclusiva é de R\$ 8.639,50; logo, maior, se compararmos com o salário dos professores, por exemplo, da Universidade Estadual do Maranhão que é de R\$ 7.844,01.

³¹ Salário Inicial de professor concursado Adjunto (40h) com dedicação exclusiva. Informações dos Editais de Concursos do Site PCI Concursos em data de 04.07.2016.

No entanto, se comparamos o salário dos professores, por exemplo, da UNICAMP, que é de R\$ 10.360,26 e das Universidades Estaduais do Paraná, que é de R\$ 12.723,34, o salário dos professores da Rede Federal é 16,6% e 32,1%, respectivamente, menores em comparação com o salário dos professores da UNICAMP e das Universidades Estaduais do Paraná.

A insatisfação dos professores da Rede Federal com relação ao salário é justificável e, se compararmos (conforme o quadro 30) com outras categorias federais, o salário dos professores deixa a desejar.

Quadro 30: Salários de Docentes em comparação a outras categorias de servidores federais³²

Professor/Institutos Federais	Nível Superior/Especialização Mestrado/ Doutorado	R\$ 8.639,50
IBGE	Nível Superior	R\$ 8.734,88
Analista/Justiça Federal	Nível Superior	R\$ 8.863,84
Analista/Receita Federal	Nível Superior	R\$ 15.743,64
Pesquisador/FIOCRUZ	Nível Superior	R\$ 16.867,00
Promotor/ M.P.F.	Nível Superior	R\$ 22.213,44
Juiz/Justiça Federal	Nível Superior	R\$ 24.000,00

Fonte: PCI Concursos/2016.

Apesar de o professor ter um tempo maior de estudo e preparação de no mínimo 12 (doze) anos³³ para poder concorrer e assumir o cargo de professor adjunto, nos demais cargos (conforme foi observado no quadro 30) basta um curso superior de 4 anos.

Infelizmente, parece que a educação não é prioridade e o professor pouco valorizado, demonstrando tal descaso no quesito remuneração.

O gráfico 33 mostra que mais de 50% dos professores se mostraram insatisfeitos com relação à infraestrutura dos *campi*.

Oferecer condições mínimas de trabalho aos docentes e condições adequadas de aprendizado para os alunos é obrigação do mantenedor.

A insatisfação com relação à infraestrutura dos *campi* alerta para um problema grave e que pode estar comprometendo o processo de ensino-aprendizagem.

³² Salários de servidores federais extraído de Editais de Concursos Públicos do Site PCI Concursos em data de 04.07.2016.

³³ Graduação (4 anos); Especialização (2 anos); Mestrado (2 anos); Doutorado (4 anos).

De maneira geral, considerar o relatório de auditoria executado pelo Tribunal de Contas da União junto aos Institutos Federais é expressivo e essencial para o escopo deste estudo.

Sua análise, somando-se a apreciação feita na pesquisa realizada pelo MEC com os alunos egressos dos Institutos Federais (conforme já destacado neste trabalho) corrobora as ponderações realizadas ao longo desta tese de doutoramento com respeito aos egressos, à expansão da Rede Profissional, bem como, na compreensão das intenções dos inúmeros agentes que direta ou indiretamente se beneficiam dos direcionamentos dados à educação profissional no país.

No relatório de auditoria do TCU, é possível coligar certa consonância desse órgão em suas análises com a alocução do governo, quando o mesmo exalta a valorização da Educação Profissional no Brasil, por meio da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em particular dos Institutos Federais.

A questão da interiorização dos *campi*, mediante prioridade em municípios com menos de 50.000 habitantes e em outros casos com menos de 20.000 habitantes, demonstra o esforço no sentido de levar os Institutos Federais para regiões pouco industrializadas e com baixos índices de oportunidades de emprego.

No entanto, os desafios para que de fato essa “interiorização” harmonize rendimentos econômicos e sociais nas regiões onde os Institutos Federais se consolidam são imensos.

Tão importante quanto levar os Institutos Federais para os locais mais interioranos, é ponderar sobre a permanência dos alunos por meio de políticas estudantis.

Tais orientações podem atenuar, por exemplo, as taxas de evasão e retenção de alunos nos referidos cursos, no entanto, alunos com maior nível de atraso (o que é trivial em regiões pouco desenvolvidas), tendem a maximizar os desafios da “interiorização” dos Institutos Federais. Logo, a desconexão dos conhecimentos e habilidades dos alunos no momento de sua entrada nos cursos, somado aos déficits educacionais aumentam o risco de evasão.

Outro detalhe a respeito da evasão que merece aqui ser ponderado é o destaque dado pelo TCU quando o relatório faz alusão à duração longa (entre 2 e 4 anos em média) dos cursos e que exigem maiores conhecimentos dos alunos.

Curioso enfatizar a alocação do TCU no relatório, ou seja, que a exigência por maiores conhecimentos é um aspecto que “faz com que seja necessário recrutar alunos interessados e que possuem vocação para o estudo”.

Mas, afinal, o que o TCU quis dizer com alunos interessados? E quanto aos alunos com vocação para o estudo?

Pode-se afirmar que um aluno que desistiu do curso e que não tem as mesmas condições sociais e econômicas que outro aluno com maiores condições é menos interessado?

Pode-se afirmar que um aluno com boas condições sociais e econômicas e que por sua situação pode dedicar-se integralmente aos estudos é mais “vacionado” do que outro, menos privilegiado, e que precise estudar e trabalhar? Nesse viés, reiteramos a observância indispensável quanto às políticas de permanência estudantil.

Desse modo, quando estamos nos referindo à interiorização dos Institutos Federais, inclusive em regiões pouco desenvolvidas (com índices reduzidos de oportunidades de emprego e com históricos déficits educacionais), o “pensar” sobre as condições de permanência dos estudantes é condição *sine qua non* para que, de fato, a interiorização dos Institutos Federais atinja seus objetivos que, segundo o projeto de expansão, seja da superação da pobreza, elevação dos níveis de emprego e renda e maiores oportunidades de educação profissional para jovens e adultos de regiões menos desenvolvidas no país.

Se a questão da permanência dos alunos nos Institutos Federais não for uma prioridade institucional para os menos “interessados” e menos “vacionados” (utilizando-se das expressões do TCU), restarão infelizmente os “cursos de curta duração com menor requerimento de dedicação acadêmica, ofertados pela rede privada de educação profissional” que o próprio TCU destaca em seu relatório.

A questão da “interiorização” na expansão dos Institutos Federais perpassa (dentro dos critérios da própria expansão) pela escuta das principais partes envolvidas, e, neste ponto, o relatório do TCU destaca como positivos tais eventos. Na pesquisa com os pró-reitores, foi constatada (conforme já destacada na tese) a consulta ao setor produtivo local (79%), aos arranjos produtivos locais (86%), ao governo local (79%) e aos professores (68%). E quanto à pesquisa com os professores, foi constatada a consulta ao setor produtivo local (56%), os professores (53%) e a comunidade (48%).

Quiçá essa escuta acendesse seus horizontes e ouvisse igualmente outros setores da sociedade civil, como por exemplo, organizações não governamentais

(ONGs), sindicatos, órgãos de representação, etc. A atuação dos mais diversos agentes da comunidade pode colaborar com o Estado, inclusive, na dificuldade que o mesmo tem de estar presente em todos os lugares. Daí a importância de abrir o leque de possibilidades de ascender os horizontes e ouvir os mais diversos setores da sociedade civil organizada.

Nota-se na pesquisa feita pela TCU uma preferência e certa positividade (retratado no relatório) desse órgão ao tomar como salutar esse ouvir dos setores produtivos e os arranjos produtivos locais (o que é extremamente respeitável).

No entanto, ouvir a comunidade, ouvir o trabalhador, escutar os órgãos de representação e futuros trabalhadores é imprescindível se de fato o intento não só da expansão dos Institutos Federais, mas também da “interiorização” da Rede seja de promover as regiões e elevar a qualificação e a qualidade de vida das pessoas. Ou seja, escutar aqueles que perpetrarão enquanto elemento capital do processo não é acessório, é de fato necessário e coerente.

Quando o relatório do Tribunal de Contas da União faz alusão ao ensino, pesquisa e extensão merece aqui destaque a seguinte afirmativa: “há uma grande dependência de recursos próprios, revelando a necessidade de ações que busquem ampliar as parcerias com o setor produtivo e com agências de financiamento”.

Mas, afinal, até que ponto as chamadas PPP's³⁴ (Parceria público-privada) são válidas na área da educação? Existe um limite ou parâmetro para tal parceria? Quem pode/deve avaliar e definir essas parcerias?

Nesse viés, seguem algumas indagações ingênuas e recursivas:

- Quando o setor produtivo é consultado e define o que é prioridade na educação profissional e ao mesmo tempo patrocina essa mesma educação profissional, como se darão as outras questões, como é o caso, por exemplo, da emancipação do homem enquanto ser humano no contexto da educação?
- Quando o setor produtivo é consultado e define o que é prioridade na educação profissional e ao mesmo tempo patrocina essa mesma educação profissional, sobrá espaço para as questões da emancipação do homem enquanto ser humano na escola?

³⁴ Parceria público-privada: contrato pelo qual o parceiro privado assume o compromisso de disponibilizar a administração pública ou à comunidade uma certa utilidade mensurável mediante a operação e manutenção de uma obra por ele previamente projetada, financiada e construída. Em contrapartida há uma remuneração periódica paga pelo Estado e vinculada ao seu desempenho no período de referência.

- Quando o setor produtivo é consultado e define o que é prioridade na educação profissional e ao mesmo tempo patrocina essa mesma educação profissional, haverá uma atuação conjugada com o poder público local, com foco no desenvolvimento da economia local?

Essa derradeira questão inquieta ainda mais quando localizamos no relatório do TCU os seguintes dados: que menos de 20% dos *campi* examinados apresentaram qualquer ação ajustada ao poder público local com base no desenvolvimento da economia local.

O relatório do TCU ainda chama a atenção quanto à ausência de acompanhamento da empregabilidade do aluno egresso dos Institutos Federais, o que de certa forma vem a reafirmar o que já foi destacado na pesquisa do MEC com os egressos.

4.4. Para que se expandiram?

Segundo a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD) do IBGE, publicada em 13/11/2015, muito se avançou na área da Educação no Brasil nos últimos anos.

Conforme consta na pesquisa, a Taxa de Analfabetismo do Brasil que em 2004 era de 11,5% (na faixa etária de 15 anos ou mais de idade), passou para 8,3% em 2014.

Levando-se em consideração a população do Brasil projetada pelo IBGE em 2016³⁵, ou seja, de mais de 205 milhões de habitantes, nós teríamos um contingente de 5 milhões que saíram do analfabetismo, no entanto, com mais de 17 milhões de brasileiros ainda analfabetos, isto, representando em termos populacionais, corresponde ao Estado da Bahia e do Sergipe juntos.

A *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (2015) também enfatiza o número médio de anos de estudo que em 2004 era de 6,5 (na faixa etária de 10 anos ou mais de idade) passou para 7,7 anos em 2014. Não obstante, o país fica muito aquém da média mundial que é de 12,2 anos (IBGE, 2015).

Destarte, há um lento e árduo caminho pela frente para que de fato o Brasil possa se destacar não unicamente como país do Carnaval, mas como um país na vanguarda da educação, da tecnologia e do desenvolvimento social.

Nesse sentido, vale aqui reiterar (conforme já destacado nesta tese de doutoramento) a justificativa do governo brasileiro na expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, que o foco dos Institutos Federais será “a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias”. (MEC/2010).

Por justiça social, suprimindo a descrição histórica de São Tomás de Aquino e dos “tomistas” do século XIX nesta questão e perpetrando uma provocação, não haverá fé tamanha que aguente, nem tampouco razão medíocre que não perceba³⁶ o adensamento das desigualdades³⁷ e injustiças sociais que jazem nos dias de hoje.

³⁵ Dados obtidos no site do IBGE em 02/03/2016.

³⁶ Para São Tomás de Aquino, fé e razão não poderiam ser contraditórias.

³⁷ Segundo o Radar IDHM, índice que compara as tendências de crescimento dos indicadores sociais na década de 2000 a 2010 e no período de 2011 a 2014 a taxa de redução de desigualdade social no Brasil

Em meio aos direitos, perpassam a saúde, o trabalho e dentre outros, também a educação (nesta sociedade dita democrática).

Os 17 milhões de brasileiros analfabetos têm direito à alfabetização?

Os mais resignados diriam que sim, ou seja, que os 17 milhões de brasileiros analfabetos têm direito à alfabetização.

Os mais ousados poderiam dizer que, além da alfabetização, os 17 milhões de brasileiros analfabetos têm direito a estarem na média nacional que é de 7,7 anos de estudo.

Já os “agitadores” poderiam dizer que não somente os 17 milhões de brasileiros analfabetos, mas que todos os brasileiros têm direito a estarem na média mundial de 12,2 anos de estudo.

Consagrando o aforismo de São Tomás de Aquino de que “todos os seres humanos são dignos e têm a mesma importância”, por que os países “carnavalescos” insistem em sobrepujar o analfabetismo se o ideal seria projetar ações para atingir a meta de todos os cidadãos permanecerem ou extrapolarem, por exemplo, a média mundial de 12,2 anos de estudo?

Ainda segundo o conceito clássico de justiça social, o desenvolvimento não pode se resumir ao desenvolvimento econômico, já que abarca ainda a chamada “justiça distributiva”. Mas, afinal, que é de fato direito de cada cidadão?

No caso brasileiro, a própria constituição brasileira de 1988 elenca alguns direitos como educação, saúde, moradia, etc., e, de certa forma, esses direitos básicos são garantidos.

Por exemplo, no caso da saúde pública temos o Sistema Único de Saúde (SUS), ou seja, a população tem acesso à saúde, o problema é a qualidade desse serviço que é prestado que, no caso do SUS, deixa muito a desejar.

Quem tem condições de pagar um Plano de Saúde Particular (o que não é o caso da maioria dos trabalhadores) terá um atendimento diferenciado.

Mas, por que, afinal, não se investe em uma saúde pública de qualidade? Imaginemos a rede pública de saúde atendendo de forma exemplar e com qualidade. O que seria dos Planos de Saúde, o que seria dos grupos empresariais que lucram com as doenças do pobre do trabalhador?

A dita justiça social só pode ir até o momento em que o desenvolvimento econômico, ou melhor, até o momento em que o interesse do Capital não estiver sendo afetado.

Se a rede pública de saúde começar a atender com qualidade, logo, quem pode pagar por um Plano de Saúde não mais o faria, porque, o mesmo atendimento que o sujeito teria na rede particular, ele poderia ter ou até melhor na rede pública.

E o que dizer das séries iniciais da rede pública de educação se, de fato, os governos municipais, estaduais e federais investissem de forma a transformar os espaços educacionais públicos em espaços de excelência? O que seria das escolas da rede privada?

Talvez, a falta de investimentos nas diversas áreas públicas seja justamente por causa da preferência em se atender o privado, seja qual for a mercadoria.

E é precisamente por isso também que o conteúdo da produção é indiferente, como é indiferente a utilização dada às coisas produzidas e as consequências sociais e naturais da produção. Saber se se constroem casas ou se se produz armamento, se se imprimem livros ou se se cultiva tomate transgênico, se em consequência as pessoas adoecem, se a atmosfera é poluída ou se apenas é espezinhado o bom gosto, nada disto interessa, desde que, de um modo ou de outro, a mercadoria possa ser transformada em dinheiro e o dinheiro, de novo em trabalho. Que a mercadoria exija um uso concreto, e que este eventualmente seja destrutivo, é coisa que não tem o mínimo interesse para a racionalidade da economia empresarial, pois para esta o produto não é mais do que o portador de um trabalho pretérito, de trabalho morto. (GRUPO KRISIS, 2003, p.34).

Mas o que essas apreciações têm a ver com a questão da expansão dos Institutos Federais? Expandir para quê?

O direito ao trabalho está consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Organização das Nações Unidas (ONU), conforme sua resolução n.º 34/46 de 1979, diz que “a fim de garantir cabalmente os direitos humanos e a plena dignidade pessoal é necessário garantir o direito ao trabalho”.

A Constituição brasileira em seu artigo 6º institui o trabalho como um direito social fundamental, no seu artigo 170, como fundamento da ordem econômica e, em seu artigo 193, o primado do trabalho como base da ordem social.

Portanto, o trabalho é um direito fundamental nesta sociedade do trabalho. Assim como a saúde é um direito, assim como a educação é um direito.

Nesta sociedade do trabalho, não podemos fugir do trabalho, além de direito, sem trabalho os indivíduos são excluídos socialmente. Se não trabalham, não produzem. Se não produzem não recebem pela venda da sua força de trabalho. Se não recebem não consomem (nesta sociedade do trabalho e do consumo).

Para os sociólogos, os sindicalistas, os padres e outros teólogos profissionais da questão social, esta é a prova do valor ético-moral do trabalho. O trabalho forma a personalidade, dizem eles. Com razão. Forma de fato a personalidade dos Zombies da produção de mercadorias, que já não conseguem conceber uma vida fora da sua amada engrenagem, à qual se vão ajustando dia após dia. (GRUPO KRISIS, 2003, p.37).

Portanto, se não se trabalha, não se consome e, dessa forma, quebra-se a ordem econômica (artigo 170 da Constituição Brasileira); quebra-se a base da ordem social (artigo 193 da Constituição Brasileira). Se o trabalho tudo controla e tudo governa, logo, somos escravos do trabalho. “Na democracia tudo é negociável, menos o caráter coercivo da sociedade do trabalho, que é um pressuposto axiomático (GRUPO KRISIS, 2003, p. 55).

O trabalho aos olhos do misticismo pode ser observado como uma praga. O livro do Gênesis, capítulo 3, versículo 19 diz}: “no suor do teu rosto comerás o teu pão, até que te tornes a terra; porque dela foste tomado; porquanto és pó e em pó tornar-te-á”.

E parece que ao pobre diabo trabalhador não resta alternativa a não ser resignar-se e aceitar o trabalho como algo peremptório e sem volta. “ Já não é a maldição do Antigo Testamento ‘comerás o teu pão com o suor do teu rosto’ que pesa sobre os excluídos, mas uma nova e implacável condenação: ‘tu não comerás porque o teu suor é supérfluo e invendável (GRUPO KRISIS, 2003, p. 30).

Para aqueles que detêm os meios de produção e que comprem a força de trabalho, essa mística é conveniente. No entanto, se o pobre diabo do trabalhador se interessar um pouco mais pela mística, a mesma poderá se tornar sua aliada, pois, em

Eclesiastes 3.13, temos “e também que todo o homem coma e beba, e goze do bem de todo o seu trabalho; isto é um dom de Deus”.

Se não há alternativa a não ser ter que levar esta maldição chamada “trabalho” até o fim da vida, pelo menos poderá o trabalhador (em tese à luz da mística), comer, beber e gozar de forma plena. Em nenhum momento se fala em comer mal ou beber mal, “e goze do bem de todo o seu trabalho”.

Esquivando-se o suficiente da mística para não sermos aliciados por seus encantos, voltemos, pois, para a questão do extenso e árduo caminho que o Brasil tem para se posicionar na vanguarda da educação, da tecnologia e do desenvolvimento social.

Nesse viés, a expansão dos Institutos Federais poderá ser ou não a grande protagonista nessa empreitada. Isso porque a educação e em especial a educação profissional parece estar sendo considerada na maioria dos debates como a norteadora dos processos de formação com alicerces nas premissas da conexão e da articulação entre ciência, tecnologia e cultura.

Um exemplo é a segunda edição do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica que aconteceu em 2012, em Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, evento este que reuniu 26.700 participantes entre professores, estudantes, representantes da sociedade civil e governo de 30 países.

Desse evento saiu uma Carta que contemplou o seguinte:

1. Garantir a Educação Profissional e Tecnológica voltada para jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras, como política pública que possibilite a inclusão crítica de todas as pessoas nos processos de construção democrática da sociedade.
2. Conclamar a sociedade para atuar na organização, mobilização e convencimento do processo de construção das políticas públicas necessárias à Educação Profissional e Tecnológica.
3. Reafirmar o direito universal e inalienável de homens e mulheres à educação emancipadora, inclusiva e solidária, combatendo sua mercantilização.
4. Reconhecer e valorizar a diversidade dos saberes populares, dos saberes construídos no trabalho pelos povos originários, comunidades quilombolas, povos da floresta e outros, incorporando-os na construção dos currículos escolares.
5. Entender que, em um mundo permeado pela tecnociência, o que nos toca mais fundo é ainda a emoção tecida e reconfigurada em sua rede de interações.

6. Considerar o ser humano na sua totalidade, preparando-o para o exercício da cidadania, com base na ciência, tecnologia, cultura e trabalho, mediante processos de educação integral, ambiental, inclusiva, tecnológica, transversal e estruturante, potencialmente transformadores.
7. Exigir e promover a valorização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, o respeito aos seus direitos e a garantia de condições dignas de trabalho.
8. Mobilizar a juventude a se articular com os diferentes agentes sociais na construção de uma sociedade solidária e sem preconceitos, na busca de um outro mundo possível.
9. Reconhecer que é legítimo o direito à vida e à felicidade e defender a inovação, a ciência e a tecnologia social como instrumentos nessa conquista.
10. Garantir que na educação, como instrumento construtor da pedagogia da paz, estabeleça-se uma concepção crítica da relação entre as pessoas e o meio ambiente, como condição de sobrevivência planetária.
11. Construir a educação ao longo da vida em sintonia com os vários espaços, nos tempos da escola e nos tempos livres, considerando todos os ambientes, reais e virtuais, em que as pessoas vivem (CARTA DE FLORIANÓPOLIS, 2012).

Fica evidente, na Carta de Florianópolis, o entendimento de que a Educação Profissional não poderá ser um mero coadjuvante, mas, sim, protagonista afinada aos processos de construção democrática da sociedade.

Quando o documento ressalta a importância de se conclamar a sociedade para atuar na organização do processo de construção das políticas públicas necessárias à Educação Profissional, isso lembra o que o TCU em seu relatório de Auditoria já havia considerado como positivo (conforme já destacado nesta tese).

No entanto, enfatizamos (naquele momento) a importância de se escutar não somente o setor produtivo, mas, sobretudo, distintos setores da sociedade civil organizada. Nessa labuta de arriscar objetar “expandir para quê?”, a interiorização no processo de expansão dos Institutos Federais (ao escutar os setores) promoveria as regiões, qualificaria os trabalhadores e, principalmente, atentaria de forma mais efetiva para com a qualidade de vida das pessoas, levando-se em conta sua realidade, anseios e vida em plenitude.

Quando o documento reafirma o direito universal e inalienável de homens e mulheres à educação emancipadora, inclusiva e solidária, combatendo sua mercantilização, remete a algumas ponderações.

Combater a mercantilização na sociedade do trabalho e do consumo? Combater a mercantilização na sociedade dominada pelo Capital? Parece-nos uma peleja com final certo.

Apregoar uma batalha à mercantilização, seja da educação, saúde ou de qualquer outro setor não parece ser uma tática conveniente, tendo em vista a sociedade do Trabalho, do Capital e do Consumo na qual “sobrevivemos”.

No caso do Brasil, quem fará essa batalha? A esquerda?

É nesse cenário político mais amplo que devemos compreender a guinada à direita do Partido dos Trabalhadores (PT) durante a década de 1990, marcada pelos seguintes eixos políticos: a) eliminação das referências ao socialismo e às lutas antiimperialistas como princípios e objetivos do partido, substituídas pela tentativa de conciliação dos inconciliáveis interesses de classes; b) burocratização do partido, através da ação de funcionários contratados que substituíram a militância de base; c) redução das lutas dos trabalhadores à legalidade burguesa, fazendo com que o objetivo do partido se restringisse à ocupação de cargos no governo através de alianças com setores da burguesia brasileira; d) aprofundamento, e não apenas continuidade, da agenda neoliberal para o Brasil, especialmente no que se refere ao pagamento da dívida externa e aos acordos com os organismos internacionais do capital [...] esta guinada à direita do Partido dos Trabalhadores tira da pauta de ações do partido a luta pelo socialismo, que foi substituída pela conciliação de classes, pela necessidade de construção de um “novo contrato social” que estabeleceria um pacto entre as classes sociais. (LIMA, 2004).

Mesmo negando no discurso, o governo de Dilma Rousseff, na prática, parece estar preocupado em atender o capital financeiro internacional e os órgãos de controle do grande capital (a exemplo de seu antecessor de esquerda, Luiz Inácio Lula da Silva).

Mais uma vez, diante da situação de extrema vulnerabilidade externa, que torna o impacto da crise mundial ainda mais ameaçador, o governo recorreu ao receituário neoliberal mais duro, evidenciando seu compromisso orgânico com os interesses do grande capital, particularmente do capital financeiro, em detrimento das classes trabalhadoras, pois o corte de despesas, a maioria delas de caráter social, foi devidamente contra-arrestado pelo aumento automático na dívida pública motivado pela alta dos juros. A manutenção dos gastos com os

programas das políticas sociais compensatórias, como “Bolsa Família” e “Brasil sem miséria”, faz parte da estratégia de conquista do apoio passivo das massas trabalhadoras desorganizadas, manifesto no índice *record* de aprovação no primeiro ano de mandato obtido pela presidente em 2011 [...] Nestas iniciativas se vislumbra o verdadeiro conteúdo do pretenso “social desenvolvimentismo” dos governos Lula e Dilma Rousseff, ou seja, políticas meramente indutivas baseadas na renúncia fiscal e no financiamento público e voltadas para fortalecer a inserção internacional das empresas imperialistas do país, brasileiras ou não, e para atender à administração cotidiana da crise. (MACIEL, 2013, p. 05).

Para o sociólogo português Boaventura Sousa Santos, quando indagado em uma entrevista sobre os protestos de junho de 2013 no Brasil,

Os protestos não foram propriamente uma surpresa, assistimos desde 2011 protestos caracterizados pela ocupação de ruas e praças de forma pacífica, comparado a Primavera Árabe³⁸, os Indignados na Espanha e o movimento *Occupy*³⁹ nos Estados Unidos. Para quem acompanha a situação brasileira como eu, era possível ver um certo mal-estar na sociedade civil brasileira, o que eu não podia prever e ninguém poderia prever, é que iria começar desta forma. [...] O mal estar tem a ver com dois fatores, o primeiro é a presidente Dilma ter se afastado de uma maneira forte do estilo do governo do presidente Lula, que era muito mais próximo dos movimentos sociais. [...] Por outro lado, manteve uma política de distribuição de riqueza baseada em uma política econômica neoliberal. Portanto este mal estar, resulta do fato de que essas políticas de inclusão social, compensatórias, não permitiram uma inclusão política, que fizesse com que as pessoas pudessem se sentir cidadãos ativos para propor uma segunda geração de reivindicações, no sentido dos direitos universais, como na educação, na saúde, na previdência e no transporte público. Havia uma expectativa de uma sociedade mais inclusiva. O que houve foi um inclusão social sem inclusão política. [...] Estas duas razões foram as que estiveram na origem desse mal estar, que foi como uma

³⁸ Primavera Árabe: Entende-se por Primavera Árabe a onda de protestos e revoluções ocorridas no Oriente Médio e norte do continente africano em que a população foi às ruas para derrubar ditadores ou reivindicar melhores condições sociais de vida. Tudo começou em dezembro de 2010 na Tunísia, com a derrubada do ditador *Zine El Abidini Ben Ali*. Em seguida, a onda de protestos se arrastou para outros países. No total, entre países que passaram e que ainda estão passando por suas revoluções, somam-se à Tunísia: Líbia, Egito, Argélia, Iêmen, Marrocos, Bahrein, Síria, Jordânia e Omã.

³⁹ Occupy: é um movimento de protesto contra a desigualdade econômica e social, a ganância, a corrupção e a indevida influência das empresas - sobretudo do setor financeiro - no governo dos Estados Unidos. Iniciado em 17 de setembro de 2011, no Zuccotti Park, no distrito financeiro de Manhattan, na cidade de Nova York, o movimento ainda continua, denunciando a impunidade dos responsáveis e beneficiários da crise financeira mundial. Posteriormente surgiram outros movimentos *Occupy* por todo o mundo.

centelha que se incendiou no caso o aumento dos transportes. (SANTOS, 2013).

Para o autor, a Primavera Árabe tem uma genealogia diferente. Ela nasce na degeneração dos governos nacionais populares. O Occupy foi aos países mais neoliberais do mundo, nos quais já há poucos direitos políticos e econômicos, pouca democracia. O caso do Brasil é o caso das jovens democracias, que saíram recentemente da ditadura, como Portugal, Espanha e Grécia, e que tiveram incrementos recentes nos direitos ao trabalho, ao transporte, à educação.

No Brasil tudo disso aconteceu da ascensão do governo Lula. Esses jovens ainda tem uma esperança que uma democracia real possa ceder a suas reivindicações. Mas acham que a democracia atual não é real, porque a democracia atual está sendo derrotada pelo capitalismo. O dinheiro tomou conta das câmaras. E cada vez mais parece que a democracia, ao invés de limitar o capitalismo, está sendo limitada pelo capitalismo. (SANTOS, 2013).

Regressemos às inquirições!

Combater a mercantilização na sociedade dominada pelo Capital?

Apregoar uma batalha à mercantilização, tendo em vista a sociedade do Trabalho, do Capital e do Consumo, na qual “sobrevivemos”, por meio da esquerda brasileira que parece ter guinado à direita?

Talvez o investimento pesado na educação pública (como dissemos) fosse uma estratégia mais perspicaz, enquanto o capitalismo subsistir.

Investimento na educação pública para quê?

Expansão (dos Institutos Federais) para quê?

E, nesse sentido, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (mediante expansão dos Institutos Federais) poderia desempenhar um papel estratégico (via interiorização), estabelecendo-se até nos recôncavos mais longínquos deste país, levando uma educação profissional gratuita e de qualidade, preparando o trabalhador tanto para o mundo do (maldito) trabalho (o qual teremos que nos resignar até voltarmos ao pó), como também para a vida em plenitude.

No caso da educação profissional, a rede privada já desempenha brilhantemente seu papel ao abonar suas benesses com cursos rápidos e de qualidade

imprecisa. Logo, o investimento pesado na educação pública (como dissemos) acalmaria aqueles que lutam por uma educação emancipadora, inclusiva e solidária.

Mas este investimento pesado na educação pública deverá necessariamente passar também pela questão da permanência do estudante, levando-se em conta questões como evasão, retenção e conclusão de cursos.

Quando a própria auditoria do TCU em seu relatório reconhece que pela heterogeneidade de fatores que afeta a evasão deduz-se que delinear políticas ou estratégias de ação à evasão nos Institutos Federais constitui-se em uma tarefa difícil, eis um desafio que merece ser afrontado com responsabilidade pelo Estado.

Como expusemos, lutar para que o Estado investisse cada vez mais na educação pública, na educação profissional pública, talvez fosse a melhor tática na sociedade a qual “sobrevivemos” dominada pelo Trabalho, pelo Capital e pelo Consumo (enquanto o Capitalismo subsistir).

Quando Boaventura é indagado a respeito de uma sociedade em que o capitalismo e a democracia possam coexistir de forma equilibrada, o sociólogo é categórico.

Não acredito que haja equilíbrio entre democracia e capitalismo. Não haverá sociedade democrática enquanto houver capitalismo. O que se pode tentar é limitar o poder do capitalismo, com uma democracia mais robusta, que possa segurar o avanço do capitalismo até que o socialismo volte à agenda política, pois, foi colocado pra fora da agenda desde 1989, e os partidos de esquerda foram isolados. (SANTOS, 2013).

Apesar do discurso, as medidas e políticas que se sucederam no governo de Dilma Rousseff não deixaram dúvidas em relação à continuidade da política neoliberal de seu antecessor Luiz Inácio Lula da Silva e, por sua vez, de seu antecessor Fernando Henrique Cardoso. Ora negando no discurso o neoliberalismo, ora confessando a doutrina mediante ações quando no governo.

Segundo Mello (2007, p. 64), quando o governo Lula evocava a educação como a estratégia para a coesão social, na verdade, ele repete a mistificação da educação, de que o ensino é “um meio que se oferece a todos, como uma oportunidade de subida social, oferecida no alvorecer da vida, independentemente da origem social dos indivíduos” (DANGEVILLE, 1978, p. 38).

Em oito anos, o governo Lula foi capaz de repor e consolidar o neoliberalismo como programa político do bloco no poder, atraindo para a hegemonia do capital financeiro o apoio ativo das principais organizações do mundo do trabalho, e o apoio passivo das enormes massas de trabalhadores desorganizadas, por meio do “lulismo” e das políticas sociais compensatórias. Além disso, a adesão do governo do PT (Partido dos Trabalhadores) ao neoliberalismo moderado esvaziou significativamente a perspectiva antiautocrática e antineoliberal alimentada pelo conjunto da esquerda e pelos movimentos sociais nos últimos 20 anos, contribuindo poderosamente para seu isolamento político e social (MACIEL, 2013, p. 02).

Dilma Rousseff, além de dar continuidade às medidas e políticas neoliberais de seu antecessor, se diferenciava de Luiz Inácio Lula da Silva no quesito popularidade: sempre manteve certa distância das massas, demonstrando pouco carisma, a exemplo de seu antecessor que deu origem ao chamado “lulismo”.

Quiçá, quando a Carta de Florianópolis conclama considerar o ser humano na sua totalidade, preparando-o para o exercício da cidadania, com base na ciência, tecnologia, cultura e trabalho, mediante processos de educação integral, ambiental, inclusiva, tecnológica, transversal e estruturante, elementos potencialmente transformadores, seja mais uma pista a respeito da questão do “Para que se expandiram os Institutos Federais”.

Quanto à aventura de se objetar a indagação “Para que se expandiram os Institutos Federais” desde o princípio desta tese de doutoramento, deixou-se claro que não era uma labuta simples.

Poderíamos nos aventurar dizendo que a expansão dos Institutos Federais segue o arquétipo alternativo à “universidade de pesquisa”, que vem sendo praticado na América Latina, a partir do estímulo e recomendações do Banco Mundial⁴⁰?

Seríamos ousados demais em dizer que dentre as recomendações do Banco Mundial, por exemplo, a de que o desenvolvimento de instituições não universitárias (consideradas pelo banco de menor custo e que podem se vincular melhor às necessidades do mercado) se assemelham e muito aos Institutos Federais?

⁴⁰ No entendimento do Banco Mundial, as universidades são a base do crescimento econômico. A partir de sua visão econômica e mercantilista o Banco recomenda inúmeras mudanças entre elas a reforma da educação superior; redução do gasto público por aluno etc. Nessa reforma (e na visão do Banco Mundial) as universidades são responsáveis pela investigação básica e interdisciplinar e as “outras” instituições, pela investigação aplicada. Logo, o modelo tradicional de universidade baseada na pesquisa é considerado de custo muito elevado e pouco adequado aos interesses econômico e social.

Segundo o Banco Mundial (1995, p. 7), a educação deve ser concebida para satisfazer a crescente demanda por parte da economia, de trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos”.

Analisando o documento do Banco Mundial (2003) intitulado “*Nuevos Desafios para La Educación Terciaria*”, é possível identificar algumas diretrizes deste órgão em relação aos países em desenvolvimento que muito se assemelham aos encaminhamentos dados aos Institutos Federais, são elas:

- Prover programa e cursos de curta duração (segundo o BM, cursos variando entre três e cinco anos, não são adequados às necessidades atuais do mercado);
- Estabelecer sistemas de financiamento público que ajudem as instituições a responder às demandas do mercado;
- Buscar participação externa na gestão dos assuntos públicos;
- Profissionalizar a gestão; ampliar a oferta de cursos a distância;
- Criar cursos com base na demanda;
- Incluir formação permanente aos docentes e dirigentes no sentido de uma gestão (estilo) empresarial nas instituições de ensino públicas.

Além de centros de excelência na oferta do ensino de ciências em geral e de ciências aplicadas, a criação dos Institutos Federais prevê o estímulo à “pesquisa aplicada”, o empreendedorismo, fortalecimento dos Arranjos Produtivos Locais e o desenvolvimento econômico e social, por meio, sobretudo, do ditame do setor produtivo local.

Logo, a criação de cursos de curta duração mais flexíveis e com base na demanda, entre outros, são aspectos extremamente presentes na criação, manutenção e ampliação dos Institutos que, por sua vez, parecem estar submissos à lógica do mercado.

E se ainda a justificativa da expansão for plausível, a referida expansão continuará se dando apenas por meio de cursos de curta duração, mais flexíveis e de empregabilidade duvidosa? Ou se dará, também, tomando por base os poucos centros de excelência?

Seja de um modo ou de outro, e lembrando a Carta de Florianópolis (2012), “aos educadores e simpatizantes do tema” cujo 11º “mandamento” reza: “Construir a educação ao longo da vida em sintonia com os vários espaços, nos tempos da escola e

nos tempos livres, considerando todos os ambientes, reais e virtuais, em que as pessoas vivem.”

Notemos as “benditas” palavras do sociólogo italiano Domenico de Masi (2000, p. 19),

Ao longo de um dia, trabalhamos oito horas, dormimos em outras oito e nos divertimos, nos instruimos e tratamos de nosso corpo nas oito restantes. Ao longo de um ano, onze meses são de trabalho e um é dedicado ao ócio. Ao longo de uma vida se estuda durante quinze ou vinte anos, para depois trabalhar durante trinta anos e fazer bem pouco ou quase nada naquele tempo que nos resta, antes de morrer.

4.5. Para quem se expandiram?

Os interesses dos mais distintos personagens e setores da sociedade civil, agentes políticos e do Capital que ora se convergem e que ora se conflitam na questão da educação profissional, dificultam tanto a análise do “Para que se expandiram os Institutos Federais”, bem como, a análise do “Para quem se expandiram os Institutos Federais”.

O motivo do expandir pode estar associado desde aos interesses de órgãos internacionais (com suas políticas de submissão dos países periféricos à lógica do grande Capital), passando pelos interesses do mercado local (que por sua lógica não pode deixar de ser competitivo e por isso adaptado às constantes mudanças do próprio mercado), bem como, pelos interesses dos governos locais, sindicatos e comunidade em geral.

Não obstante, tão importante quanto abarcar os motivos do “Para que se expandiram”, o “Para quem se expandiram” ostenta uma posição de proeminência, tendo em vista o aluno e futuro trabalhador ser o maior favorecido ou o maior prejudicado em todo esse processo.

Levando-se em conta a pesquisa do MEC com os alunos egressos da Rede Federal (conforme já destacado nesta tese), em que consta que a grande maioria (tanto a procedência do egresso enquanto ensino fundamental, como a procedência do egresso

enquanto ensino médio) estudou em escolas públicas, tende a projetar um panorama de derradeira acuidade para a análise do “Para quem se expandiram”.

Da mesma forma, quando a pesquisa indica que a grande maioria dos pais e mães dos egressos tem escolaridade inferior ou igual ao ensino fundamental, tal informação soma-se na projeção de análise do “Para quem se expandiram” revelando, pois, que a grande maioria dos alunos dos Institutos Federais é de famílias cujas classes sociais não são as mais abastadas.

Quando ressaltamos nesta tese de doutoramento o percentual de escolaridade dos pais e mães dos egressos e enfatizamos que a pesquisa citava estranhamento à seguinte afirmativa de que “esses dados desmistificam o pré-conceito de que o ensino técnico da Rede Federal de EPT é elitista”, afirmamos que, além de “estranha” a asseveração constante na pesquisa do MEC, é também “infundada”.

Essa afirmação sem lógica e desprovida de fundamento se assemelha e muito ao embuste disseminado de que a universidade pública é elitizada⁴¹.

Diante dessa projeção, a grande maioria dos alunos (conforme a pesquisa do MEC evidencia) advém de famílias de trabalhadores ou dos próprios trabalhadores que já estão no mercado de trabalho.

Ingenuamente poderíamos prontamente afirmar que o “Para quem se expandiram os Institutos Federais” é justamente para esta classe, ou seja, dos trabalhadores menos abastados e a partir daí todo um discurso de justiça social.

Conforme já destacado no capítulo 03 desta tese de doutoramento, desde a época da concepção das Escolas de Aprendizes e Artífices, a educação profissional voltada à preparação da mão de obra (excepcionalmente designada aos mais desprovidos) e ao ensino regular propedêutico (dedicado aos filhos da elite dominante), impetrava naquela época dois eventos: acatar as incipientes demandas de industrialização do país (por meio da educação profissional); e a formação dos dirigentes da sociedade (por meio do ensino regular propedêutico).

Essas modalidades distintas (educação profissional e ensino regular propedêutico) nutriam a ordem constituída, ou seja, o ensino do ofício para o trabalho manual aos mais pobres, e o ensino intelectual à elite dominante (SAVIANI, 2011).

⁴¹ A chamada “elitização” se dá justamente nos cursos mais concorridos nas IES, tanto públicas como privadas. O discurso da elitização da universidade pública parece ser mais uma das inúmeras estratégias para tentar levar a opinião pública ao equívoco.

Para Santos (2000), esse modelo de ensino profissional foi se consolidando ao longo do tempo e foi adquirindo os contornos necessários até constituir a rede de Escolas Técnicas do país.

Segundo o mesmo autor, os causadores da dualidade ficavam fora da escola, ou seja, eles permaneciam presentes na estrutura de classes, na medida em que o trabalhador instrumental sequer chegava ao segundo grau, pois era eliminado da escola muito antes, devido aos elevados índices de evasão e repetência que, historicamente, marcavam as escolas de primeiro grau, especialmente na população de baixa renda.

Com o passar do tempo, reserva-se ao filho do pobre trabalhador assistir ao processo de desvalorização e o sucateamento da escola pública.

Ao contrário do fracasso apontado no ensino profissionalizante de segundo grau, as Escolas Técnicas Federais gozavam de ampla consideração junto ao empresariado (atendendo interesses, tanto de empresas, quanto de trabalhadores). De escolas antes reservadas aos desamparados e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizes e Artífices, essas instituições se transformaram em Escolas Técnicas, nas quais boa parcela dos técnicos por elas formados, na conjuntura dos anos 60 e 70, era angariada quase sempre sem exceções, pelas grandes empresas privadas ou estatais (SANTOS, 2000, p.220).

Em vez de o governo federal assumir as escolas públicas estaduais profissionais de 2º grau e/ou instituir mecanismos legais de repasses aos governos estaduais, para que eles investissem nessa modalidade de ensino, principia-se no final da década de 70 um processo de alteração de determinadas Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

A Lei n.º 8.711, de 28 de setembro de 1993, congrega como intento dos CEFETs o oferecimento de curso de graduação, pós-graduação, licenciaturas, desenvolvimento de pesquisas, além dos cursos técnicos de 2º grau e a educação continuada.

Mas foi através da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que o chamado “Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica” se solidifica, com a modificação das demais escolas técnicas em CEFETs (num contexto de consolidação do neoliberalismo no Brasil na década de 90).

Logo, o Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica torna-se referência no desenvolvimento profissional. No entanto, essa referência em qualidade de ensino se refere às novas áreas surgidas nas empresas e nas indústrias (resultantes, sobretudo, do avanço da tecnologia), ou seja, não naquelas áreas já acolhidas pelas redes

estaduais, pouco valorizadas no mercado de trabalho e saturadas (como contabilidade, administração e secretariado).

Dessa forma, com as oportunidades de emprego (com perspectivas aparentes de bons salários), oriundas dessas novas áreas que aparecem, tornam a procura pelos CEFETs tão grande quanto a procura pelo ensino superior.

Mas, excepcionalmente, para os filhos da classe trabalhadora, o acesso aos CEFETs é difícil (devido à desvalorização e sucateamento da escola pública, já aludida antes), em benefício dos austeros exames de admissão. Logo, os alunos mais bem preparados no 1º grau conseguem ingressar nos Centros Federais de Educação Tecnológica (podendo prosseguir aos estudos em nível superior dentro dos próprios CEFETs). Desse modo, num panorama de sucateamento das escolas públicas, privatização cada vez mais ascendente da educação com vistas à política neoliberal, dificuldade de acesso dos filhos dos trabalhadores no ensino superior ou nos Centros Federais de Educação Tecnológica, acirram-se as discussões e disputas em torno dos acasos da educação no país.

Nesta etapa da tese e das análises que aqui apreendemos, a Lei n.º 11.892/08, que dá início ao “Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (modificando os CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), ao ser analisada sob a luz do “expandir para quem?”, carece de algumas inquições.

Atualmente, os cursos ofertados pelos Institutos Federais possibilitam oportunidades de emprego (com perspectivas de excelentes salários), como a exemplo, dos antigos CEFETs?

Conforme já destacado (segundo a pesquisa realizada pelo MEC com os egressos), 19,17% não têm rendimento; 14% recebem até 1 salário mínimo; 25% recebem de 1 a 2 salários mínimos; 18% recebem de 2 a 3 salários mínimos; 11% recebem de 3 a 4 salários mínimos; 7% recebem de 4 a 5 salários mínimos e apenas 8% recebem mais de 5 salários mínimos.

Ao se comparar a remuneração do egresso em relação à média do mercado, constatou-se que apenas 11% estão acima da média do mercado; 59% na média do mercado e 29% estão abaixo da média do mercado.

Ao perpetrar uma projeção tomando por base o rendimento dos egressos e do Salário Mínimo Nacional (levando em conta desde aqueles “sem remuneração” até

aqueles que “recebem até R\$ 2.640,00”) chegamos, conforme já destacado nesta tese, ao percentual de 74%.

Mas foi quando comparamos o salário mínimo que, segundo o DIEESE, deveria ser de R\$ 3.518,51 para que pudessem pagar as despesas básicas em dezembro de 2015, é que constatamos pela projeção que os 74% dos egressos dos cursos dos Institutos Federais estariam recebendo muito aquém do que realmente deveriam receber para suprir suas necessidades básicas enquanto trabalhador e ter condições dignas de vida.

Portanto, a remuneração dos 74% dos egressos dos cursos da Rede Federal (que apesar de estarem recebendo uma remuneração dentro da média nacional) seria insuficiente para atender suas despesas básicas.

Regressemos à inquirição ousando ir um pouco além!

Atualmente, os cursos ofertados pelos Institutos Federais possibilitam oportunidades de emprego (com perspectivas de excelentes salários), como a exemplo, dos antigos CEFETs?

Dentro dessa nova configuração, a maioria dos cursos dos Institutos Federais parece repetir uma época não muito distante, quando áreas pouco valorizadas no mercado de trabalho e saturadas era a única opção para os filhos dos trabalhadores que encontravam dificuldades de adentrar nos cursos mais concorridos nas IES.

O que se percebe, em meio a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, é uma diversidade de áreas pouco valorizadas no mercado de trabalho e que futuramente serão saturadas⁴², e alguns centros de excelência (como a UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná), com seus cursos extremamente concorridos⁴³, nos quais somente os mais bem preparados conseguem adentrar.

Qual é a ideia de se ofertar diferentes cursos que via de regra se convergem e que na prática apenas diferem na nomenclatura de seu “certificado”?

O que dizer, por exemplo, dos cursos: técnico em informática; técnico em manutenção de informática; técnico em suporte em informática e técnico em informática para internet?

O que dizer do curso técnico em contabilidade que, num passado não muito distante, o técnico podia, inclusive, assinar como contador e que hoje não pode mais?

⁴² Cursos técnicos: Aquicultura, informática, mecânica, agroecologia, cerâmica, manutenção e suporte em informática, administração, contabilidade, processos fotográficos, eventos, cozinha, arte dramática, serviços jurídicos, meio ambiente, informática para internet, agronegócio, logística, etc.

⁴³ Segundo informações do site do UTFPR/2016, os cursos mais concorridos são: Arquitetura e Urbanismo; Engenharia Civil; Engenharia Mecânica e Engenharia Química.

Por que ofertar um curso que já se mostrou, na prática, pouco valorizado no mercado de trabalho?

Se o curso técnico em contabilidade é pouco valorizado, o que dizer então do curso técnico em Administração?

Como está o mercado de trabalho para o técnico em “arte dramática”? Como estão os “classificados de emprego” para o técnico em cerâmica?

Qual o piso salarial do técnico em assuntos jurídicos? Esses técnicos estão entre os 74% que recebem uma remuneração dentro da média nacional que é insuficiente para atender as despesas básicas?

A pesquisa do MEC apontou que 57% concluíram ou estavam frequentando um curso de nível superior. Não obstante, apenas 25% dos egressos que continuaram os estudos no nível superior optaram por cursos de base tecnológica, ou seja, nas engenharias (não evidenciando se eram nos centros de excelências, que, em tese, teriam perspectivas de excelentes salários).

Oxalá que os alunos e futuros trabalhadores oriundos dos Institutos Federais afrontem com coragem as inúmeras dificuldades habituais de todo estudante; que sobrepujam as dificuldades da falta de políticas de permanência estudantil; e ainda superem com bravura a dura missão de adentrar no mercado de trabalho e que consigam sobreviver nele. Pois, nesta sociedade,

quem não consegue vender a sua força de trabalho torna-se supérfluo e é atirado para a lixeira social [...] e a ideia de que é melhor ter um trabalho qualquer do que não ter nenhum trabalho tornou-se uma profissão de fé universalmente exigida (GRUPO KRISIS, 2003, p. 14).

Para que se expandiram os Institutos Federais?

Para quem se expandiram os Institutos Federais?

Quiçá essas questões possam somente ser respondidas pelos próprios egressos em um futuro, diga-se de passagem, incerto.

E talvez esses mesmos egressos, não podendo responder essas questões que dizem respeito a direcionamentos e políticas públicas de governo, ao se sentirem insatisfeitos e talvez excluídos e fora do mercado de trabalho (apesar de “qualificados”) farão para si mesmos as seguintes perguntas:

Para que me qualifiquei?

Para quem me qualifiquei?

Retomando a problemática inicial desta tese de doutoramento:

- Investigar se a expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia através da Lei n.º 11.892/08 contida em uma política de governo (iniciada em 2003), atendeu os interesses previstos em sua proposta de Educação Profissional.

Diante da questão perpetrámos uma análise histórica nesta tese de doutoramento levando-se em conta os direcionamentos e modificações da Educação Profissional no Brasil e na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Ante a questão perpetrámos, também, uma análise documental alcançando três aspectos, ou seja: governo, egressos e órgãos fiscalizadores (proposta político-pedagógica dos Institutos Federais; pesquisa do MEC com os egressos; e a Auditoria realizada pelo TCU).

Do mesmo modo, realizamos uma análise do “Para quê” e outra análise do “Para quem” com o intuito, também, de corroborar na tentativa de responder à problemática.

No entanto, sozinhas essas duas últimas análises não conseguiam contemplar o que almejamos, pois é necessário incluir uma terceira: “Como se expandiram”.

Essa terceira análise (“Como”) acaba por completar as duas primeiras (“Para quê” e “Para quem”) e ao mesmo tempo só existe em função das mesmas, pois as três estão intrinsecamente conexas. Dessa forma, estaremos completando a tríade final: Para quê; Para quem; e Como se expandiram os Institutos Federais.

Ao completar a tríade, arriscaremos responder se de fato a expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia mediante a Lei n.º 11.892/08 contida em uma política de governo (iniciada em 2003) atendeu os interesses previstos em sua proposta de Educação Profissional.

4.6. Como se expandiram?

Nesta tese de doutoramento foi destacado um acréscimo considerável no número de unidades da Rede, ou seja, de 2002 a 2016 foram construídas 504 unidades e constatando-se uma preocupação efetiva (pelo menos em número de escolas) com a educação profissional a partir do ano de 2002.

Esse acréscimo vultoso de unidades em todo o território nacional proporcionou um número igualmente respeitável de oferta de vagas e de alunos matriculados nas distintas modalidades de ensino. Por outro lado, destacou-se que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi expandindo-se de forma desproporcional entre os Estados, com uma concentração maior de escolas em determinadas Unidades da Federação em detrimento de outras.

Mas, afinal, quais foram os determinantes para essa expansão desproporcional entre Unidades da Federação e de regiões?

O primeiro determinante foram as dimensões estabelecidas pelo governo federal no planejamento da expansão de rede.

Basicamente podemos considerar três dimensões instituídas pelo governo federal para a implantação das novas unidades dos Institutos Federais, são elas: a dimensão social; a dimensão geográfica e a dimensão do desenvolvimento local.

Conforme já destacado, 85% das escolas/*campi* estarão fora das capitais estaduais, o que reforça a preocupação com a interiorização da rede, além de que, 176 *campi* estão em municípios com menos de 50.000 habitantes e, destes, 45 estão em municípios com menos de 20.000 habitantes.

Para o Tribunal de Contas da União, a expansão dos Institutos Federais tem sido adaptada em critérios que abarcam além da formação de mão de obra qualificada para atender a crescente demanda, um viés de redução de desigualdade regional e sub-regional, bem como de interiorização.

Portanto, as dimensões estabelecidas para a expansão da rede, ou seja, social, geográfica e de desenvolvimento visavam respectivamente atender a universalização de atendimento aos territórios; a interiorização da oferta de educação profissional e atendimento as regiões não atendidas; e atender as regiões que possuíam potenciais arranjos produtivos.

Um segundo determinante que consideramos de extrema importância destacar aqui, para a expansão entre as Unidades da Federação e regiões, são as decisões que ao longo do processo de expansão da rede foram sendo tomadas e que incluíram diversos personagens nas várias instâncias, ou seja, MEC, instituições preexistentes e novas que ofertavam cursos na educação profissional e as prefeituras.

Enquanto na instância MEC consideramos basicamente as três dimensões: social, geográfica e de desenvolvimento local; já nas instâncias de instituições preexistentes e novas que ofertavam cursos na educação profissional e prefeituras devemos incluir uma terceira dimensão, ou seja, a dimensão da política local.

Analisar mesmo que de forma geral⁴⁴ a influência das decisões e encaminhamentos dados nestas últimas instâncias (instituições preexistentes, novas e prefeituras) nos permite compreender melhor a questão da expansão da rede entre as regiões, pois, no caso das prefeituras, a influência se dá tanto pelos cargos eletivos municipais, bem como, pela influência de deputados ligados aos gestores municipais.

Seria ingenuidade pensar que a distribuição se deu tão somente pelas dimensões definidas pelo MEC e que a quarta dimensão que incluímos aqui, ou seja, da política local, não tenha sido decisiva em algumas regiões em detrimento de outras.

Em nenhum momento estamos afirmando que a dimensão “política local” tenha sido a norteadora de todo o processo de expansão. O que estamos levantando é certo ajuste que foi sendo alinhavado no transcorrer desse complexo processo, ou seja, combinando as dimensões: social, geográfica, de desenvolvimento local e de política local. Onde, em algumas regiões (principalmente pela força política local), houve maior agilidade na criação de novas unidades dos Institutos Federais e em outras regiões uma quantidade maior de unidades devido às especificidades regionais.

Portanto, tais encaminhamentos se dão em virtude das relações de forças que precedem e abarcam o primeiro determinante que já mencionamos, ou seja, as dimensões estabelecidas pelo governo federal no planejamento da expansão da rede.

Segundo Costa (2011, p. 69), “usando Volta Redonda como exemplo, a decisão da instalação do campus do Instituto Federal do Rio de Janeiro na cidade foi um processo de disputas e interesses políticos e econômicos de três cidades da região sul fluminense - Resende, Barra Mansa e Volta Redonda.

⁴⁴ Pois, diferente disso, teríamos que fazer um estudo detalhado e minucioso de cada região ou Instituto Federal.

Diante dessas disputas e interesses políticos, lembremos das análises de Althusser, em que o mesmo assegura que toda luta política das classes gira em torno do Estado, ou seja, pela posse e manutenção do poder de Estado por certa classe, alianças ou frações de classes. Dessa forma, o objetivo da luta de classes diz respeito ao poder de Estado e conseqüentemente à utilização do aparelho de Estado (MELLO, 2007).

Mas, se na concepção de Althusser, é na escola que a criança tendo acesso às disciplinas garantirão a reprodução dos componentes econômicos do capitalismo, na educação profissional é diferente?

Todo o desenvolvimento científico e a capacidade humana para controlar o processo de trabalho por meio da maquinaria satisfazem, de um lado, o objetivo do capitalismo pela dominação hegemônica (ora pelo Estado, ora, pelos Aparelhos Ideológicos do Estado), ou seja, expandir o próprio capital, por outro lado, essa necessidade de organização do trabalho e reprodução das relações de produção permite dissimular a contradição fundamental, isto é, os interesses antagônicos de capital e trabalho (MELLO, 2007).

Segundo Torres (1998, p. 110), “toda política pública, ainda que parta de um projeto de dominação, reflete como arena de luta e como caixa de ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desacordos políticos”.

Logo, os determinantes de toda política pública (e neste caso, o da expansão da rede profissional) são diretamente e indiretamente afetados pelas relações de força, tensões, acordos e desacordos políticos que ora procuram atender aos interesses do Capital e ao mesmo tempo buscam atenuar a pressão da comunidade por demandas locais urgentes (como é o caso da educação e saúde), por meio de movimentos sociais organizados dos mais diferentes formatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito nesta tese foi, pois, investigar se a expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia através da Lei n.º 11.892/08 contida em uma política de governo (iniciada em 2003) atendeu os interesses previstos em sua proposta de Educação Profissional.

Para tanto, foram levados em conta, três aspectos, ou seja, Mundo do Trabalho, Educação Profissional e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Ao contemplar os objetivos específicos, foi possível abarcar o objetivo geral ao se compreender melhor os interesses que nortearam a criação e expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia mediante a Lei n.º 11.892/08 contida na política de governo (iniciada em 2003) em sua proposta de Educação Profissional.

Não obstante, os documentos analisados não evidenciarem de forma explícita, é notório que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica expressa uma política de governo norteadas por recomendações de órgãos internacionais e políticas neoliberais.

As alterações pelas quais a educação brasileira passou e está passando, em especial, a educação profissional, retrata a batalha política por parte da classe dominante que acaba, pois, conflitando com os interesses da classe trabalhadora.

O modelo de educação profissional que vem sendo adotado no Brasil evidencia a característica do Estado, ou seja, de submissão aos agentes do mercado.

O que parecia para muitos brasileiros (em 2002) o início de uma nova era de mudanças, tanto na economia como na área social, pareceu uma nova versão (mais populista) do modelo capitalista neoliberal (com mecanismos mais refinados de exploração da classe trabalhadora assalariada). As estratégias do governo petista, ainda em campanha, que teria por objetivo (entre outros) a implantação de políticas de inclusão social para os mais pobres, destacavam a educação como forma de fortalecimento da coesão social. Ou seja, uma antiga retórica de transferir para a educação as soluções e/ou problemas sociais.

Apesar do discurso, as medidas e políticas que se sucederam no primeiro e segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva não deixaram dúvidas em relação à

continuidade da política neoliberal de seu antecessor Fernando Henrique Cardoso e depois com a presidente Dilma Rousseff. Ora negando no discurso o neoliberalismo, ora confessando a doutrina por meios de ações quando no governo. Essa postura de continuidade da ideologia neoliberal do governo petista é resultado de sua submissão aos organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial, que destacou a partir da década de 90, a necessidade de articulação entre a educação e as demandas do mercado. A ênfase que o Banco Mundial dá à educação, tanto como instrumento de redução de pobreza, como fator para a formação de capital humano, esconde suas contradições.

Juntamente com a retórica da formação do capital humano, soma-se a ideia de reivindicação por maior qualificação da força de trabalho, em resposta ao alto grau de desenvolvimento tecnológico no modo de produção.

A análise realizada nos documentos do MEC nesta tese de doutoramento: “*Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*” e o documento intitulado “*As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*” coloca em evidência (ao se analisar o que está por traz dos referidos documentos) a consonância de uma política de governo (em campanha de 2002 e iniciada efetivamente em 2003) com os organismos internacionais como Banco Mundial, BIRD e FMI, os quais vêm traçando para o Brasil, principalmente no que se refere a educação profissional.

Logo, a expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, ao atender aos interesses previstos em sua proposta de Educação Profissional, expressam uma política de governo norteada por recomendações de órgãos internacionais e políticas neoliberais.

Percebe-se que, nas maiores potências mundiais, concentram-se as sedes das grandes multinacionais, em que se operam todas as articulações, coalizões e estratégias, com vistas a expandir o capital por todos os cantos do globo entrando em cena os órgãos internacionais para vigiar os processos de globalização do Capital. Dessa forma, fica claro que a globalização ao desempenhar o papel de expansão e internacionalização do capital (promovida e vigiada pelas instituições internacionais) reflete o estado da política em nível global.

A presença do poder hegemônico nos Estados capitalistas periféricos se dá tanto pela intervenção de instituições como Banco Mundial e FMI (que ditam regras e ajustes econômicos, inclusive na área da educação) como pela pressão das grandes empresas

que buscam mão-de-obra barata e especializada (para atender demandas específicas e momentâneas) e abertura de mercado para o capital e seu lucro.

Nesse contexto, percebe-se a consonância dessa tendência pela busca do tipo ideal de trabalhador a partir do toyotismo com o tipo de trabalhador que o MEC busca formar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica,

As mutações sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho exigem uma revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, maior habilidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. (MEC, 2013).

Além do pensamento crítico para com o ambiente de trabalho dentro das empresas, ou seja, para resolver e refletir os problemas da empresa, essas mesmas revisões de currículo não poderiam incluir, também, matérias que levem o pensamento crítico para além dos muros das empresas, refletindo a sociedade e sua própria condição de trabalhador e de ser humano?

A maior escolarização sob a fala da exigência de maior qualificação disciplina os trabalhadores e “tem tendência para dar aos jovens uma educação que os torna leais e resignados ao sistema atual, e os impede de descobrir as suas contradições internas” (DANGEVILLE, 1978, p. 37).

O referido documento do MEC até que tenta destacar certa intenção de se superar a condição da escola como mero “reprodutor dos valores da classe dominante”, inclusive, citando o autor italiano Louis Althusser; no entanto, conforme já enfatizado no capítulo 4, pouco se avança nesse sentido de forma efetiva na proposta político-pedagógica da expansão da Rede Federal de Educação, Profissional e Tecnológica, faltando, pois faltam elementos concretos para isso.

Logo, a expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, atendendo aos interesses previstos em sua proposta de Educação Profissional, preocupa-se com a qualificação do trabalhador, visando atender os interesses do Capital por meio do aumento da produtividade e competitividade das empresas.

Na concepção de Kuenzer (1995), é por meio de um processo pedagógico dentro da fábrica que o capital tende a educar tecnicamente e politicamente o

trabalhador, a partir das necessidades do próprio processo produtivo e da acumulação, em que os chefes democráticos, persuasivos e simpáticos trabalham como intelectuais dentro da fábrica desempenhando várias funções, ora disciplinando tecnicamente, ora disciplinando moralmente mediante valores e atitudes aceitáveis pela empresa.

Se por um lado, temos a busca do apoio da massa de trabalhadores dentro das empresas (por meio de uma nova e requintada forma de exploração da força de trabalho), por outro, temos os futuros trabalhadores (sejam eles desempregados ou estudantes) sendo “aliciados pelo canto da sereia”, em que o Estado, evocando a educação como estratégia para a coesão social, repete a mistificação da educação como meio de mobilidade social.

Logo, a expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, atendendo aos interesses previstos em sua proposta de Educação Profissional, busca o apoio da massa de trabalhadores, futuros trabalhadores e sociedade em geral, evocando a educação como estratégia para a coesão social, repetindo a mistificação da educação como meio de mobilidade social.

Conforme já enfatizado no capítulo 2.4 (*Trabalho versus Educação*), destacamos que as classes dominantes elegem para si mesmas a prerrogativa de tratar as matérias prosaicas da sociedade (comando do Estado, encaminhamentos políticos, ciência, justiça, etc.) e que essa oposição entre riqueza e miséria, saber e trabalho, só faz aumentar ainda mais a divisão social do trabalho, cabendo a cada classe dentro da sociedade a parte que lhe compete, ou melhor, a parte que a classe dominante atribuiu.

Destacamos ainda que, em meio a toda essa conjuntura, fica difícil crer que a classe dominante toleraria uma educação equivalente para todas as classes, ou seja, uma educação emancipadora e legitimamente comprometida com a concepção do ser humano em sua plenitude para a classe dominada.

Mais adiante, no capítulo 4.5, enfatizamos (após análise) que a maioria dos cursos dos Institutos Federais parece repetir uma época não muito distante, quando áreas pouco valorizadas no mercado de trabalho e saturadas eram a única opção para os filhos dos trabalhadores que encontravam dificuldades de adentrar nos cursos mais concorridos nas IES e alguns centros de excelência, com seus cursos extremamente concorridos, onde somente os mais bem preparados conseguem adentrar. Some-se a isso a análise que realizamos a respeito do salário dos egressos dos cursos que, apesar de estarem na “média salarial do mercado”, os referidos salários estão muito aquém do que

seria minimamente suficiente para atender as necessidades básicas de qualquer trabalhador.

Segundo Kuenzer (2005), forma-se uma elite cada vez menor e mais bem qualificada e, por outro lado, uma imensa massa de trabalhadores cada vez mais consumidos pelo capital em trabalhos precarizados, ambos inseridos na formação escolar e na educação profissional de diferentes qualidades, oportunizadas a partir da origem de classe, ao lado do padrão de ocupação da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas. Tal situação deriva-se das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, isto é, no regime de acumulação flexível, no qual a contradição entre capital e trabalho, antes que a democratização das oportunidades educacionais, determine a polarização das competências.

Logo, a expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, atendendo aos interesses previstos em sua proposta de Educação Profissional, realiza a manutenção e ampliação de cursos de curta duração e mais flexíveis submissos à lógica do mercado e, por isso, descartáveis, criando uma falsa ilusão de empregabilidade no trabalho e, por conseguinte, um estado de incertezas e precariedade.

Por meio deste estudo, foi possível compreender melhor os interesses que nortearam a criação e expansão dos Institutos Federais, bem como, a quem interessa a referida expansão e o que está por trás dos documentos analisados.

Se por um lado, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica expressa uma política de governo norteadas por recomendações de órgãos internacionais e políticas neoliberais, por outro lado, a criação dos Institutos Federais por todo o Brasil, inclusive, nos lugares mais longínquos do País, é considerável e proporciona ao trabalhador a possibilidade de qualificação profissional.

A contribuição dos Institutos Federais para com a Educação Profissional no País é notória e sua expansão é estratégica e reflete uma política de governo.

Talvez a questão levantada no início desta tese, ou seja: Quantos Institutos mais serão precisos nesta expansão da Rede Federal? Cem, Duzentos? Juntamente com as indagações que os próprios egressos poderão fazer para si mesmos, ou seja: Para que me qualifiquei? Para quem me qualifiquei? Possam fazer parte de estudos futuros para continuar refletindo não só a questão em si da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mas acima de tudo, refletir o impacto desta expansão e modelo de educação profissional que ora se configura, em médio e longo prazo, na vida

do trabalhador. Se é que existirá futuramente vida (digo digna) para o miserável trabalhador.

A partir dessas análises, outros temas possíveis de estudos futuros poderão ser realizados como, por exemplo, quais encaminhamentos foram adotados (e se foram adotados) na Rede Federal, após as recomendações da auditoria realizada pelo TCU e quais os impactos positivos e/ou negativos após os encaminhamentos.

Portanto, analisar as possibilidades de superação e de luta que poderá ser travada em meio a Educação Profissional que ora se configura, é de suma importância para o trabalhador e a sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

____. **O Caracol e sua Concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2005.

____. **O Continente do Labor.** São Paulo: Boitempo, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado.** 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la Educación.** Washington: World Bank, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafios para La Educación Terciaria.** Washington D.C. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, 2003.

BARRETO, Nelma V. P. **Limites e Contribuições de núcleos de tecnologias e educação a distancia na rede federal de educação tecnológica.** Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estácio de Sá. 2011.

Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>

Acesso em: 12/12/2014

BBC. **1% da população global detém mesma riqueza dos 99% restantes, diz estudo.** Anthony Reuben. BBC News. 18/01/2016. Disponível em:

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160118_riqueza_estudo_oxfam_fn

Acesso em 20/01/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes (2010)**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192

Acesso em: 16/01/2016

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013)**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1554-8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192

Acesso em: 16/01/2016

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/>

Acesso em: 10/07/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003 - 2007)**. Brasília, 2009.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841

Acesso em: 02/07/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programas ajudam a qualificar os trabalhadores da educação**.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=32021:programas-ajudam-a-qualificar-os-trabalhadores-da-educacao&catid=209&Itemid=86

Acesso em 13/01/2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa Mensal de Emprego – Dezembro de 2015.**

Disponível em:

ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_Emprego/fasciculo_indicadores_ibge/2015/pme_201512pubCompleta.pdf

Acesso em 08/02/2016.

BRASIL. Tribunal de Contas da União - TCU. **Relatório de Auditoria – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – TCU/2012.**

Disponível em:

<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>

Acesso em 14/02/2016.

BRASIL. Tribunal de Contas da União - TCU. **Entidades do Sistema S tem problemas na divulgação de informações – TCU/2016.**

Acesso em: 25/04/2016

Disponível em: <http://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/entidades-do-sistema-s-tem-problemas-na-divulgacao-de-informacoes.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituições da Rede.**

Acesso em: 19/05/2016

Disponível em:

http://institutofederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1001:unidades-da-rede

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX.** 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BREZINSKI, Maria Alice Sens. **O novo modelo para a educação profissional e tecnológica e avaliação institucional: efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina.** Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2011.

CARTA DE FLORIANÓPOLIS. **Carta do II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica.** A Carta de Florianópolis. SC.Brasil. Florianópolis, 01 de junho de 2012.

Disponível em: http://2sitefmept.ifsc.edu.br/images/stories/pdf2012/carta_ii_fmept.pdf
Acesso em 02/03/2016.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CIAVATTA, Maria. **Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o Ensino Superior: duas lógicas em confronto.** Revista Educação & Sociedade. n.º 96. Ano 2006.

CORRÊA, H. L. GIANESI, I. G. N. **Just in Time, MRP II e OPT: um enfoque estratégico.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez, 1985.

CORDÃO, Francisco Aparecido. **Educação Profissional: Cidadania e Trabalho.** Entrevista concedida a Carlos Roberto Jamil Cury. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 46 a 55, jan./abr. 2006.

COSTA, Aline M. **Educação Profissional e Interiorização: O caso de Volta Redonda como expressão do nacional.** Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011.

Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>
Acesso em: 02/11/2014

COSTA, Maria A. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2012.

Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>

Acesso em: 02/12/2014

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, 2000b.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000c. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_07_LUIZ_ANTONIO_CUNHA.pdf>. Acesso em: 05/03/2016.

DANGEVILLE, Roger (Org.). **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Caderno Cedes. Campinas. vol. 26. n.º 70. p. 329-352. set/dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 08/10/2007.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 14. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

EM.COM.BR. **Corte de verba do Sistema S pode fechar 40 escolas técnicas em MG**. Notícias. Em.com.br.Economia. 08/10/2015.

Acesso em 25/04/2016.

Disponível em:

http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2015/10/08/internas_economia,695954/industria-ameaca-fechar-40-escolas.shtml

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

FAYOL, Henry. **Administração Industrial e Geral**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

FINELLI, Roberto. **As contradições da subjetividade: Americanismo e fordismo em Antonio Gramsci**. Gramsci e o Brasil. Artnet. Setembro. 2005. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv192.htm> > acesso em: 25/09/2005.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1991.

FRIEDMANN, G. **La crisis del progreso: Esbozo de la historia de las ideas (1895-1935)**. Barcelona: Laia, 1936/1977.

FRIEDMANN, G. **Problemas humanos del maquinismo industrial**. Buenos Aires: Suramericana, 1947/1956.

FRIGOTTO, G. **Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica**. In: Cadernos de Saúde Pública, vol.4, n.4, Rio de Janeiro, 1988.

____. **Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão**. In: Universidade & Sociedade. São Paulo, n. 5, 1993.

FUKUYAMA, Francis. **O Fim da História e o Último Homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPO KRISIS. **Manifesto contra o Trabalho**. Lisboa: Antígona, 2003.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era Das Revoluções: 1789 – 1848**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

INVERNIZZI, Noela. **Qualificação e Novas Formas de Controle da Força de Trabalho no Processo de Reestruturação da Indústria Brasileira: Tendências dos últimos Vinte Anos**. GT Trabalho e Educação. ANPED. 2000.

JOHANN, Cristiane C. **Evasão Escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no campus Passo Fundo**. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade de Passo Fundo. 2012.

Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>

Acesso em: 20/12/2014

JORNAL GAZETA DO POVO. **TCU fará auditorias nas contas do Sistema S**. Notícias. Agência Estado. 30/08/2011.

Acesso em: 25/04/2016.

Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/economia/tcu-fara-auditorias-nas-contas-do-sistema-s-b2ydqajgmnuhfv86y0stin9q>

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da Fábrica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente**. Edu. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 11153-1178, out. 2007.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Acesso em: 01/08/2013.

_____. **Pedagogia do Trabalho na Acumulação Flexível: Os processos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” como uma nova forma de dualidade**

estrutural. Entrevista por Neise Deluiz. Boletim Técnico do SENAC. Vol. 31. n.º 1. Jan. / Abril 2005.

Disponível em: <http://www.senac.com.br/informativo/BTS/311/boltec311c.htm>

Acesso em: 01/08/2013.

____. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997. 104p.

LANDES, David S. **Prometeu Desacorrentado: Transformação tecnológica e desenvolvimento industrial na Europa Ocidental, desde 1750 até a nossa época.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a Revolução.** São Paulo: Hucitec, 1983.

LIMA, Fernanda B. G. de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política.** Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade de Brasília. 2012.

Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>

Acesso em: 10/12/2014

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Neoliberalismo requeentado e a Reforma Universitária do Governo Lula.** Artigo publicado em 05 de Março de 2004. Site do PSTU.

Disponível em: <http://www.pstu.org.br/node/4202>

Acesso em: 03/04/2015.

LUBBEN, Richard T. **Just In Time: Uma estratégia avançada de produção.** São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

MACIEL, DAVID. **De Lula à Dilma Rousseff: crise econômica, hegemonia neoliberal e regressão política.** Dossiê: 10 anos de governos do PT - natureza de classes e neoliberalismo. Página PT 13: Sítio da tendência petista articulação de esquerda. 03/07/2013.

Disponível em: <http://www.pagina13.org.br/pt/10-anos-de-governos-do-pt-natureza-de-classes-e-neoliberalismo/#.VxOorjArLIU>

Acesso em 17/04/2016.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I. Volume 01. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Capítulo VI inédito de O Capital, resultados do processo de produção imediata**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 – 1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASSI, Domênico de. **O Ócio Criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

MELLO, C. M. **Programa Universidade Para Todos – PROUNI. Qualificar para quê?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Produção destrutiva e o estado capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1989.

NAVILLE, P. **Essai sur la qualification du travail**. Paris: Rivière, 1956.

OHNO, T. **O Sistema Toyota de Produção: além da produção em larga escala**. Trad. Cristina Schumacher. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OTRANTO, C. R. **Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs**. Revista RETTA (PPGE/UFRRJ), Ano I, n. ° 1, jan-jun 2010, p. 89-110.

RODRIGUES, J. **A Educação Politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SANTOS, J. A. **A Trajetória da Educação Profissional**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, B. S. **Entrevista com Boaventura de Sousa Santos**. Participação em Foco. IPEA. Brasil. 01/11/2013.

Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/noticiasmidia/participacao-institucional/840-boaventura-nao-havera-sociedade-democratica-enquanto-houver-capitalismo>

Acesso em: 17/04/2016.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. In: Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: Sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de Administração Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

UOL. **Sistema S oferece ao Governo bancar programas federais**. UOL Notícias. 24/09/2015. Acesso em: 25/04/2016.

Disponível em: <http://colunaesplanada.blogosfera.uol.com.br/2015/09/24/sistema-s-oferece-ao-governo-bancar-programas-federais/>

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.