

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARILUCIA DOS SANTOS MATTOS

**EDUCAÇÃO E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO NO BRASIL: a expansão da
rede federal de educação profissional e tecnológica no início do século XXI**

VITÓRIA
2013

MARILUCIA DOS SANTOS MATTOS

EDUCAÇÃO E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO NO BRASIL: a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no início do século XXI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliza Bartolozzi Ferreira.

VITÓRIA
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M443e Mattos, Marilucia dos Santos, 1982-
Educação e projetos de desenvolvimento no Brasil : a
expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica
no início do século XXI / Marilucia dos Santos Mattos. – 2013.
93 f. : il.

Orientadora: Eliza Bartolozzi Ferreira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ensino profissional. 2. Ensino profissional -
Desenvolvimento. 3. Política e educação. I. Ferreira, Eliza
Bartolozzi, 1961-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO

MARILUCIA DOS SANTOS MATTOS

***"EDUCAÇÃO E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO NO
BRASIL: A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INÍCIO
DO SÉCULO XXI"***

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado Interinstitucional em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo como
requisito parcial para obtenção do
Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 28 de maio de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professor Doutor Antônio Henrique Pinto
Instituto Federal do Espírito Santo**

Dedico este trabalho a Deus, que me manteve de pé em meio a todas as dificuldades vividas nesta trajetória. De fato “Posso todas as coisas Naquele que me fortalece” (Filipenses 4:13).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, de todo coração, à minha orientadora Eliza, por sua compreensão, dedicação, apoio e incentivo... Não encontro palavras que possam explicar quanto sou grata e me sinto honrada por ter tido Eliza como orientadora.

À minha família, pelo apoio incondicional, incentivo constante e enorme carinho ao longo desta caminhada: minha mãe, Lucia; meu irmão, Charles; por tanto amor e compreensão nos momentos difíceis; meu pai, Marino, que tanto amo, apesar dos atropelos da vida; meus tios Fernando e Déa e os primos Fernandinho e Fabrício, pela acolhida nos momentos finais; minha tia Laurinéia, pelas orações; meu tio Luís e primos Guizeppe e Mariana, pelo apoio; meus avós, Geraldo e Odetti, por todo carinho. Também às felinas, amores da minha vida, pela companhia de tantas madrugadas.

Aos meus amigos verdadeiros... Às meninas da Casa das 7 Mulheres e a todos os colegas que me apoiaram nos momentos difíceis em Itapina. Aos meus amigos Fábio e Josi, Aline e Alexandre, Carla e Eduardo, que são minha família também. Minha querida Bruna, mesmo que distante, mas sempre comigo. Felipe e Diana, pelos momentos de descontração e, sobretudo, à Priscila, que me acolheu quando mais precisei.

Deixo também meus agradecimentos sinceros ao Adailton, meu querido Dadá, que foi, durante as batalhas do mestrado, mais que um companheiro. Obrigada, Dadá, por todo seu carinho e, sobretudo, por sua compreensão, paciência e incentivo na trajetória desta conquista.

Aos professores Robson Loureiro, Antônio Henrique Pinto e Silvana Ventorim, pela atenção e ricas contribuições feitas ao trabalho.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar relações existentes entre a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica e o projeto de desenvolvimento socioeconômico e educacional vigente no Brasil. Apresenta um breve histórico acerca das teorias de desenvolvimento e sua relação com as políticas para educação profissional no Brasil, tendo como objeto a rede federal de educação profissional e tecnológica. Por meio da análise documental, realiza uma caracterização do atual processo de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica estabelecendo comparações com outros períodos históricos e analisando suas contradições, possibilidades e limites. Conclui que a trajetória da educação profissional no Brasil sempre manteve relação com os projetos de desenvolvimento, tendo como períodos de evidência o nacional-desenvolvimentismo e o processo de expansão da rede vivenciado neste início de século. Essa relação, apesar de características e períodos distintos, é marcada fortemente pela influência do ideário da “teoria do capital humano”, o que põe em xeque a expressiva expansão da rede de educação profissional brasileira, bem como o projeto de desenvolvimento verificado no período atual que, apesar de representar um avanço em relação ao projeto neoliberal implementado nos anos 1990, não representa um projeto de ruptura.

Palavras-chave: Educação profissional. Desenvolvimento. Rede federal.

ABSTRACT

This work aims to analyze existing relations between the expansion of the federal network of professional and technological education and development project in socioeconomic and educational in the current Brazil. Presents a brief recovery on theories of development and its relation to policies for professional education in Brazil, having as object the federal network of professional and technological education. By means of the document analysis, performs a characterization of the current process of expansion of the federal network of professional and technological education, making comparisons with other historical periods and analyzing its contradictions, possibilities and limitations. Concludes that the trajectory of professional education in Brazil has always maintained relationship with development projects having as periods of evidence national developmentalism and the process of network expansion experienced this new century. This relationship, although characteristics and distinct periods is strongly marked by the influence of the ideology of "human capital theory", which puts into question the significant expansion of the Brazilian professional education and development project recorded in the current period that despite represent an advance in relation to the neoliberal project implemented in 1990 does not represent a project to break with it.

Keywords: Education professional development, federal network.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrículas de 1909 a 1911.....	54
Figura 2 - Escolas da Rede Federal de EPT criadas de 1909 a 1926.....	55
Figura 3 - Escolas da Rede Federal de EPT criadas de 1930 a 1955.....	56
Figura 4 - Escolas da Rede Federal de EPT criadas de 1956 a 1969.....	58
Figura 5 - Escolas da Rede Federal de EPT criadas de 1970 a 1990.....	61
Figura 6 - Escolas da Rede Federal de EPT criadas de 1992 a 2003.....	62
Figura 7 - Escolas da Rede Federal de EPT até 2010.	65
Figura 8 - Distribuição das escolas da Rede Federal de EPT até 2010.	66
Figura 9 - Evolução de matrículas de 2003 a 2009.	69
Figura 10 - Evolução de matrículas.....	70
Figura 11 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por municípios.	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Critérios de escolha dos lugares dos novos *campi* por fase de expansão.68

Tabela 2 - Quantitativo de *campi* da Rede Federal de Ensino Profissionalizante por região e fase de expansão68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....	16
2.1 DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO	16
2.1.1 Visões de desenvolvimento.....	17
2.2 PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO NO BRASIL	20
2.2.1 Início do século XX	20
2.2.2 O desenvolvimentismo em meados do século XX	26
2.2.3 A instauração do projeto neoliberal	33
2.2.3.1 As políticas de educação profissional no governo FHC	37
2.2.3.2 As políticas de educação profissional no governo Lula.....	44
2.2.4 Pós-Neoliberalismo	51
3 DESVENDANDO A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	53
4 POSSIBILIDADES, LIMITES E CONTRADIÇÕES QUE ATRAVESSAM A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EPT.....	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
6 REFERÊNCIAS.....	86

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho reúne nosso resultado de estudos do curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, cujo tema é **EDUCAÇÃO E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO NO BRASIL: a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no início do século XXI**.

A rede federal de educação técnica e tecnológica do Brasil tem passado por um processo de expansão diferenciado em sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. De 2003 a 2010, 214 novas instituições previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional foram criadas, além de outras escolas federalizadas. O governo brasileiro anunciou investimentos da ordem de R\$1,1 bilhão na expansão da educação profissional. Atualmente, são 354 unidades, e estima-se que outras 208 novas escolas sejam entregues até o fim de 2014, num total de 562 unidades.

Nosso interesse em pesquisar essa temática está relacionado ao movimento expansionista da rede federal de educação profissional e tecnológica vivido, nos últimos anos, no Brasil, no contexto da reestruturação do capitalismo. Entendemos que o investimento na educação profissional geralmente indica a definição de um projeto de desenvolvimento para o país. Nesse caso específico de adoção de uma política de democratização da educação profissional ainda não observada na intensidade que se deu, podemos entender que o governo Lula (2003-2011) adotou um projeto de desenvolvimento que necessita ser explicitado.

Por isso, delimitamos nosso problema de pesquisa com base na seguinte questão: *Quais as relações existentes entre a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica com o projeto de desenvolvimento socioeconômico e educacional vigente no Brasil?*

Entendemos que essa investigação é de suma importância uma vez que vem acrescentar elementos às análises já realizadas em outros estudos acerca da expansão da rede federal de EPT, sobretudo, por possibilitar a caracterização de tal processo de expansão nos marcos de um projeto de desenvolvimento. É sabido que historicamente os projetos de desenvolvimento englobam tensões políticas,

interesses econômicos, discussão sobre função social da educação profissional enquanto política pública, entre outros aspectos que provavelmente emergirão durante a pesquisa.

Para o alcance do objetivo – analisar relações existentes entre a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica e o projeto de desenvolvimento socioeconômico e educacional vigente no Brasil –, construímos um caminho teórico do qual julgamos pertinente uma breve apresentação.

Primeiramente será feito um pequeno histórico do processo de desenvolvimento do Brasil para chegar ao debate atual do projeto socioeconômico e político do governo atual. Ademais, abordaremos as políticas educacionais em sua relação com os projetos de desenvolvimento no Brasil inserindo nessa discussão as influências dos organismos financeiros internacionais nos projetos e metas das políticas educacionais. Por fim, estudaremos o caso específico da expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil desde 2003 até os dias atuais.

A relação entre desenvolvimento e educação no Brasil se estabeleceu, em meados do século XX, pautada nos preceitos da “Teoria do Capital Humano”. No início do século, sobretudo desde a década de 1930, a educação profissional emergiu como forma de atender às necessidades da força de trabalho de um processo de industrialização recém-iniciado. Mediante a emergência da ideologia da “Teoria do Capital Humano”, a educação passa a ser considerada como um elemento central para o processo de desenvolvimento do país. Tem-se, então, a ideia de que o investimento na formação humana carrega uma ligação linear e causal com o desenvolvimento econômico e social devido ao aumento da produtividade. A crítica a esse pensamento reside no fato de restringir a educação a um mero elemento das relações capitalistas de produção.

Em face das transformações econômicas ocorridas na sociedade brasileira desde a década de 1930, verificamos que os governos passaram a adotar diversos projetos voltados para o desenvolvimento do país. Passamos pelo processo de industrialização pautado na substituição de importações desde aquela década e, posteriormente, com o nacional-desenvolvimentismo, vivenciamos o estabelecimento da indústria de bens de consumo duráveis desde 1950, mediante a inserção do

capital estrangeiro na economia nacional. Na ditadura militar, ocorreu o fortalecimento dos vínculos de dependência e subordinação aos interesses do capital internacional, representado, sobretudo, pelos EUA. Cabe destacar, em meio a essa trajetória, a criação de grandes empresas estatais em meados do século XX.

A crise econômica mundial vivenciada nos anos 1970, juntamente com o contexto nacional de enfraquecimento da ditadura militar instaura um enfraquecimento no projeto nacional de desenvolvimento, tanto que atravessamos os anos 1980 com o estigma da década perdida.

Com a implementação do projeto neoliberal, desde a década de 1990, a discussão acerca do desenvolvimento permaneceu retraída e vem sendo retomada, desde 2003, com a chegada de Lula à Presidência da República. Resta compreender a perspectiva de desenvolvimento predominante e suas contradições.

A década de 1990 é marcada por um processo de reforma do Estado brasileiro, pautado em preceitos neoliberais. Em razão de tal processo de reforma, o Estado passa a assumir um ilusório papel de “Estado Mínimo”. Ilusório, pois se torna mínimo apenas para arcar com suas responsabilidades para com as políticas sociais. No entanto, se mantém um Estado forte para estar a serviço dos interesses do capital. Podemos destacar, vinculado a esse processo de reforma, no campo da educação, a precarização do ensino público porque o Estado se isenta, cada vez mais, de suas responsabilidades, sobretudo com o financiamento da educação e das questões sociais.

Muitos estudos (SILVA, 2002; FONSECA, 2000) revelam as intervenções dos organismos multilaterais na concepção e monitoramento das políticas educacionais públicas no Brasil, com o consentimento dos governos e das elites dirigentes nacionais no período de 1985 a 1996. Silva (2002) enfoca as políticas para a educação básica, as concepções de educação presentes nessas políticas e busca desvelar “em que medida a intervenção externa vem sendo materializada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...]” (SILVA, 2002, p. 3). Além disso, a autora problematiza as forças político-econômicas que mediarão as relações entre Brasil e Banco Mundial no que tange às políticas públicas para a educação básica.

É de fundamental importância destacar, no estudo de Silva (2002), que as políticas

para a educação pública são resultantes das imposições do Banco Mundial não apenas pela capacidade financeira desse organismo mas também pela capacidade de gerenciamento e de manipulação dos governados.

[...] no decorrer das décadas de 1980 e 1990, a educação pública esteve sujeita à macropolítica de intervenção das instituições financeiras. Inicialmente, em decorrência da incapacidade de os estados da América Latina pagarem aos credores externos, coube ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional a tarefa política de intervenção por meio dos planos de estabilização, ajustes estruturais e reformas institucionais, a fim de redirecionar as economias desses Estados. Essa macropolítica, voltada para o ajustamento do modelo de desenvolvimento econômico, estendeu-se às políticas sociais e educacionais, de modo que o ajuste econômico foi acompanhado pelo ajuste social. No caso do Brasil, o governo federal praticou uma política de consentimento, constatada nas mudanças constitucionais, constante edição e reedição das medidas provisórias, nas reformas Administrativas e do Estado, na abertura econômica, no controle dos investimentos do setor público e nos procedimentos que induzem gradualmente à prática da concorrência para os serviços públicos – saúde, educação, habitação e previdência social – para serem redefinidos no mercado livre (SILVA, 2002, p. 5-6).

Do período de 1909, ano de criação das primeiras escolas profissionalizantes, às Escolas de Aprendizes Artífices, até 2003, o Brasil contava apenas com 140 escolas técnicas vinculadas à rede federal de ensino profissionalizante (BRASIL, 2011).

De 2002 a 2010 foram entregues 214 novas escolas, pertencentes à rede federal de educação profissional e tecnológica, gerando cerca de 500 mil vagas em todo o território nacional. Até 2014, estima-se que esse número chegue a 564 unidades entregues (BRASIL, 2011).

Essa expansão da rede federal de ensino revela um projeto do governo Lula na democratização do ensino técnico para uma maior parte da população. Esta pesquisa vem, Então, discutir as nuances que atravessam essa relação entre desenvolvimento e educação, focando-se na expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica vivenciada nos últimos anos.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, daremos visibilidade à discussão do desenvolvimento e à relação desenvolvimento e educação. Apresentaremos os projetos de desenvolvimento presentes no contexto nacional do século XX buscando evidenciar sua relação com as políticas educacionais correspondentes a cada período. Trataremos da consolidação do projeto neoliberal no Brasil e a subordinação das políticas educacionais aos organismos financeiros

internacionais, as políticas de educação profissional dos governos FHC e Lula e, por fim, a relação dessas políticas com um projeto de desenvolvimento.

O segundo capítulo trará uma breve trajetória da rede federal de EPT no Brasil, tendo como marco a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, culminando no processo de expansão da atualidade. Tem como objetivo caracterizar o processo de expansão da rede em suas diversas nuances focando o contexto de retomada do discurso do desenvolvimento nacional.

No terceiro capítulo apresentaremos a análise dos dados obtidos e trataremos das contradições presentes no processo de expansão, pautados na verificação de nosso objetivo central e no papel da política na orientação de uma perspectiva de desenvolvimento para o país.

Quanto aos procedimentos metodológicos seguidos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de cunho teórico-bibliográfico. Teórico porque foi imprescindível a realização, em vários momentos, de um debate mais amplo das categorias teóricas que atravessam este estudo, tais como desenvolvimento, educação. Seguimos, então, o conceito de Barros e Lehfeld (2009), que definem a pesquisa teórica como aquela que ocorre quando buscamos desvendar a fundo conceitos, discussões polêmicas e teorias. A pesquisa é também bibliográfica, pois teve como instrumento central de coleta de dados a revisão de literatura de diversas obras já escritas a respeito da temática. Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2010) afirma que é aquela pesquisa realizada com base em trabalhos já elaborados, como livros e artigos científicos. Acrescenta, ainda, que, apesar de praticamente todos os estudos necessitarem de um trabalho dessa natureza, existem pesquisas cujas características se voltam apenas para o estudo de fontes bibliográficas.

Foi utilizada ainda, enquanto instrumento de coleta de dados, a análise documental, instrumento que utiliza “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2010, p. 51). Nossas principais fontes de pesquisa documental foram os documentos do governo brasileiro relativos à educação e expansão da rede federal de EPT, tais como legislação referente à educação profissional e tecnológica, a

relatórios do MEC/Setec, relatório do Tribunal de Contas da União, informativos governamentais acerca da educação profissional, entre outros.

Buscamos respaldo bibliográfico em obras de autores como Gaudêncio Frigotto, Luiz Antônio Cunha, Márcio Pochmann, Celso Furtado, entre outros, nos utilizando também de artigos científicos de temáticas afins com este trabalho. Também realizamos levantamento acerca da produção acadêmica sobre nossa temática, direcionando nossas buscas para a seguinte temática: desenvolvimento, educação profissional e expansão dos institutos federais de educação.

Nossa análise partiu do referencial bibliográfico estudado buscando tecer relações entre a trajetória histórica da educação profissional no Brasil e os diferentes momentos de projetos de desenvolvimento vivenciados no país e elencando assim as diferentes relações estabelecidas em cada momento. Focamos a análise no atual processo de expansão, apontando as características desse processo, sua relação com o contexto atual de desenvolvimento, bem como as possibilidades e limites verificados com a expansão atual da rede federal de educação profissional e tecnológica.

2 TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

2.1 DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo retomar as ideias acerca do desenvolvimento que figuraram/figuram na história brasileira desde o século XX, relacionando-as com as políticas educacionais brasileiras de cada época.

De acordo com Oliveira (2011), as políticas públicas em educação se encontram em evidência enquanto objeto de debate em meados do século XX. Para a autora, o debate acerca das políticas educacionais extrapola o âmbito da discussão em educação, pois perpassa domínios como as políticas econômicas e sociais, entre outras, ultrapassando o domínio da pedagogia e exigindo contribuição de outros campos do conhecimento para sua análise.

O debate acerca da educação esteve em voga enquanto fator elementar para explicar o desenvolvimento econômico durante parte do século XX. Parte da literatura crítica que discutiu a temática entende a educação “como potencializadora da capacidade de trabalho, de renda e de produtividade, portanto, um fator de desenvolvimento social e econômico de um país” (FERREIRA, 2006, p. 129). Assim, para a autora, a educação fica reduzida à transmissão de habilidades intelectuais, manuais e de comportamento necessárias para a geração de emprego. Acrescenta que a tese que vem ilustrar essa análise é a Teoria do Capital Humano.

Segundo Oliveira (2011), a educação, como política pública, se tornou objeto de estudo vem sendo notada no Brasil desde a década de 1960, com produções influenciadas pelas teorias administrativas, de perfil descritivo e prescritivo. A ação do Estado em educação nesse contexto era, portanto, objeto de estudo com predominância de um enfoque voltado para sua racionalização. Tal perspectiva tem uma reorientação em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, com base na crítica da racionalização e na relação entre educação e economia/desenvolvimento econômico, o que deu origem ao foco dos estudos em trabalho e educação.

Santos (2012) define política educacional como políticas de intervenção nos processos formativos e informativos desenvolvidos em sociedade, em âmbito coletivo ou individual, que legitimam, constroem ou desqualificam (ainda que de forma indireta) um projeto político visando a atingir uma sociedade.

Por isso, toda política educacional é dotada de intencionalidade uma vez que é ligada ao projeto de poder que a fundamenta; pode ser analisada com base em seu texto e contexto, ou seja, em sua constituição enquanto documento e em sua inserção em meio às relações de poder e condições de sua produção e formulação; constitui dimensões administrativa, financeira e educacional/pedagógica (SANTOS, 2012).

2.1.1 Visões de desenvolvimento

Para Furtado (2000), a ideia de desenvolvimento encontra-se no centro da visão de mundo hegemônica de nossa época. Dela se alicerça o processo de invenção cultural que imprime ao homem o poder de agente transformador do mundo interagindo com o meio na perspectiva de realização de suas potencialidades. A reflexão dessa temática traz consigo uma teoria geral do homem, uma antropologia filosófica que, tomada de maneira insuficiente, induz com frequência para o reducionismo econômico e sociológico.

O conceito de desenvolvimento econômico começou a ser utilizado a partir do final da Segunda Guerra Mundial, em um contexto otimista de crescimento econômico, com utilização extensiva dos recursos naturais. A política empreendida surgiu da constatação do atraso econômico em que vivia a maioria da população mundial: altas taxas de mortalidade infantil e de analfabetismo, baixa taxa de escolaridade e baixo poder de consumo eram contrários às formas de vida possíveis, criadas pela civilização industrial. Como medida de superação dos conflitos sociais, o sistema capitalista se organizou por meio de políticas keynesianas, fazendo emergir um período histórico conhecido como a Era de Ouro (1945-1973), visto que os países desenvolvidos viveram um espetacular crescimento econômico e uma profunda revolução social (FERREIRA, 2006, p. 141).

O conceito de desenvolvimento tem assumido dois sentidos distintos na contemporaneidade, de acordo com Furtado (2000): o primeiro está ligado “à evolução de um sistema social de produção à medida que este, mediante a acumulação e o progresso das técnicas, torna-se mais eficaz, ou seja, eleva a

produtividade do conjunto de sua força de trabalho” (FURTADO, 2000, p. 21); o segundo diz respeito ao grau de satisfação das necessidades humanas. O autor ainda acrescenta uma terceira dimensão à ideia de desenvolvimento.

A terceira dimensão é, certamente, a mais ambígua, pois aquilo a que aspira um grupo social pode parecer para outros simples desperdício de recursos. Daí que essa terceira dimensão somente chegue a ser percebida como tal se incluída num discurso ideológico. Assim, a concepção de desenvolvimento de uma sociedade não é alheia à sua estrutura social, e tampouco a formulação de uma política de desenvolvimento e sua implantação são concebíveis sem preparação ideológica (FURTADO, 2000, p. 22).

Cunha (1991) retoma o conceito de desenvolvimento de sua origem vinculada à linguagem biológica, enquanto “transformações que um organismo sofre, fazendo-o passar de uma fase à outra” (CUNHA, 1991, p. 15).

No entanto, o autor argumenta que a utilização desse conceito nas ciências sociais acarreta riscos, como conceber as sociedades como organismos “diferenciadas internamente segundo o princípio da unidade funcional, onde a contradição, se existe é um acidente conjuntural superável pelos próprios órgãos” (CUNHA, 1991, p. 15). Um segundo risco seria postular fases naturais a serem passadas pela sociedade, ignorando-se a força das relações sociais enquanto definidora da história. Por fim põe o risco, decorrente do anterior, de separar as sociedades em padrões normais e patológicos.

Evitando-se os riscos anteriormente indicados, o conceito de desenvolvimento pode ser trazido, segundo Cunha (1991), de maneira bastante útil para o estudo das transformações das sociedades.

É possível a identificação de espécies de sociedades e formular leis que regem as transformações de cada espécie (suas leis de desenvolvimento) e, também, as leis que presidem a passagem de uma espécie para outra. Deste modo, é possível investigar o papel que as diversas dimensões sociais tem no processo de desenvolvimento (CUNHA, 1991, p. 16).

Furtado (2000) argumenta que a ideia corrente de desenvolvimento está ligada à transformação que engloba o conjunto de uma sociedade. “Essa transformação está ligada à introdução de métodos produtivos mais eficazes e se manifesta na forma de aumento do fluxo de bens e serviços finais à disposição da coletividade” (FURTADO, 2000, p. 41). Dessa forma, a ideia de desenvolvimento estaria ligada, numa vertente,

ao conceito de eficiência e, em outra, ao conceito de riqueza.

Para Arrighi (1998), é característica notável da economia mundial a existência de grande parcela de estados que figuram estáticos numa condição intermediária entre maturidade e atraso, para os teóricos da modernização, ou entre centro e periferia, para os teóricos da dependência. Países como a Argentina, o Chile, o México, o Brasil, a África do Sul, além da extinta URSS, passaram por intensas transformações sociais e econômicas juntamente a momentos de efervescência política; no entanto, não alcançaram o grupo seletivo dos estados que, em algum momento, ditaram padrões de *status* e riqueza do sistema mundial. “Desse ponto de vista, e considerados como um grupo de Estados, sua posição hoje parece ser tão intermediária quanto era 50 ou talvez 100 anos atrás” (ARRIGHI, 1998, p. 137).

A existência de um grupo intermediário relativamente estável de Estados discrepa das expectativas tanto da teoria da modernização quanto da teoria da dependência. De acordo com a teoria da modernização, as posições intermediárias são temporárias porque são *transicionais*: os Estados passaram a ocupar posições intermediárias no caminho do atraso à modernidade. Em contraste, de acordo com a teoria da dependência, as posições intermediárias são temporárias porque são *residuais*: as tendências polarizadoras da economia mundial acabarão por empurrar os Estados que ocupam posições intermediárias em direção ao centro ou em direção à periferia. Partindo de premissas diferentes, na verdade, opostas, as teorias da modernização e da dependência concordam, assim quanto à instabilidade essencial das posições intermediárias (ARRIGHI, 1998, p. 138).

Para Frigotto (1984), o surgimento das teorias do desenvolvimento, em particular da ideologia desenvolvimentista, ocorre paralelamente ao contexto político do pós-Segunda Guerra Mundial, quando EUA e a antiga URSS se põem como polos antagônicos que disputam a hegemonia internacional. O desenvolvimento emerge na ideia motriz, liderada pelos EUA, como forma de reconstruir e rearticular a liderança imperialista. São teorias que não visam analisar a origem e as leis que regem o desenvolvimento capitalista, ou seja, as bases materiais e contraditórias em que se alicerça o processo de produção e reprodução capitalista. Consiste, então, mais em uma perspectiva de modernização em que o horizonte se delimita o projeto desenvolvimentista.

As teses desenvolvimentistas, especialmente a ideia de modernização não só coincidem como reforçam o intervencionismo do Estado, no interior de diferentes formações sociais latino-americanas, como legitimam a ação imperialista. Neste sentido as teorias desenvolvimentistas vão ensejar aos EUA não só um intervencionismo econômico e militar, mas igualmente

político, social e educacional, fortalecendo-os como detentores da hegemonia do imperialismo capitalista (FRIGOTTO, 1984, p. 123-124).

2.2 PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

2.2.1 Início do século XX

O processo de desenvolvimento econômico brasileiro caracteriza-se, segundo Brum (1995), em um primeiro momento, pelo caráter primário-exportador que perdurou de 1500 a 1930; num segundo, de 1930 a 1964, marcado pela tentativa de se construir um desenvolvimento nacional e autônomo, pautado na industrialização via substituição de importações e por uma fase de desenvolvimento associado dependente, que, embora tenha se aprofundado em 1964, se iniciou na segunda parte da década de 1950.

De acordo com Veiga (2007), o presidente Nilo Peçanha, ao criar escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional primário gratuito nas capitais dos estados, pautava-se no crescimento da população proletária das cidades, necessitando assim de formação de hábitos para o trabalho e preparando cidadãos úteis para a nação.

Pode-se considerar que a gênese da educação profissional no Brasil esteve muito mais ligada a uma preocupação de preservar a ordem social, destinando alguma formação para os jovens das camadas pobres da população, que necessariamente atender a uma demanda de mão de obra, já que o processo de industrialização nesse contexto ainda era extremamente tímido.

Relacionando a lei com a realidade econômica e social daquele momento, compreende-se que, de fato, tratava-se muito mais de preparar uma mão-de-obra para trabalhos artesanais ou, quando muito, manufatureiros. E mesmo assim, não se pode esquecer do significado que estava sendo dado para a importância de “[...] habilitar os filhos das classes desfavorecidas da fortuna” - muito mais do que qualificar uma mão de obra necessária, existia a preocupação com os problemas urbanos que os “desocupados” poderiam causar (BRANDÃO, apud GOMES, 2006, p. 31).

Desde a década de 1920, a velha ordem, atrelada aos interesses do latifúndio exportador, vem perdendo sua hegemonia, enquanto crescem as forças pela

renovação da vida nacional. As transformações evidenciam-se, ainda que timidamente, por meio do crescimento da industrialização, da instituição de novas classes sociais (burguesia, proletariado e classe média) e do questionamento da legitimidade política da aristocracia agrária exportadora, entre outros fatores. Vive-se a emergência de um nacionalismo artístico-cultural, cívico-político e econômico, em que a dimensão econômica considera a industrialização do país, liderada pela empresa nacional, como fator essencial para a construção da independência econômica do país (BRUM, 1995).

O governo instituído em 1930 não tinha um projeto educacional a ser desenvolvido. Seu programa fazia poucas alusões à questão educacional e à formação da força de trabalho. Tratada no âmbito da questão social, a educação voltada para o proletariado urbano e rural era vista apenas como uma necessidade de “dispositivos tutelares”, “entre os quais a educação e a instrução, particularmente as ministradas pelas escolas técnico-industriais e agrárias” (CUNHA, 2000, p. 18).

Segundo Cunha (2000), a única medida de destaque, nos primeiros seis anos da Era Vargas, relativa à formação escolar da força de trabalho, diz respeito ao ensino para o pessoal indiretamente ligado à produção. Acrescenta-se, ainda, a reorganização do ensino comercial pelo Decreto 2.0158/1931.

O ensino técnico teve pouca atenção, pelo menos nos seis primeiros anos do governo Vargas. A única medida relevante no período dizia respeito ao ensino comercial no Decreto 20.158, de junho de 1931. O sistema paralelo possuía um grau pós-primário, um técnico e um superior. Foi a primeira vez que o termo técnico foi empregado na legislação educacional brasileira em sentido estrito, isto é, como um intermediário entre escola e trabalho. Apesar de a medida voltada para o comércio não ter sido espalhada para outros setores e de a reforma educacional se basear na formação da elite, houve, por parte do Estado, uma preparação para a implantação de iniciativas educacionais de maior alcance. No caso das escolas de artífices, o órgão que as controlava, a inspetoria de ensino profissional e técnico, teve sua influência no ministério da educação aumentada progressivamente; em 1934, passou a ser a superintendência de ensino profissional, diretamente ligada ao ministro (CUNHA, 2000).

O grupo político que assume o poder em 1930 possui grande representação histórica na definição do papel do Estado na economia. Orienta-se politicamente pela afirmação e fortalecimento da nacionalidade, e, economicamente, o embrionário capitalismo brasileiro vive, nesse contexto, uma fase de transição urbano-industrial.

No plano econômico, pretende colocar o Brasil no tempo histórico do capitalismo mundial mais avançado. Para tanto, prioriza e estimula a industrialização, baseada na empresa nacional, que devia liderar o processo de acumulação e ampliar suas atividades produtivas a partir de suas próprias forças econômicas, apoiadas pelo poder público. Através da expansão industrial, gerar-se-iam empregos em número crescente, objetivando integrar o proletariado e as massas populares despossuídas à sociedade moderna, inclusive com o apoio de uma política salarial visando ao progressivo aumento do poder aquisitivo dos ganhos do trabalho (BRUM, 1995, p. 84).

No entendimento de Brum (1995), tal perspectiva esbarrou, no entanto, na ausência de condições do empresariado nacional de assumir investimentos em infraestrutura e produção de insumos básicos, bem como na imaturidade das organizações de patrões e de trabalhadores, não preparados para dispensar a tutela do Estado. Dessa forma, as condições objetivas apresentadas traduziam a necessidade de um Estado forte que pudesse comandar o processo de desenvolvimento capitalista brasileiro.

A organização dos ministérios nesse contexto agrupou ao Ministério da Educação os órgãos do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, bem como os do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. “Foi assim que o sistema federal de escolas de aprendizes artífices, a mais importante base para o desenvolvimento do ensino profissional, passou para a área do Ministério da Educação” (CUNHA, 2000, p. 19).

A centralização dos assuntos tangentes à educação em um ministério exclusivo possibilitou maior organização e controle sobre o ensino no Brasil. O primeiro ministro da Educação foi Francisco Campos, ex-secretário do interior de Minas Gerais, que já havia promovido no seu Estado uma reformulação do ensino primário e normal. Cabe ressaltar que o norte das mudanças realizadas pelo ministro na política educacional tinha muito mais ligação com as práticas inspiradas no fascismo do governo mineiro (CUNHA, 2000).

Emergem nesse contexto iniciativas, ainda que de maneira tímida, com o intuito de propiciar uma formação para a força de trabalho oriunda desse novo momento

histórico. Na Carta de 1937, destaca-se a responsabilização de Estado, empresas e sindicatos em proporcionar formação profissional para as “classes menos favorecidas”.

O Estado Novo assumiu a industrialização como meta e é provável que esta opção tenha determinado (ou, pelo menos, reforçado) a sua preocupação com a qualificação da força de trabalho, manifesta na Constituição outorgada em 1937. Era fácil deduzir-se que a política projetada de substituição de importações iria necessitar, a curto prazo, de contingentes adicionais de trabalhadores qualificados, que não estavam disponíveis (CUNHA, 2000, p. 27).

A crise econômica de 37 fortaleceu com o Estado as ideias de quem defendia a industrialização bancada pelo Estado como forma de vencer a tormenta econômica. O governo assumiu a industrialização como meta e dessa meta se origina a preocupação com a força de trabalho e a sua formação. A industrialização era benéfica, mas ia necessitar de uma mão de obra minimamente qualificada (CUNHA, 2000).

A conjuntura internacional de segunda guerra propiciou a substituição das exportações por produtos nacionais, o que favorecia a economia. O aumento da produção fez aumentar a procura por profissionais. Em 1941, um acordo com os Estado Unidos possibilitou ainda a criação da companhia siderúrgica nacional. Nesse caso, pela longa costura do projeto, a necessidade de profissionais foi pouco grave (CUNHA, 2000).

O modelo de desenvolvimento do país, já definido na industrialização sem o fortalecimento da economia interna, precisava de uma mudança no paradigma educacional para ser sustentado. A falta de mão de obra impossibilitava o desenvolvimento e engessava as indústrias, e a transformação do ensino técnico representa um aspecto positivo para esses anseios da industrialização (CUNHA, 2000).

O Brasil vive, em meados da década de 1940, um contexto em que “as noções de desenvolvimento industrial, progresso técnico em educação passaram a ser termos intimamente relacionados e imbricados” (OLIVEIRA, 2000, p. 195). É lançada nessa época a ideologia nacional desenvolvimentista caracterizada pela presença do Estado como agente propulsor do desenvolvimento.

A educação, nesse cenário, é compreendida como um instrumento para promover o crescimento e reduzir a pobreza. Era necessário, para se atingir o desenvolvimento pleno, que os países subdesenvolvidos tomassem atitudes severas em relação à miséria, entendida como ameaça constante à democracia. A educação é assim concebível como um instrumento econômico indispensável ao desenvolvimento, ao progresso (OLIVEIRA, 2000, p. 197).

Com a lei orgânica do ensino industrial, instituída em 1942, o ensino técnico industrial foi organizado como sistema, passando os cursos técnicos a fazer parte dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação. Tal fato foi impulsionado por uma série de fatores:

Aumentou a procura por técnicos industriais em virtude da expansão da produção em certos setores da economia; cresceu a necessidade de racionalização do uso dos recursos energéticos e das matérias-primas; procedeu-se à substituição de pessoal estrangeiro de alta qualificação; impôs-se a necessidade de formação de docentes para os cursos de aprendizagem; e, finalmente, mas não secundariamente, alunos e ex-alunos pressionaram pelo reconhecimento dos cursos existentes de modo a terem assegurados privilégios ocupacionais (CUNHA, 2000, p 39).

A formação de uma mão de obra capacitada era uma necessidade básica para o desenvolvimento do país na época, porém nem todos os industriais aceitaram essa melhoria, não percebendo que seria essa a solução para possibilitar o desenvolvimento. Apesar da imposição pelo governo de as fábricas custearem a educação profissional, fica clara a preocupação desse governo com essa modalidade de educação, e a pressão exercida diretamente pelo presidente para que as indústrias assumissem a formação de seus trabalhadores evidencia isso (CUNHA, 2000).

O ensino técnico não era exatamente organizado e padronizado, havia as escolas de aprendizes artífices mantidas pelo governo federal, em que os ofícios eram ensinados em conjunto com o primário. Os estados também mantinham as próprias escolas de aprendizes, cada uma com as próprias características; havia ainda as intuições particulares e as citadas escolas sustentadas pelas indústrias (CUNHA, 2000).

Cabe destacar nesse contexto a importância que tivera a aprendizagem realizada pelas empresas ferroviárias na associação oficina/escola para o ensino de ofícios. Essas empresas mantinham, desde o início do século, escolas destinadas à

formação de trabalhadores para a manutenção de seus equipamentos, veículos e instalações (CUNHA, 2000).

Na avaliação de Cunha (2000), os industriais não se manifestaram como elementos ativos na criação da aprendizagem sistemática e remunerada custeada por eles, ignorando o momento histórico que considerava a aprendizagem como um interesse crucial para o desenvolvimento econômico do país. O Estado teve, então, de se pôr como agente impulsionador, determinando que o empresariado assumisse responsabilidade para com a formação da mãe de obra (CUNHA, 2000).

Para padronizar o ensino industrial, que até 1941 possuía instituições de caráter bastante diferenciado, foi elaborado um projeto de ensino industrial, a lei orgânica desse tipo de ensino no Brasil. A grande mudança da “lei orgânica do ensino industrial”, que, na verdade, fora aprovado como Decreto-Lei em 1942, foi a transferência do ensino profissional para o ensino médio exclusivamente. O ensino primário teria, a partir de então, conteúdo geral, exclusivamente (CUNHA, 2000).

Esse redirecionamento reflete, na visão de Cunha (2000), a intencionalidade de admitir na escola primária os alunos “mais educáveis”, ao contrário da preocupação inicial das escolas de aprendizes artífices, voltadas para os então “desvalidos da fortuna e da sorte” e considerados “menos educáveis” em virtude de sua condição socioeconômica. A visão assistencialista do período da gênese da educação profissional no início do século XX começava a dar lugar a uma nova visão de formação profissional, mais direcionada à formação de trabalhadores mais aptos ao contexto de crescente necessidade de mão de obra.

Em 1942, com a “lei” orgânica, o ensino técnico industrial foi organizado como um sistema, isto é, passou a fazer parte dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação, articulando-se com os demais cursos. Para isso, concorreram vários fatores. Aumentou a procura por técnicos industriais em virtude da expansão da produção em certos setores da economia; cresceu a necessidade de racionalização dos recursos energéticos e das matérias-primas; procedeu-se à substituição de pessoal estrangeiro de alta qualificação; impôs-se a necessidade de formação de docentes para os cursos de aprendizagem; e, finalmente, mas não secundariamente, alunos e ex-alunos pressionaram pelo reconhecimento dos cursos existentes de modo a terem assegurados privilégios ocupacionais (CUNHA, 2000, p. 38-39).

O Senai, criado pelo governo Vargas em 1942, em convênio com o setor industrial e representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), nasceu mediante as

exigências da expansão industrial brasileira, que demandava uma formação mínima do operariado, que teria de ser feita de modo mais rápido e mais prático. Essa rede de ensino de âmbito empresarial, paralelamente ao sistema oficial, foi implantada com vistas a organizar e administrar as escolas de aprendizagem industrial em todo o país. Sob a direção do CNI, oferecia cursos de curta duração com o objetivo de promover a preparação dos aprendizes menores para se inserirem nas indústrias e cursos de formação continuada para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007).

O Decreto 4.048/1942 estabelecia ainda que a manutenção do Senai seria feita pelos estabelecimentos industriais, que seriam obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal destinada às escolas de aprendizagem, cuja arrecadação deveria ser feita pelo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (Iapi) e repassada ao Senai. A complementação da regulamentação do Senai ocorreu por intermédio do Decreto 4.481, de 16 de julho de 1942, que obrigava as empresas do ramo industrial a custear os cursos e a manter em seus quadros 8% de menores aprendizes do total de operários. Esse decreto também obrigava as empresas a matriculá-los nas suas escolas, onde deveriam ter frequência obrigatória, cujos cursos deveriam funcionar no horário normal de trabalho. A prioridade era dada aos filhos de operários empregados nos estabelecimentos industriais, aos irmãos dos operários que atuavam nas indústrias e aos órfãos cujos pais estiveram vinculados ao ramo industrial (SANTOS, 2003).

Percebe-se, nesse contexto histórico, que, da década de 1930 em diante, se inaugura um processo de estruturação da educação profissional no Brasil, tendo como impulsionador de fato o desenvolvimento da economia e consequente necessidade de atender à demanda por mão de obra criada naquele momento. Podemos dizer que tal relação entre desenvolvimento econômico e educação inaugura um ciclo na constituição do ensino profissional no Brasil.

2.2.2 O desenvolvimentismo em meados do século XX

Consolida-se, a partir da década de 1950, a segunda fase do processo de

industrialização brasileira, por meio da produção de bens de consumo duráveis, como o setor mais dinâmico da economia. As transformações decorrentes da época aumentam a demanda interna por bens de consumo duráveis. Temos, desde então, a implantação da indústria automotiva, de eletrodomésticos e eletroeletrônica. Tais indústrias carecem de volume de capital, tecnologia avançada, mão de obra especializada, produção em escala e capacidade gerencial. Estrutura-se com isso um mercado nacional voltado para uma pequena parcela da população detentora de maior poder aquisitivo.

Nesse contexto, cabe destacar a necessidade de ampliação e aperfeiçoamento de infraestrutura, energia, comunicações, transporte, entre outros, para garantir a fluidez desse mercado interno. Acrescenta-se a investida ideológica nos meios de comunicação por meio das propagandas que visavam a estimular o consumismo (BRUM, 1995).

O pensamento desenvolvimentista imprimiu às políticas educacionais, desde a década de 1950, a ideia de que a educação impulsionaria o processo de desenvolvimento do país sob a ótica da “teoria do capital humano”:

No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se à toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Nesse aspecto há um duplo esforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – “o capital humano”. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção (FRIGOTTO, 1984, p. 121).

Para Frigotto (1984), a teoria do capital humano se põe como forma de a burguesia reduzir a prática educacional a um “fator de produção”, a uma questão puramente técnica. A teoria do capital humano “postula uma relação linear entre desenvolvimento e superação da desigualdade social, mediante a qualificação, porque levaria a uma produtividade crescente” (FRIGOTTO, 1984, p. 19).

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos - busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista

microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1984, p. 41).

O autor salienta ainda a importância de explorar as conexões que a teoria do capital humano põe entre educação e desenvolvimento, educação e trabalho, não por sua capacidade de explicar essas relações, mas por seu poder de mascarar a raiz dessas conexões inseridas nas relações sociais de produção da sociedade capitalista.

Ainda acerca da teoria do capital humano, Ferreira (2006) complementa:

A categoria capital humano remonta a Adam Smith, mas foi pioneira nos EUA, devido à presença de condições favoráveis para isso (capitalismo monopolista desenvolvido). A TCH é somente uma das especificações das teorias do desenvolvimento surgidas pós-II Guerra Mundial e vai ligar-se à perspectiva tecnicista da década de 1950. Nesse período histórico, segundo declara Frigotto, o desenvolvimento passa a se constituir na idéia motriz, encabeçada pelos EUA, como mecanismo de recompor e rearticular a hegemonia imperialista. Trata-se de teorias que não se propõem analisar a gênese e as leis que governam o desenvolvimento capitalista, ou seja, as bases materiais e contraditórias em que se estrutura o processo de produção e reprodução capitalista. São, ao contrário, muito mais de uma perspectiva de modernização, em cujo horizonte se delineia o projeto desenvolvimentista. No Brasil, a TCH é alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto da ditadura militar (FERREIRA, 2006, p. 130).

A ideia repercutida pela burguesia de que a chave para o fim da desigualdade social, econômica e desemprego está contida no investimento no capital humano é falaciosa, uma vez que não atinge as bases dessa desigualdade nem altera as desigualdades quando em condições não favoráveis ao desenvolvimento do capitalismo. Isso porque a exploração do trabalho é uma característica do sistema capitalista e a conseqüente apropriação da riqueza social.

No plano do pensamento liberal, Cunha (1991) delimita, com base no estudo das metas do Estado brasileiro, o objetivo da educação no desenvolvimento: construir uma sociedade aberta no país na qual não existam barreiras que venham a impedir os indivíduos de realizar suas potencialidades. O autor acrescenta a definição por meio da institucionalização da educação escolar, que seria o caminho adequado para a realização dessas potencialidades.

Com base na análise de alguns estudos, Cunha (1991) aponta as críticas realizadas

à ambiguidade da correlação entre crescimento da renda e o dos níveis de escolarização. “De uma crença ingênua de que estes são causa daquele, tem-se passado, pelo menos, a admitir a possibilidade do contrário” (CUNHA, 1991, p. 17).

A reflexão sobre o desenvolvimento após a Segunda Guerra foi impulsionada pela percepção do atraso econômico vivido pela grande maioria da humanidade, traduzido por indicadores, tais como mortalidade infantil, incidência de enfermidades contagiosas, grau de alfabetização, “o que contribuiu para amalgamar as ideias de desenvolvimento, bem estar social, modernização, enfim, tudo que sugeria acesso às formas de vida criadas pela civilização industrial” (FURTADO, 2000, p. 25).

Também no contexto posterior à Segunda Guerra, a TCH se põe como apenas uma das características das teorias de desenvolvimento. O mesmo transcorre em meio às teorias educacionais, no campo da administração e controle. As relações trabalho/capital e gestão do processo de trabalho assumem novas abordagens. “Trata-se de uma resposta necessária, de um lado, à crescente mecanização, automação, com a ampliação de inversões de capital em grandes unidades de produção; e, de outro [...] pelas mutações que sofre o processo de trabalho” (FRIGOTTO, 1984, p. 122).

A presença do capital externo se evidencia no processo de substituição de importações, pela dependência tecnológica, pelo empréstimo para contemplar obras de infraestrutura e aquisição de bens de capital e pela implantação em território nacional, de subsidiárias dos grupos que antes nos forneciam seus produtos industrializados. Com isso o processo de industrialização brasileiro (e também todas as questões do país) é influenciado hegemonicamente pelos interesses norte-americanos (BRUM, 1995).

De fato, verifica-se uma invasão econômica do país pelo capital estrangeiro, que passa a ocupar progressivamente os ramos mais importantes, mais dinâmicos e rentáveis. O empresariado brasileiro, ainda incipiente, sem tradição, com carência de capital, tecnologia e capacidade gerencial, não tem condições de competir e, conseqüentemente, perde terreno. Na verdade, não se consegue formular com suficiente clareza e definição uma postura econômica nacionalista, muito menos implantá-la e implementá-la, a não ser em curtos momentos. Primeiro em 1954 e, finalmente, em 1964 acaba-se cedendo às pressões externas, ligadas a grupos nacionais comprometidos ou influenciados pelos grupos monopolistas internacionais (BRUM, 1995, p. 93).

De acordo com Pochmann (2001), entre 1930 e 1989 podem-se destacar três períodos de relevância para a análise da evolução do padrão de intervenção do Estado na economia brasileira, a saber:

O primeiro período transcorre entre 1930 a 1955, quando o conjunto das ações do Estado na economia visou não apenas a constituição de um novo aparelho de Estado (administração e formação de quadros), com a regulação de vários setores de atividades econômicas e sociais, mas principalmente a atuação direta no processo de acumulação capitalista. Teve elevada importância a constituição de empresas públicas [...] (POCHMANN, 2001, p. 20-21).

O segundo período do processo de evolução apontado por Pochmann (2001) consta de 1955 a 1964, sendo caracterizado pela implantação do Plano de Metas de JK. Nesse contexto, o nacionalismo perde destaque, entrando em evidência uma articulação entre Estado, capital privado nacional e capital privado internacional.

Em 1955, assume a presidência do Brasil Juscelino Kubitschek, idealizador do projeto de desenvolver o país “50 anos em 5”. A política econômica, ênfase maior desse governo, esteve voltada para a consolidação da industrialização promovendo crescimento acelerado da economia para pôr o país em um novo estágio de desenvolvimento. Nos planos social e político, tinha como objetivo a criação de empregos e elevação do nível de vida da população, estabilidade política e garantia das liberdades democráticas (BRUM, 1995).

Nos anos JK predomina ainda uma visão linear, portanto, simplista do fenômeno desenvolvimento-subdesenvolvimento. Acredita-se que os países atrasados, para atingirem o desenvolvimento, devem percorrer as mesmas etapas por que passaram os atuais países desenvolvidos. Nesta percepção superficial, o subdesenvolvimento não é concebido como fruto de uma estrutura econômica mundial de exploração, nem como uma característica peculiar específica de determinadas sociedades nacionais; é considerado simplesmente um atraso resultante de um ritmo mais lento de crescimento econômico linear. Identifica-se desenvolvimento com mero crescimento econômico. Acelerando-se o ritmo do crescimento econômico chega-se ao desenvolvimento (BRUM, 1995, p. 95).

A orientação da política econômica ocorre no escopo de reunir, de acordo com Benevides, apud Brum (1995), a iniciativa privada com o capital e tecnologia estrangeira, mediante a intervenção estatal enquanto planejador e orientador dos investimentos. Dessa forma, o desenvolvimentismo se caracteriza como um modelo de desenvolvimento direcionado para um crescimento econômico acelerado, superando padrões históricos tradicionais e visando a diminuir a distância dos países

ricos. Para isso, investe em grande escala de recursos tirados da sociedade ou buscados no exterior, ficando o Estado como o condutor do processo ditando os rumos da economia ou direcionando os investimentos (BRUM, 1995).

O terceiro período na evolução da intervenção estatal indicado por Pochmann (2001) se estendeu de 1964 até 1989, com o Estado tentando assegurar o desenvolvimento de “espaços vazios”, garantindo a aplicação da ideologia da segurança nacional. A expansão das empresas estatais refletiu a ideologia do governo militar desconfigurando a desnacionalização estimulada por JK, ao proteger o setor privado nacional.

Com intuito de sufocar as forças populares reformistas em emergência no cenário nacional que buscavam transformações estruturais para a sociedade brasileira, as forças reacionário-conservadoras, ligadas aos interesses estrangeiros e preocupadas apenas com a modernização do país, instauram, em 1964, o golpe militar no Brasil. O modelo econômico adotado pelos militares assemelha-se aos de sociedades em elevado estágio de desenvolvimento e alto padrão de vida, buscando construir uma sociedade pautada no modelo consumista norte-americano (BRUM, 1995).

Visando a desenvolver uma economia de mercado, voltada prioritariamente para o atendimento da demanda da camada alta da sociedade, abrem-se as portas às subsidiárias de grupos multinacionais, apela-se para um crescente e já assustador endividamento externo e para a dependência tecnológica. Para expandir a indústria é preciso importar bens de capital (máquinas e equipamentos pesados). Para poder adquiri-los no exterior e pagá-los, torna-se necessário estimular a agricultura de exportação, em detrimento dos produtos agrícolas destinados ao consumo interno. À medida que a agricultura se expande e se moderniza, aumentam as importações de insumos modernos, principalmente fertilizantes e defensivos. E, assim, fecha-se o círculo vicioso da dependência externa, com os crescentes pedidos de empréstimos e financiamentos externos, provocando a elevação da dívida e do volume de juros a serem pagos ao exterior (BRUM, 1995, p. 153).

Ferreira Jr. e Bittar (2008) argumentam que a situação política autoritária advinda do golpe militar manteve a educação subordinada à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade. Os tecnocratas militares se guardaram no argumento da “teoria do capital humano” impondo o discurso unilateral de que o único papel a ser desempenhado pela educação era o de maximizar o crescimento do PIB, independentemente da distribuição da renda nacional.

O processo de estagnação econômica iniciado em 1962 se estende até 1967. Desde 1968, a economia brasileira vive um período de grande crescimento, chamado de milagre econômico. No meado da década de 1970, esse modelo entra em declínio e, posteriormente, na década de 1980, tem-se uma nova fase de recessão/estagnação econômica (BRUM, 1995).

A ideia de desenvolvimento dos militares vincula-se à Doutrina de Segurança Nacional, difundida pela Escola Superior de Guerra, de que o desenvolvimento econômico é elemento fundamental da segurança.

O desenvolvimento é concebido basicamente como crescimento econômico, embora contemple a incorporação moderna de avanços tecnológicos. O desenvolvimento econômico não se orienta prioritariamente ao atendimento das necessidades fundamentais da maioria da população, nem a uma rápida melhoria de seus padrões de vida. Dentro da ótica militar, está voltado para o aumento da expressão do Brasil como potência mundial, isto é, o fortalecimento do poder nacional, do qual o componente econômico é uma das vigas básicas. Isso pode exigir sacrifício de sucessivas gerações. O que importa, num primeiro momento, é o crescimento econômico global, não propriamente a maneira como esteja ele distribuído entre os membros da sociedade. Assim, os aspectos sociais, como educação, saúde pública, habitação de baixo custo e outros, são considerados menos prioritários, relegados a um segundo plano (BRUM, 1995, p.175-176).

A formação profissional no Brasil baseava-se, até a década de 1970, “no treinamento para a produção em série e padronizada” (BELONI, WONSIK e PEREIRA, 2009, p. 3). Os autores argumentam que esse formato de formação pôs, no mercado de trabalho, operadores semiquualificados que desempenhavam tarefas simples, rotineiras e previamente delimitadas. Por isso, consideram que a baixa escolaridade dos trabalhadores não representava um problema expressivo para a expansão econômica.

A partir do início dos 1970, o mundo começa a se dar conta de que o crescimento econômico não resolve a maior parte dos problemas sociais. Tal constatação resultou em críticas profundas ao modelo de desenvolvimento vigente em responsabilização das autoridades públicas, interrogando sobre sua capacidade de gerir os negócios públicos de maneira eficaz e eficiente. Nesse período, começa-se a assistir a crises do modelo de regulação em curso à época e, no contexto latino-americano mais especificamente, emerge a crítica às matrizes ideológicas promotoras da ideologia do “desenvolvimentismo”, a partir da constatação de que nem sempre desenvolvimento econômico resulta em desenvolvimento social, de que não bastam políticas econômicas sem políticas redistributivas (OLIVEIRA, 2011, p. 73).

De acordo com Barros e Brunacci (2010), o processo de globalização emergente no

fim dos anos 1970 acarretou à educação brasileira a perspectiva do Estado mínimo, desencadeado pelo capitalismo internacional nos últimos 40 anos.

Nenhuma mudança no funcionamento do capitalismo pode se consolidar sem a correspondente mudança cultural, pela qual se afirmou hegemonicamente a ideologia norteadora da onda neoliberal. Tornou-se senso comum a afirmação de que o Brasil tinha de se adaptar aos novos tempos da globalização da economia e adequar a eles o seu sistema educacional: as mudanças em curso levaram o mercado a exigir das pessoas uma formação polivalente, aliada a uma capacidade de dar respostas ágeis a problemas do mundo produtivo, com vistas a impulsionar o progresso capitalista e gerar mais emprego e renda. A educação teria de ser totalmente reformada para possibilitar a formação desse cidadão produtivo, em condições de se inserir no mercado para atender demandas imediatas, que clamavam por mão de obra qualificada para os diferentes setores da produção (BARROS e BRUNACCI, 2010, p. 310).

O modelo de desenvolvimento implantado, por intermédio do Estado forte, na política de industrialização por substituição de importações, produzindo aqui o que antes era importado, teve financiamento basicamente do Estado num primeiro momento e posteriormente também pelo capital externo (de empréstimo ou de risco). Tal modelo funcionou aproximadamente meio século, tendo esgotado suas possibilidades de sustentar a expansão econômica do país no fim da década de 1970. A crise econômica da próxima década tem sua raiz no esgotamento desse modelo (BRUM, 1995).

2.2.3 A instauração do projeto neoliberal

Na década de 1980, evidencia-se a crise do modelo capitalista, que direcionou o projeto de modernização no Brasil desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Com a reorganização do sistema capitalista por meio do neoliberalismo, novas exigências, agendas e discurso surgiram no setor educacional (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007).

A crise vivida nos anos oitentas, segundo Nakatani e Oliveira (2010), foi resultado do esgotamento do processo de substituição de importações e da exaustão das fontes de financiamento do Estado, com o advento da crise da dívida externa provocada pelo aumento exagerado das taxas de juros por parte do banco central norte-americano. Essa crise manifestou-se, no início dos anos 1980, pela aceleração da

inflação que se tentou conter pela experiência do Plano Cruzado e posteriormente com a implementação de diversos outros planos.

Nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza (SOARES, 1996, p. 17).

Com o fim do regime militar, tornava-se urgente a reorganização da economia brasileira. Com a expansão que se passava nos setores monopolizados ou oligopolizados, produtores de bens de consumo duráveis, era preciso controlar a inflação para sustentar e desconcentrar o crescimento:

[...] controlar a inflação; eliminar mecanismos anacrônicos e recessivos que bloqueavam o fluxo dos negócios e empreendimentos, sobretudo na área financeira, e canalizá-lo para o setor produtivo; substituir o amplo sistema de indexação da economia por uma moeda estável, como padrão de referência; controlar os preços, particularmente os da cesta básica, entre outras medidas. O Programa de Estabilização da Economia Brasileira vem com tais propósitos (BRUM, 1995, p. 241).

No âmbito das políticas educacionais, foi criado em 1986 o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, o Protec, que representou ambiciosa meta de instalar, especialmente no interior do país, duzentas escolas profissionais de 1º e 2º graus. Tal meta, no entanto, se estabeleceu sem justificativa da necessidade de duzentas escolas no interior. Não estava, portanto, isenta de objetivos políticos-eleitorais (CUNHA, 2000).

O neoliberalismo não se resume a uma política econômica. Ele é uma doutrina ideológica, econômica e política norteadora das ações estatais nos diversos âmbitos de sua esfera administrativa. As orientações neoliberais ocorrem para diminuir, ao máximo, o papel do Estado nos investimentos em áreas sociais, tais como saúde, educação, assistência social, entre outras. Assim, as políticas públicas voltadas para a área social têm sua oferta transferida para o âmbito da iniciativa privada, passando da condição de direito do cidadão para a condição de serviço privado. Cabe ainda ressaltar a transferência dessas responsabilidades estatais para a sociedade civil,

por meio de ações do chamado terceiro setor.

Os neoliberais também sustentam que o intervencionismo estatal é antieconômico e antiprodutivo, não só por provocar uma crise fiscal do Estado e uma revolta dos contribuintes, mas sobretudo porque desestimula o capital a investir e os trabalhadores a trabalhar. Além disso, é ineficaz e ineficiente: ineficaz porque tende ao monopólio econômico estatal e à tutela dos interesses particulares de grupos de produtores organizados, em vez de responder às demandas dos consumidores espalhados no mercado; e ineficiente por não conseguir eliminar a pobreza e, inclusive, piorá-la com as formas tradicionais de proteção social, baseadas na família e na comunidade. E, para completar, imobilizou os pobres, tornando-os dependentes do paternalismo estatal. Em resumo, é uma violação à liberdade econômica, moral e política que só o capitalismo liberal pode garantir (LAURELL, 1997, p. 162).

Esse modelo de neoliberalismo fundamenta-se nas ideias de teóricos como Hayek e Friedman, que, em contraponto ao estado de bem-estar social, apontaram uma nova configuração do papel do Estado como forma de torná-lo menos autoritário e paternalista. Dessa maneira, o não intervencionismo estatal na economia, a liberdade pautada na igualdade jurídica e a garantia do livre mercado garantiriam melhor fluidez para a sociedade.

O pensamento neoliberal está intimamente ligado à ideia de Estado mínimo, no entanto essa máxima não pode ser levada ao pé da letra. O Estado neoliberal apenas se retrai no enfrentamento das questões sociais, entretanto se apresenta altamente ativo para garantir a lucratividade do grande capital, mantendo estreitas relações com organismos financeiros internacionais, como FMI e Banco Mundial, e implementando políticas econômicas orientadas para a fluidez do capital.

As medidas concretas adotadas pelos governos neoliberais, para minimizar a ação estatal no âmbito do bem-estar social, são apontadas por Laurell como “privatização do financiamento e da produção dos serviços; cortes dos gastos sociais, eliminando-se programas e reduzindo-se benefícios; canalização dos gastos para os grupos carentes; e a descentralização em nível local” (LAURELL, 1997, p. 163).

No âmago do projeto neoliberal repousa a tentativa de se impor um novo padrão de acumulação, [com o intuito de desencadear] uma nova etapa da expansão capitalista que, dentre outras coisas, implicaria um novo ciclo de concentração de capital nas mãos do grande capital internacional. A condição política para o êxito desse projeto é a derrota ou, pelo menos, o enfraquecimento das classes trabalhadoras e das suas organizações reivindicatórias e partidárias. Neste contexto, torna-se primordial destruir as instituições de bem estar social, por constituírem uma das bases da ação coletiva e solidária que diminuem a força desagregadora da competição

entre os indivíduos no mercado de trabalho. A esta necessidade política acrescenta-se o objetivo econômico de destruir as instituições públicas, para estender os investimentos privados a todas as atividades econômicas rentáveis. Nesse esquema, é importante o papel que desempenham os seguros e a produção privada dos serviços sociais, como demonstra o complexo médico-industrial norte-americano, por exemplo, uma das atividades econômicas privadas mais importantes dos EUA (LAURELL, 1997, p. 164).

Lima Filho (2005) aponta causas que colaboraram para que as políticas públicas para a educação profissional se tornassem centrais em meio às políticas gerais de reforma do Estado brasileiro desde os anos 1990. Entre as causas, destaca as transformações no mundo do trabalho caracterizadas por diversificação, heterogeneização e complexificação do processo de trabalho e da classe trabalhadora; as demandas de recomposição da força de trabalho pautadas em competências, polivalência, multifuncionalidade, flexibilidade; o desemprego estrutural e precarização do trabalho seguidos de nova roupagem da Teoria do Capital Humano, delegando ao sujeito a responsabilidade pelo acesso, manutenção e condições de empregabilidade; o acirramento da hierarquização centro-periferia na sociedade capitalista; por fim, a redefinição do papel do Estado nas relações público/privado com conseqüente direcionamento das políticas públicas, inclusive as educacionais para o setor privado.

Marques (2010) situa o início da adoção do pensamento liberal na determinação política econômica brasileira desde o governo de Fernando Collor de Mello, sendo o governo de José Sarney uma transição entre o passado desenvolvimentista e a política econômica fundada no neoliberalismo. Para a autora, o governo Collor foi um ponto de inflexão em relação à política econômica adotada até então, com um Estado que intervinha na economia propiciando infraestrutura para a reprodução do capital e se responsabilizando por setores chave como produção de energia e prospecção e refino do petróleo.

Oliveira (2000) alega que a década de 1990 instituiu um novo momento na educação brasileira, passando do referencial nacional desenvolvimentista para o globalismo com mudanças em seus objetivos, funções e organização visando adequar-se ao novo contexto e trazendo como eixo a educação como equidade social.

Diante da constatação de que ela não consegue responder plenamente às necessidades de melhor distribuição de renda e, portanto, de saldar a dívida

social acumulada em décadas passadas, a crença na educação como elevador social cede a premência de formar para a empregabilidade (OLIVEIRA, 2000, p. 244).

De acordo com Pochmann (2001), o modelo econômico verificado no Brasil, nos anos 1990, diferencia-se profundamente do modelo em voga entre as décadas de 1930 e 1970. Em detrimento da defesa da produção e do emprego nacional, passa-se a privilegiar a promoção da integração do sistema produtivo nacional à economia mundial.

Behring e Boschetti (2010) argumentam que a década de 1990 foi marcada por reformas consonantes com o projeto neoliberal:

Ao longo dos anos 1990, propagou-se na mídia falada e escrita e nos meios políticos e intelectuais brasileiros uma avassaladora campanha em torno de reformas. A era Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi marcada por esse mote, que já vinha de Collor, cujas características de *outsider* (ou o que vem de fora) não lhe outorgaram legitimidade política para conduzir esse processo. Tratou-se, como se pôde observar, de “reformas” orientadas para o mercado, num contexto em que os problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais da profunda crise econômica e social vivida pelo país desde o início de 1988 no terreno da seguridade social e outros – a carta constitucional era vista como perdulária e atrasada –, estaria aberto o caminho para o novo “projeto de modernidade”. O principal documento orientador dessa projeção foi o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE/MARE, 1995), amplamente afinado com as reformulações de Bresser Pereira, então à frente do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) (BEHRING e BOSCHETTI, 2010, p. 148).

Em meio a esse contexto de consolidação do neoliberalismo no Brasil, abordaremos abaixo as políticas educacionais voltadas para a educação profissional, evidentes nos últimos governos brasileiros.

2.2.3.1 As políticas de educação profissional no governo FHC

Em seu curto período de governo, Collor lançou um “plano ambicioso de combate à inflação, com o início da abertura comercial e das privatizações” (MARQUES, 2010, p. 7). Diante do fracasso na tentativa de conter a inflação e do fim de seu governo por sua renúncia decorrente do *impeachment*, permanecem as novas regras para o comércio exterior e a ideia de que o setor público deveria ser diminuído mediante a privatização de suas empresas e serviços, sobretudo os da área social.

Mas, quando Fernando Henrique Cardoso assume o governo, é que se tem a total subordinação ao pensamento neoliberal, aos interesses dos credores internacionais e nacionais e ao capital financeiro. Na gestão de FHC, ocorrem as principais privatizações, o início das investidas contra a previdência social pública, o câmbio passa a ser flutuante, a política econômica é regida por metas de inflação (cabendo aqui ressaltar que o Plano Real, realizado na gestão de Itamar Franco, retomou a estabilidade da moeda) e o gasto público pautado no *superavit* primário. Os *superavit*, acertados com o FMI, inibiram os gastos públicos e acabaram com a possibilidade de retomada ao Estado desenvolvimentista (MARQUES, 2010).

Segundo Soares (1996), o governo FHC deu continuidade a reformas liberalizantes tendo ampliado o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações e aprovando mudanças constitucionais voltadas para a aprovação das reformas. Tais mudanças, em sua maioria, coincidiam com as propostas do Banco Mundial, tais como a reforma da previdência, a revisão do sistema tributário, a flexibilização dos monopólios e a concentração de recursos para a educação do ensino básico.

Em grande medida, a ênfase na reforma do Estado foi provocada pelo recente avanço hegemônico da ideologia neoliberal, a partir da difusão da concepção de que o aparato estatal impunha obstáculos à inovação tecnológica, sendo ineficiente na alocação dos recursos na economia e na promoção da redução do déficit fiscal. Em síntese, constitui-se uma interpretação equivocada do que o padrão de intervenção estatal anterior evitava a modernização e a eficiência econômica (POCHMANN, 2001, p. 11).

O período compreendido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso foi de grande dificuldade, precarização e desmonte da educação pública, sobretudo para a rede federal de educação profissional. Nesse período tivemos algumas investidas, como o Decreto 2.208/1997, que desvinculou o ensino técnico do ensino médio, sem contar a falta de investimentos em estrutura, recursos humanos, entre outros.

Assim, as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Para Oliveira (2000), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em dezembro de 1996, não traduziu o debate de anos acerca do Fórum Nacional de Educação Pública, todavia trouxe conquistas consolidadas na discussão do projeto enquanto tramitava no Senado. Tais conquistas se traduzem na ampliação do direito à universalização do ensino por meio da extensão da educação básica, que passou a abranger todas as fases de desenvolvimento do sujeito.

Silva e Invernizzi (2008) argumentam que o Decreto 2.208/1997 representou um retrocesso para a equivalência entre ensino médio e educação profissional conquistada pela LDB de 1961. Acrescentam que a reforma advinda do decreto imprime à educação profissional um perfil dominante de cursos aligeirados, consolidando uma proposta desintegradora tanto na rede pública como na rede privada.

[...] com a aprovação da nova LDB, em 1997, o governo do presidente FHC entendeu que poderia, por um ato Executivo, mediante um Decreto, livrar-se das resistências e, finalmente, levar adiante seu projeto de educação profissional. Isso ocorre com a publicação do Decreto 2208/1997 e outras medidas legais complementares. Por diferentes estratégias, entre elas a destinação de recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), a transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica, e o incentivo para relacionar mais estreitamente a educação com o mercado, a implantação da reforma foi sendo efetivada por persuasão, quando não pela força “onde havia resistência”. Na educação profissional mais diretamente ligada à formação intensiva de mão-de-obra, o governo permitiu ao Sistema S ampliar sua função privatista e seletiva, e minimizar sua função social. Num âmbito mais amplo, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR, vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego, completou o conjunto de reformas no campo educacional subordinadas às reformas estruturais de desregulamentação e privatização (CIAVATTA e FRIGOTTO apud SILVA e INVERNIZZI, 2008, p. 100-101).

De acordo com Silva (2002), a educação pública nas décadas de 1980 e 1990 esteve subordinada à macropolítica de intervenção das instituições financeiras internacionais, voltada para o ajustamento do modelo de desenvolvimento econômico. A intervenção ocorreu no âmbito das políticas sociais e educacionais, de forma que o ajuste econômico esteve atrelado ao social.

Essas instituições financeiras internacionais (IFIs) constituem poderosa burocracia internacional. São órgãos reguladores, operando dentro de um sistema capitalista, que respondem a interesses econômicos e financeiros dominantes, têm habilidade não só de criar e movimentar dinheiro sem impedimentos, mas também de manipular taxas de juros e precipitar a desvalorização das moedas fortes. A uma dessas agências, o Fundo Monetário Internacional, é confiado o papel de coordenador das políticas de

desenvolvimento e de promoção da estabilidade da balança de pagamentos dos países membros; à outra, o Banco Mundial, cabe o papel de intermediário entre os países doadores e beneficiários e, por ser mais ativo que normativo, funciona como fundo capaz de capitalizar financiamentos externos para o desenvolvimento de projetos prioritários, combinando recursos próprios com outros captados no mercado financeiro internacional (FONSECA, apud SILVA, 2002, p. 11).

No contexto dos anos 1990, Oliveira (2000) destaca um enfraquecimento da ideia de educação enquanto forma de solucionar os problemas consequentes da distribuição desigual de renda, tendo em vista o aumento dos índices de desemprego e o decréscimo nos rendimentos. A autora atribui o fato aos novos processos de reestruturação econômica, que tem debilitado as possibilidades ocupacionais e aumentado, de maneira alarmante, os índices de desemprego.

Certamente, em uma sociedade onde o nível de escolarização era muito baixo, desenvolveu-se a ilusão de que esse fato era responsável pelo desemprego na era da tecnologia avançada. Essa premissa é reforçada constantemente nos relatórios do Banco Mundial sobre a desigualdade no País, nos quais os técnicos desprezam intencionalmente as razões de ordem estrutural e apontam o déficit educacional como o problema a ser enfrentado. Transformam, dessa maneira, o que é parte de um problema muito mais amplo em algo absoluto. Esse desvio ou atalho tomado pelos donos do poder deixa o castigo de Sísifo para os educadores e a ilusão perdida para a sociedade em geral (FERREIRA, 2006, p. 133).

O Banco Mundial tornou-se, nesse contexto, o organismo de maior visibilidade no que tange às políticas educacionais, tomando o espaço tradicionalmente ocupado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e agência das Nações Unidas especializada em educação. As ideias apresentadas pelo Banco Mundial não se apresentam de forma isolada, mas, sim, como uma proposta articulada (ideológica e pacote de medidas), voltada para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares dos países em desenvolvimento (TORRES, 1996).

O financiamento não é o único nem o mais importante papel do BM em educação (representando apenas 0,5% da despesa total pelos países em desenvolvimento neste setor); o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial (TORRES, 1996, p. 126).

Segundo a avaliação de Oliveira (2000), as reformas educacionais vivenciadas nos anos noventas caracterizavam-se pela investida na modernização administrativa do

aparato público. Pautavam-se em modelos de gestão inspirados na descentralização administrativa, na autonomia financeira e no planejamento flexível que visavam transferir ao setor público os padrões de eficiência, produtividade e racionalidade, intrínsecas à ordem capitalista.

Cabe informar que, em meio ao “vácuo” da discussão de desenvolvimento vivenciada nos anos 1990, emergiu nesse contexto a discussão sobre desenvolvimento sustentável. Em meio aos baixos índices de crescimento, aos altos índices de desemprego, à ausência de um projeto de desenvolvimento, sob o pano de fundo das transformações vividas na sociedade no fim do século XX, o debate acerca do desenvolvimento foi direcionado ao âmbito da ecologia.

Em meio aos problemas da relação de vulnerabilidade homem-natureza, surgiu a discussão sobre um modelo de desenvolvimento que tornasse sustentável essa relação. Nesse sentido, surgiu a proposta de um “desenvolvimento sustentável”, que se baseia na idéia de atender as necessidades do presente para que as gerações futuras possam atender a suas próprias necessidades. O desenvolvimento sustentável contém dois conceitos chave: (1) o conceito de “necessidades”, sobretudo as necessidades essenciais dos pobres no mundo, que devem receber a máxima prioridade; (2) a noção das limitações que o estágio da tecnologia e da organização social impõe ao meio ambiente, impedindo-o de atender às necessidades presentes e futuras (FERREIRA, 2006, p. 170).

Meszários explica aos críticos do marxismo, conforme destacado por Ferreira (2006), que, até a década de 1970, a questão ecológica podia ser relegada a um segundo plano ou simplesmente ignorada. “Atualmente, porém, ela é obrigada a ser grotescamente desfigurada e exagerada unilateralmente para que as pessoas possam ser, com sucesso, desviados dos candentes problemas sociais e políticos” (MESZÁRIOS, apud FERREIRA, 2006, p. 173). É inquestionável a necessidade de enfrentar as contradições ecológicas dos sistemas produtivos. Dessa forma se apresenta para a coletividade o ônus de dividir os custos da degradação do meio ambiente, sujeitando-a a uma queda no padrão de vida, para finalmente se manter o atual sistema que apenas sobrevive pela perpetuação de maximização do lucro.

[...] ao mesmo tempo que o século XX foi o período em que o Brasil cresceu economicamente e se constituiu uma das dez maiores economias do mundo, o País continua sendo uma constelação de regiões de distintos níveis de desenvolvimento, com grave heterogeneidade social e uma numerosa massa populacional que não participa dos benefícios do desenvolvimento. Num arco de tempo que se estende da década de 1930 à de 1980, o Brasil viveu um longo processo de urbanização, de industrialização, de surtos políticos autoritários e democráticos. Em síntese,

ao longo do século XX, a sociedade brasileira modernizou-se (FERREIRA, 2006, p. 138).

O modelo econômico adotado na década de 1990 não foi capaz de recolocar a economia mundial no curso do desenvolvimento sustentado, levando o país a registrar a pior década do século XX em relação à variação do Produto Interno Bruto. Por isso, a ideia de que o esvaziamento do Estado levaria o reforço do setor privado a uma conseqüente condução ao crescimento econômico desejado e duradouro não se concretizou nos anos 1990 (POCHMANN, 2001).

A consolidação do projeto neoliberal no Brasil, no decurso da década de 1990, representou, no entanto, uma descontinuidade e, de certa forma, ruptura com um projeto de desenvolvimento nacional que se processava desde a década de 1930.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), o governo de Fernando Henrique Cardoso foi alvo de muitas análises críticas nos âmbitos econômico, político, social, cultural e educacional, que hegemonicamente avaliam a forma como um governo direcionou as políticas públicas de maneira associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital, orientadas pelos preceitos da ortodoxia neoliberal.

Para Barros e Brunacci (2010), a LDB (Lei 9.394/96), aprovada no governo de FHC, imprimiu à educação um viés de formação de pessoas para atuação nas diversas áreas do mercado.

[...] sob o governo FHC, portanto, que teve início a implementação dessas diretrizes, não se podendo ignorar alguns avanços, como a prioridade ao ensino obrigatório, a expansão do número de matrículas no ensino fundamental, o estabelecimento da avaliação seriada e o aumento da escolaridade. Apesar disso, prevaleceu uma concepção segmentada e privatista do ensino, que acabou por comprometer em parte os resultados alcançados. A prioridade conferida ao ensino fundamental regular foi acompanhada por certa negligência no que se refere à qualidade da educação, à expansão do ensino médio, à educação de jovens e adultos e à educação profissional. Além disso, houve um crescimento desenfreado da rede privada de ensino superior, com a proliferação de faculdades e cursos de qualidade duvidosa (OLIVA, 2010, p. 294).

Barros e Brunacci (2010) argumentam que a aprovação do Decreto 2.208/1997 relegou a educação profissional a um lugar diferenciado da educação propedêutica. Com isso, a reforma do governo FHC veio reproduzir no âmbito educacional a

divisão de classes da sociedade brasileira, delegando modalidades de ensino diferenciadas, uma voltada para a classe trabalhadora e outra, para as elites dirigentes. Para os trabalhadores e seus filhos, o ensino profissional, do qual o Estado se desobrigava lentamente da oferta, era transferido para instituições privadas, sobretudo ao “Sistema S”. Para os filhos da elite, o ensino médio de base científica, com vistas ao ingresso no ensino superior.

Esse decreto foi complementado, como instrumento coercitivo, pela Portaria do MEC nº 646 de 1997, que obriga os Centros Federais de Educação Tecnológica a restringirem em 50% as matrículas do nível médio integrado, das oferecidas em 1966, com o indicativo de extensão futura. A arma do MEC para isso era a concessão de mais ou menos recursos de acordo com a adesão à portaria. No plano pedagógico, a Resolução nº 04/99 e o Parecer CNE/CEB nº 16/99, que traçam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos de nível médio, escancaram a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 119).

A reforma da educação profissional implementada por FHC teve como pressupostos estes diagnósticos:

i) o alto custo aluno/ano das escolas técnicas – aproximadamente dez vezes maior do que no ensino médio regular; *ii)* o perfil dos alunos que freqüentam tais escolas e centros – a maioria oriunda das classes média e média alta, e com elevado índice de ingresso no ensino superior; e *iii)* a dificuldade da gestão centralizada – a partir de Brasília, sobre unidades espalhadas por todo o país (IPEA, 2003, p. 58).

Ainda no governo de FHC, foi instituído, em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) visando à implantação da reforma da educação profissional determinada pela LDB de 1996. Os investimentos do Proep destinavam-se “a financiar a construção e os equipamentos/mobiliários/laboratórios de escolas de educação profissional para os seguimentos federal, estaduais e comunitários, desde que as instituições aderissem à reforma proposta pelo MEC” (BARROS; BRUNACCI, 2010, p. 313). O Proep é resultado do Acordo de Empréstimo 1.052/OC-BR firmado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O montante inicial dos recursos chegou a US\$500 milhões, cuja metade foi proveniente da União e outra, do BID.

A dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais,

dominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos Parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

2.2.3.2 As políticas de educação profissional no governo Lula

Barros e Brunacci (2010) afirmam que o cerne das políticas educacionais no governo Lula é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A educação profissional, considerada como um dos pilares do PDE, teve sua oferta de vagas ampliada significativamente desde 2003, aumentando as unidades de ensino federais de 140 para 354 em 2010.

[...] o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, mais do que suprir as limitações operacionais do antigo Plano Nacional de Educação (PNE), enfatizou o papel da política educacional no processo de desenvolvimento econômico e na redução das desigualdades sociais. O PDE fortaleceu as conexões entre todos os níveis e modalidades de ensino, instituiu novos instrumentos de transparência, responsabilização e participação social, e definiu critérios para implementação dos programas no território nacional. Além disso, estabeleceu as bases do pacto de gestão entre níveis de governo e comunidades escolares para uma educação básica de qualidade para todos, o que se traduziu no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (OLIVA, 2010, p. 300).

A primeira ação de destaque do governo Lula em relação à EPT foi a revogação do Decreto 2.208/1997, por meio do Decreto 5.154/2004, que, entre outras providências, possibilitou novamente a oferta de ensino médio integrado ao ensino técnico profissionalizante.

Vinculadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), existem no governo Lula políticas voltadas para a EPT em diversas vertentes: Programa Mulheres Mil; Rede Certific; Expansão da Rede Federal de Educação Profissional; Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Cabe ressaltar que a maioria desses programas tem continuidade no governo de Dilma, que, no âmbito da

educação profissional, implementa também o Pronatec.

O Programa Mulheres Mil possui como público-alvo mulheres em situação de vulnerabilidade social, articulando políticas de inclusão social, gênero, educação profissional, emprego e renda. É realizado por meio de projetos locais, organizados de acordo com as necessidades locais da comunidade e segundo a vocação econômica regional. O programa também compõe as ações do programa Brasil Sem Miséria, articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecida pelo governo federal. Foi implantado como projeto-piloto em 13 estados do norte/nordeste brasileiros por meio de parceria com o governo canadense, Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (CIDA/ACDI) e a Associação do Colleges Comunitário do Canadá (ACCC) e Colleges parceiros, sendo instituído pela Portaria do MEC 1.015, do dia 21 julho de 2011 (BRASIL, 2012).

O Rede Certific tem como objetivo promover a certificação de trabalhadores maiores de 18 anos que trabalham ou já tenham trabalhado nas áreas de pesca e aquicultura, música, construção civil, eletroeletrônica ou turismo e hospitalidade. A certificação ocorre por meio da avaliação multidisciplinar da escolaridade e saberes adquiridos pelos trabalhadores ao longo da vida, podendo haver ou não o cumprimento de curso de formação profissional. O programa compreende parceria do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2012).

O Programa Brasil Profissionalizado foi criado em 2007, tendo como objetivo o fortalecimento do ensino profissionalizante no âmbito das redes estaduais de ensino. São repassados recursos do governo federal para que sejam investidos nas escolas técnicas dos estados participantes do Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094/97).

Rede e-Tec Brasil tem como meta a promoção do ensino profissional e tecnológico a distância, visando à ampliação e democratização da oferta de cursos técnicos de nível médio de forma pública e gratuita. Os cursos são ministrados por instituições públicas em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, sendo o MEC responsável pela assistência financeira na formulação dos cursos e os demais, responsáveis pela estrutura, recursos humanos e manutenção das atividades (BRASIL, 2012).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi instituído pelo Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, sendo substituído pelo Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduziu novas diretrizes ampliando a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos Proeja para o público do ensino fundamental da EJA. Com o decreto, ficou estabelecida a obrigatoriedade de as instituições componentes da rede federal de EPT oferecerem uma porcentagem mínima (10% foram estipulados para 2006) de suas vagas para cursos nessa modalidade.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) foi instituído em 2005 e reestruturado em 2008 pela Lei 11.962/2008. O Projovem é destinado a jovens de 15 a 29 anos, visando a promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano. É desenvolvido em várias modalidades: o Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo; o Projovem Urbano; o Projovem Campo - Saberes da Terra; o Projovem Trabalhador.

A finalidade do PROJOVEM é proporcionar formação ao jovem, por meio de uma associação entre a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, a qualificação com certificação de formação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público. Argumenta-se que o Programa pretende contribuir especificamente para a re-inserção do jovem na escola; a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1102).

O Programa Escola de Fábrica oferece formação em diversas áreas, por meio de cursos presenciais, com duração de 600 a 1,2 mil horas, ofertados em empresas/indústrias. O público-alvo compreende jovens entre 16 e 24 anos que cursam a educação básica e têm renda familiar *per capita* até um salário mínimo. Lançado em dezembro de 2004, o programa se baseia em unidades gestoras (prefeituras, organizações não governamentais, secretarias estaduais e municipais de educação, fundações, escolas e cooperativas), unidades formadoras (empresas e indústrias) e no Ministério da Educação (agente financeiro, fiscalizador e supervisor do processo).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam pontos controversos de algumas

políticas educacionais do governo Lula e argumentam:

Outro ponto controverso de que tratamos diz respeito aos Programas Escola de Fábrica e PROJOVEM. Entre as distorções das políticas educacionais, que o atual governo pretendia corrigir, estava a revogação do Decreto n. 2.208/97 e o redirecionamento do PROEP dos setores privados e comunitários para os segmentos públicos. Enquanto se discutia o novo decreto que tomou forma no Decreto n. 5.154 em julho de 2004 e que veio permitir a integração do ensino médio com a educação profissional, anuncia-se um novo programa de educação profissional, o Programa Escola de Fábrica, utilizando o modelo de parceria público-privado, iniciado com recursos do PROEP e em parceria com empresas e indústrias de todo o país. Em resumo, pelo novo decreto restabelece-se a possibilidade do ensino integrado entre educação geral e formação específica; e pelo novo programa, salvo outros rumos que possa tomar, coloca-se sob a tutela da lógica empresarial a formação dos jovens excluídos do mercado de trabalho e que não tiveram acesso à educação regular.

Voltado para a mesma faixa da população, também mediante a concessão de bolsas, o PROJOVEM busca integrar ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária. O que caracteriza ambos os programas é a falta de integração com outras políticas, tais como a inserção profissional e a melhoria de renda das famílias. O que somente poderia ocorrer por meio de um projeto de desenvolvimento econômico e social e de distribuição de renda (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1105-106).

O processo de expansão da rede federal de EPT, verificado desde 2003, modificou o cenário do ensino profissionalizante no Brasil no que tange ao número de escolas e, sobretudo, à oferta de vagas. Se, desde 1909, marco da criação de uma rede federal de ensino profissionalizante no Brasil por meio das Escolas de Aprendizes Artífices, até 2002, o país possuía 140 escolas técnicas vinculadas à rede federal de ensino profissionalizante, no período de 2002 a 2010 foram criadas 214 escolas. Esse processo resultou na geração de cerca de 500 mil vagas na rede federal de educação profissional e tecnológica em todo o país (BRASIL, 2012).

A expansão da rede federal de EPT, por meio da criação de novas escolas em todo o território nacional, foi provavelmente a ação de maior destaque do governo Lula não só no âmbito das políticas educacionais mas ainda no de política de governo.

Em que pese a importância dessa democratização do acesso ao ensino geral e profissional, o peso de tais programas ainda é pífio no conjunto do sistema educacional para a superação das deficiências históricas apresentadas pela educação escolar brasileira. Em relação ao ensino médio integrado, os estados que adotam o programa o fazem em atendimento a um projeto pedagógico fragmentado entre teoria e prática. A proposta do programa de promover a integração dos conhecimentos de forma que o jovem domine as competências cognitivas complexas fica subsumida ao conservadorismo da gestão administrativa e pedagógica da escola (FERREIRA; POCHMAN, 2011, p. 252).

Atualmente, a Setec conta com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pelo governo Dilma, para dar continuidade às políticas adotadas pelo governo Lula.

O Pronatec tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Conta com diversos subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, destacando-se a Bolsa-Formação; o FIES Técnico; a consolidação da Rede e-Tec Brasil; o fomento às redes estaduais de EPT por intermédio do Brasil Profissionalizado; a continuidade da expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica. Além da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Pronatec engloba em sua oferta de cursos as escolas estaduais de EPT e as unidades de serviços nacionais de aprendizagem, como o Senac e o Senai (BRASIL, 2012).

Estabelecendo uma comparação entre as políticas educacionais de FHC e Lula,

Pode-se afirmar ainda que os governos Cardoso e Lula convergem no que se refere à adoção de medidas no sentido de alinhar a política para a EMP, no país, a modelos propostos por organismos internacionais. Essa tendência se expressa nas ações financeiras indicadas para o Brasil, nos períodos 1996-1999 e 2004-2007 (Cf.BID, 2007), em que se evidenciam propostas de desenvolvimento de modelos da EP não formal e de capacitação para o trabalho, voltados a jovens e adultos. Nesse contexto, pode-se compreender a ênfase dada à expansão do número de matrículas na EP que adota como uma das suas estratégias a criação de uma rede de EP nas instituições públicas de ensino (federais, municipais e estaduais), de oferta da modalidade de educação de jovens e adultos, sendo que esta deveria ser responsável por mais de 40% das novas vagas criadas. São alternativas exteriores à educação formal e que trazem consigo limites típicos de políticas compensatórias (MELO, 2011, p. 214).

Melo (2011), além de destacar os pontos convergentes entre as políticas educacionais de FHC e Lula, evidencia algumas diferenças significativas. Para a autora, enquanto o governo FHC se caracterizou por políticas impositivas que lhe proporcionaram bastantes oposições, o governo Lula pautou-se em políticas de adesão amenizando as resistências. Outra divergência situa-se na organização da rede federal de educação profissional: FHC restringiu a autonomia da maioria das escolas pelo processo de cefetização; Lula imprime novas dimensões a esse processo instituindo diretrizes que integrassem instituições para criação dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (no próximo capítulo, o processo de formação dos IFs será abordado de maneira aprofundada). Uma diferença central é

verificada ainda no que tange à expansão da rede federal de EPT. Enquanto FHC impossibilitou a expansão da rede, Lula teve como carro-chefe de seu governo o impulsionamento da expansão pela criação de novas escolas e ampliação de vagas.

O processo de expansão deflagrado no governo Lula chama ainda a atenção para outra diferença entre os dois governos, uma vez que a expansão da rede implicou o crescimento do emprego público, que com FHC foi restringido e precarizado por diferentes estratégias. Melo (2011) ressalva, porém, a necessidade de acompanhar a expansão, chamando a atenção sobre a reestruturação de carreiras adotadas no governo Lula e medidas como a criação do Banco de Professores Equivalentes.

Oliva (2010) argumenta que a educação continua a ser um dos principais gargalos do desenvolvimento nacional. As políticas educacionais carregam consigo os traços de uma má condução ao longo de décadas de descaso que se somam com os desafios contemporâneos de se alinhar às inovações tecnológicas e às novas bases para a produção e difusão de conhecimento. Para o autor, as políticas públicas atuais contribuíram, de maneira central, para o crescimento econômico nacional atrelado a um cenário de distribuição de renda, inclusão social e promoção da cidadania, sendo imprescindível consolidar essas políticas como políticas de Estado garantindo, assim, sua centralidade na construção do “Novo Desenvolvimentismo” no Brasil.

Na visão de Oliva (2010), o governo Lula estabelece, desde 2003, no Brasil, novo paradigma socioeconômico e político. O autor defende a ideia de que nesse governo o Brasil passou a contar, de maneira inédita, com um conjunto de elementos, como crescimento econômico sustentado, estabilidade econômica, distribuição de renda, consolidação da democracia, liderança na agenda ambiental e crescente protagonismo internacional.

Entendemos que o governo Lula, em relação aos governos anteriores, apresenta avanços em diversas áreas, sobretudo no que diz respeito às políticas sociais, destacadamente na educação profissional e tecnológica. O ponto de vista de Oliva, no entanto, necessita de análises e críticas se levarmos em conta as múltiplas contradições que perpassam o contexto político em questão.

Para Oliva (2010), a soma desses elementos deu início a um novo processo de desenvolvimento que se diferencia do modelo neoliberal e também do passado nacional-desenvolvimentismo. A esse novo processo de desenvolvimento o autor chama de “Novo Desenvolvimentismo”, que se caracteriza por centrar-se, em sua primeira etapa, na distribuição de renda, inclusão social e combate à pobreza. Em contraposição ao projeto neoliberal instalado no Brasil na década de 1990, Oliva defende uma mudança de paradigma com base no governo Lula:

Após 25 anos, o crescimento econômico com distribuição de renda foi reincorporado à agenda nacional. O antagonismo entre “focalização” e “universalização” arrefeceu, ampliando-se o consenso de que não se trata de ações excludentes, mas complementares. Como veremos mais adiante, houve uma retomada do processo de consolidação do sistema de proteção social, consagrado pela Constituição de 1988 nas áreas clássicas do Welfare State (educação, saúde, previdência e assistência social). As políticas de habitação e de saneamento básico, debilitadas desde o final dos anos de 80, foram impulsionadas e tiveram forte conotação social. Também houve importantes avanços, sob a forma de novos programas sociais e políticas de renda especificamente orientados para o combate à pobreza e à exclusão social – como o Programa Bolsa Família, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e o Programa Territórios da Cidadania – e para a recuperação gradual do poder de compra do salário mínimo – como a Política de Valorização do Salário Mínimo. Todas essas iniciativas tiveram impacto na distribuição de renda e no dinamismo do mercado interno de consumo de massa (OLIVA, 2010, p. 22-23).

No campo educacional, com governo Lula, a partir de 2003, observamos um diferente contexto na educação profissional e tecnológica. Temos a revogação do Decreto 2.208/1997 e o início de um enorme processo de expansão da rede, com a criação de inúmeras novas escolas.

Já para Nakatani e Oliveira (2010), os governos de Lula representam uma continuidade no que diz respeito à implementação das medidas conforme a estratégia neoliberal.

Após as turbulências decorrentes da transição em 2003, navegando em águas e com ventos favoráveis do cenário internacional, o governo Lula obteve, em 2004, o maior crescimento desde 1994, primeiro ano do Plano Real, quando o PIB conheceu uma variação positiva de 5,3%. O resultado de 5,7% que foi alcançado é expressivo, considerando a estagnação ocorrida no triênio 2001/2003, quando se registrou um crescimento médio anual de 1,7%, e maior do que o obtido em 2000, ano em que as condições externas também eram bastante favoráveis. A confirmação e divulgação destes números pelo IBGE serviram para reforçar o otimismo que vinha sendo exibido pelo governo sobre o ingresso da economia brasileira numa trajetória de crescimento sustentado, apontado como resultado da consistência da política macroeconômica adotada. Assim, o governo Lula encerrou o primeiro mandato com uma taxa média anual de crescimento do

PIB de 3,4%, ou de 2,0% do PIB por habitante (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010, p. 39).

Reconhecemos que o governo Lula não representou uma ruptura total com a política econômica firmada pelo governo anterior. No entanto, observamos algumas diferenças, sobretudo no que tange à condução das políticas sociais. O expressivo processo de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica é um exemplo dessa diferença de condução das políticas sociais e conseqüentemente das políticas educacionais.

A educação tem sido apontada como um importante setor de distribuição de tais políticas: do Bolsa-Família aos programas dirigidos à juventude, tais como o ProJovem e o Primeiro Emprego, o setor da educação tem exercido papel crucial na implementação de programas sociais dirigidos aos mais pobres. Por meio de acordos firmados entre o governo federal, estados e municípios, tais programas têm sua execução descentralizada e repassada ao nível local. Observa-se, assim, que como política social a educação tem cumprido relevante tarefa na distribuição de renda aos mais pobres que se encontram na condição de assistidos, exercendo muitas vezes importante papel na seleção de públicos atingidos (OLIVEIRA, 2009, p. 203-204).

Entre as iniciativas do governo Lula ante as políticas educacionais, é importante destacar a revogação do Decreto 2.208/1997 “restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1089). Incluem-se ainda em meio à política de educação profissional de Lula programas como Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e adultos (Proeja) e o Inclusão de Jovens (Projovem).

Em meio às divergentes análises que circundam os governos de Lula, é inegável que nesse período é possível verificar uma iniciativa de retomar um projeto de desenvolvimento para o país. Esse novo contexto vem, de certa forma, romper a lacuna deixada com a adesão do país ao projeto neoliberal no início dos anos 1990.

2.2.4 Pós-Neoliberalismo

O acirramento das políticas neoliberais do fim do século XX e início deste século culminaram na grande crise financeira de 2008, que estabeleceu um marco para a emergência de um novo “modelo de organização”, o qual vem sendo chamado de

pós-neoliberal.

Pochmann (2011) aponta a crise de 2008 como um indicador dos limites das políticas neoliberais. Apresenta as comparações que surgem nessa crise: num primeiro momento, com a crise de 1929; num segundo, com a depressão do fim do século XIX, ressaltando o fato de que o momento vivenciado atualmente se assemelha às condições da crise do último quarto do século XIX, quando se observa uma mudança no foco da hegemonia capitalista – da Inglaterra para nações em que até então não se cogitava a possibilidade de assumir tal hegemonia. O autor ressalta que, nesse início de século, vivenciamos, de maneira similar, a emergência de novas centralidades dinâmicas mundiais, sendo a recuperação da economia impulsionada por países periféricos, como a China, a Índia e o Brasil, e não pelo centro do capitalismo global.

Para o economista citado, é possível verificar sinais de mudança no capitalismo desde o início deste século visando à direção de um projeto pós-neoliberal, assim como a depressão de 1929 representou o fim de um ciclo do liberalismo. O contexto vivenciado desde a crise de 2008 também parece apontar um projeto diferente do neoliberalismo praticado até então.

Em meio a esse contexto, Pochmann (2011) aponta a abertura de uma oportunidade, por parte de alguns países periféricos, de uma reorientação da ordem mundial, com vistas à redução das desigualdades entre países e classes sociais. Ressalta, no entanto, que “isso ainda pressupõe convergência e coordenação global, ainda inexistentes nos dias de hoje” (POCHMANN, 2011, p. 42).

É importante destacar que é exatamente em meio a esse contexto de vivência de um início de pós-neoliberalismo que ocorre o processo de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Os rumos de tal processo de expansão, assim como de um novo projeto de desenvolvimento do país, estão em construção, cabendo ainda muitas indagações e análises para que a contribuição deixada pela academia para o enfrentamento desse processo ocorra em um horizonte crítico de construção de uma sociedade menos desigual e um projeto de educação que concorra para essa ideia.

3 DESVENDANDO A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Este capítulo pretende traçar breve histórico da trajetória da rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil, culminando em sua situação atual. Ademais, visa a mapear e caracterizar a rede federal de EPT nas diversas nuances de seu recente processo de expansão.

A educação profissional, no Brasil, tem na sua origem a ideia de atender as classes menos favorecidas, porém, com o desenvolvimento do país, a mão de obra qualificada tornou-se cada vez mais valorizada. Segundo Filho (2010, p. 141), a educação profissional e tecnológica é um tema que, desde os meados dos anos de 1990, vem ganhando destaque na pesquisa educacional no Brasil, face à proposição e implementação de um amplo conjunto de reformas educacionais e ao estabelecimento de diversas políticas públicas e programas governamentais relacionados à temática (SCHIMIDT, 2010, p. 11).

A criação, em 1909, das antigas Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas pelo Decreto 7.566 durante o governo de Nilo Peçanha, constitui o marco na organização da educação profissional no Brasil. Ao todo, foram criadas 19 escolas no território nacional que se destinavam ao ensino profissional primário, que era gratuito e voltado para as classes proletárias.

A justificativa para a criação das escolas retomava a visão de futuro de Rui Barbosa, idealizador do ensino industrial no Brasil. Essa expectativa levou-o a propor que, ao lado do ensino médio geral – com estudos que levavam ao Bacharelado de Ciências e Letras –, houvesse também cinco outros de natureza técnico-profissional. Também pretendia que a escola primária tivesse um ciclo superior que seguisse aos quatro anos preliminares, para que contribuísse para a formação de homens destinados ao trabalho artesanal e técnico. Rui Barbosa argumentava, na época, que as escolas primárias eram uma necessidade de formação e desenvolvimento da futura mão de obra que passaria a compor as indústrias provenientes do capital estrangeiro (SUETH et al., 2009).

Em seus primeiros anos de existência, o número de alunos matriculados nas escolas de aprendizes artífices existentes no território nacional soma, em 1910 e 1911, respectivamente, 1.413 e 2.309, sendo representados no quadro abaixo.

Q U A D R O 1

Distribuição das matrículas nas Escolas de Aprendizes Artífices mantidas pela União, período de implantação. 1910/11.

ESTADO	DATA DE INSTALAÇÃO	MATRÍCULA		FREQUÊNCIA	MÉDIA
		1910	1911	1911 Nº	%
Amazonas	01/10/1910	-	70	40	57,1
Pará	01/07/1910	20	95	74	77,9
Maranhão	06/01/1910	74	104	67	64,4
Piauí	01/01/1910	51	83	46	55,4
Ceará	24/05/1910	105	82	72	87,8
R.G. do Norte	01/01/1910	108	83	58	69,8
Paraíba	05/01/1910	117	134	102	76,1
Pernambuco	16/02/1910	120	125	75	60,0
Alagoas	21/01/1910	70	151	94	62,2
Sergipe	01/05/1911	-	120	75	62,5
Bahia	02/06/1910	-	68	52	76,5
Espírito Santo	24/02/1910	133	166	95	57,2
Rio de Janeiro	23/01/1910	191	273	182	66,6
São Paulo	24/06/1910	135	120	105	87,5
Paraná	16/01/1910	190	293	191	65,2
Minas Gerais	08/09/1910	-	60	52	86,6
Goiás	01/01/1910	33	68	49	72,0
Mato Grosso	01/01/1910	87	84	58	69,0
R.G. do Sul	-	-	-	-	-
Santa Catarina	01/09/1910	51	130	98	75,4

FONTE: Relatório do Ministério de Agricultura Indústria e Comércio, de 1909 a 1911.

Figura 1 - Matrículas de 1909 a 1911.

Fonte: Bastos, quadro I. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9580/000021756.pdf?sequence=1>>

Entre 1909 e 1926, foram criadas 27 escolas nos governos destes presidentes – Nilo Peçanha (21 escolas entre 1909 e 1910); Hermes da Fonseca (uma escola entre 1910 e 1914); Wenceslau Braz (uma escola entre 1914 e 1918); Delfim Moreira (uma escola entre 1918 e 1919); Epitácio Pessoa (uma escola entre 1919 e 1922); Arthur Bernardes (duas escolas entre 1922 e 1926) – distribuídas no território nacional de

acordo com a figura abaixo.



Figura 2 - Escolas da Rede Federal de EPT criadas de 1909 a 1926.

Fonte: Blog do Planalto. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/educacao-profissional-e-estrategica-para-o-desenvolvimento-do-pais/>>.

A opção por criar escolas profissionalizantes nas capitais do país reflete o momento vivenciado no fim do século XIX e início do século XX. Nesse período se começava a observar uma mudança na concentração populacional do país por meio da migração emergente de pessoas do campo para os centros urbanos.

O desenvolvimento industrial nesse período, no entanto, ainda era demasiadamente tímido, estando a educação profissional muito mais voltada para um viés assistencial. As escolas foram criadas para atender aos “desvalidos da sorte e da fortuna”, ou seja, os filhos das classes pauperizadas que começavam a figurar nas grandes cidades, como forma de manutenção da ordem social por meio do ensino de um ofício.

Preocupava-se, dessa maneira, muito mais com a contensão dos problemas sociais advindos do processo de crescimento das cidades do que com uma educação que atendesse a algum projeto de desenvolvimento.

Segundo Otranto (2010), no fim da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais, por determinação da Lei 378/1937, com o objetivo de propagar o ensino profissional em vários ramos. Tal mudança pouco alterou os objetivos das antigas instituições.

No período de 1930 a 1955, foram criadas 29 escolas, das quais quatorze nos governos de Getúlio Vargas (1930 a 1945 e 1951 a 1954), onze no de Gaspar Dutra (1946 a 1951) e quatro no de Café Filho (1954 a 1955), evolução ilustrada pela

figura abaixo.



Figura 3 - Escolas da Rede Federal de EPT criadas de 1930 a 1955.

Fonte: Blog do Planalto. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/educacao-profissional-e-estrategica-para-o-desenvolvimento-do-pais/>>

Embora as transformações na educação profissional tivessem ocorrido nos seus diversos ramos – industrial, comercial e agrícola –, focaliza-se, nesse período, o ensino industrial, dada a sua importância no contexto do processo de desenvolvimento verificado no Brasil desde 1930. Com a mudança do cenário agroexportador para o industrial, a preocupação em formar mão de obra qualificada para a produção tornou-se proposta efetiva na década de 1940. Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial em 1942, ficaram estabelecidas as bases para a organização de um sistema de ensino profissional para a indústria. Nesse mesmo ano, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e, mais tarde, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Esses serviços de preparação do trabalhador para as demandas da indústria e do comércio foram desenvolvidos pela iniciativa privada, e ambos representavam uma formação paralela ao ensino regular.

O Decreto 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, definiu as bases de organização dos estabelecimentos de ensino industrial da rede federal. Para Santos (2003), o ensino industrial passou a assumir um papel importante na formação de mão de obra. Desde as transformações que se operaram, principalmente em 1942, verifica-se que ele pode ser dividido em dois ramos: um que compreendia a aprendizagem que ficava sob o controle patronal, ligado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e outro que estava sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e da Saúde, que era constituído pelo ensino industrial básico.

O sistema oficial de ensino industrial foi estruturado por iniciativa de Gustavo Capanema, que estava à frente do Ministério da Educação e da Saúde durante o governo Vargas no período do Estado Novo. Com base na Lei Orgânica do Ensino Industrial, que foi promulgada em 30 de janeiro de 1942, organizava esse ramo de ensino, que ficou dividido em dois ciclos: o primeiro, chamado de fundamental, era ministrado em três ou quatro anos. Havia também o ciclo básico, que compreendia o curso de mestria de dois anos; o segundo, com duração de três a quatro anos, destinava-se à formação de técnicos industriais. Era oferecido nesse mesmo ciclo o curso de formação pedagógica, com o intuito de habilitar professores para lecionar no ensino industrial (SANTOS, 2003).

Nesse contexto, os Liceus criados em 1937 foram transformados, por meio do Decreto 4.127/1942 em Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo formação profissional em nível equivalente ao secundário.

Desde a década de 1930, o processo de industrialização se impulsiona no país e a educação profissional passa a ter maior evidência. Inicia-se uma preocupação em oferecer um ensino que pudesse atender aos setores emergentes da economia.

Verifica-se, então, maior preocupação com a organização da educação profissional na perspectiva legal. Nesse contexto são criados o Senai e o Senac e a educação profissional, por intermédio da rede federal, representada então pelos Liceus Industriais, começa a se voltar para o atendimento das demandas geradas pelo novo arranjo econômico-industrial do país.

O ideário nacional-desenvolvimentista se afirmou enquanto projeto de desenvolvimento do país no período compreendido entre 1945 e 1964. Cabe considerar, no entanto, que esse ideário nos remete ao período de construção iniciado por Getúlio Vargas e sua política de incentivo à industrialização e à modernização do país por meio de ações que fortaleciam uma identidade nacionalista. Dessa maneira, Kubitschek adotara um projeto nacional-desenvolvimentista, que viria a ser acelerado com sua gestão voltada ao crescimento econômico e a grandes obras (REIS; PADILHA, 2009).

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais (OTRANTO, 2010).

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o objetivo era a formação de profissionais para suprir as necessidades que estavam ocorrendo em relação ao desenvolvimento do país. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em Escolas Técnicas Federais. Essas escolas ganham autonomia didática e de gestão (SCHIMIDT, 2010, p. 23).

No período de 1956 a 1969, são criadas 23 escolas: nos governos de Juscelino Kubitschek (quatro escolas, de 1956 a 1961), de João Goulart (seis escolas, de 1961 a 1964), de Castelo Branco (quatro escolas, de 1964 a 1967) e de Costa e Silva (nove escolas, de 1967 a 1969). As novas escolas distribuíram-se no território nacional, conforme mostra a figura abaixo.



Figura 4 - Escolas da Rede Federal de EPT criadas de 1956 a 1969.

Fonte: Blog do Planalto. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/educacao-profissional-e-estrategica-para-o-desenvolvimento-do-pais/>>

Em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61). Vieira (2010) ressalta:

A nossa primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, acabando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte” (VIEIRA, 2010, p. 3).

Em 1971, é promulgada a Lei Federal 5.692/71, que reformula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No que se refere à educação profissional, essa lei torna compulsória a profissionalização do currículo de segundo grau (BRASIL, 2010; VIEIRA, 2010). A nova LDB não influenciou a qualidade da educação profissional “tradicional” já ministrada nas instituições especializadas, no entanto surtiu impacto no sistema público, uma vez que este “não conseguiu oferecer um ensino profissional de qualidade, compatível com as exigências de desenvolvimento do país [...]” (VIEIRA, 2010, p. 4).

Nesse contexto, de necessidade de formar técnicos, aumenta consideravelmente o número de matrículas nas escolas técnicas federais, bem como a implantação de novos cursos (BRASIL, 2010; SCHIMIDT, 2010).

Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro se tornaram Centros Federais de Educação Tecnológica, o que lhes possibilitou a formação de engenheiros de operação e tecnólogos. Tal processo de transição apenas se estendeu às demais escolas técnicas federais posteriormente no fim da década de 1990 (BRASIL, 2010).

Na visão de Tavares (2012), o período compreendido entre 1956 e 1984 representa para a educação profissional mais do que um processo de formação de mão de obra para atendimento à indústria nacional. O autor argumenta:

A chegada de uma parcela cada vez maior ao ensino secundário provoca uma forte pressão por parte destes estudantes pelo acesso ao ensino superior, em busca de ascensão social. O ensino profissionalizante, muito mais que qualificar mão de obra para a indústria, atua como válvula de escape, aliviando a pressão exercida pela sociedade por mais vagas nas universidades (TAVARES, 2012, p. 6).

É a partir da década de 1950 que se consolida um projeto de educação profissional enquanto elemento chave para o desenvolvimento do país. Por meio do desenvolvimentismo, com a entrada do capital estrangeiro na economia brasileira e o crescimento das indústrias no país, consolidava-se também um projeto educacional que viesse atender à demanda por mão de obra industrial cada vez mais crescente.

Vivencia-se nesse período certa valorização da educação profissional, cabendo frisar que esse processo de fortalecimento da educação profissional não ocorre de maneira isolada aos interesses econômicos e políticos.

Trata-se de um período em que a educação brasileira é influenciada pela “teoria do capital humano”. A educação seria, então, um importante fator para o país atingir o desenvolvimento.

A crítica a esse pensamento, já apresentada neste trabalho, está em estabelecer uma ligação linear entre o investimento em educação e o desenvolvimento do país, pondo a educação como mero instrumento a serviço do capital, de formação para o

mercado, e não para o exercício da cidadania. Sobre essa relação, Frigotto (1984) explica:

[...] Toda a política educacional, desenhada especialmente após a segunda metade da década de 60, tem nos postulados da teoria do capital humano seu suporte básico. Ao lado de uma política econômica que velozmente se associa ao capital internacional, cujo escopo é a exacerbação da concentração da renda e da centralização do capital, toma-se a “democratização” do acesso à escola – particularmente à universidade – como sendo o instrumento básico de mobilidade, equalização e “justiça” social. Produz-se, então, a crença de que o progresso técnico não só gera novos empregos, mas exige uma qualificação cada vez mais apurada. De outra parte, enfatiza-se a crença de que a aquisição de capital humano, via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados (FRIGOTTO, 1984, p. 27).

Ainda sobre esse período, cabe lembrar que a entrada e influência do capital internacional não ocorrem apenas no âmbito do apoio à industrialização, mas também na “assessoria educacional” por meio de acordos como os acordos MEC/USAID.

A década de 1980 representa um novo momento político no Brasil em face do processo de abertura democrática, efetivado em 1985, com a saída dos militares do poder. Assim sendo, o que se verifica desde 1980 até meados de 1990 é a intensificação dos debates em torno das mudanças de rumos que deveriam ser dadas à educação e, por extensão, ao ensino de segundo grau e à educação profissional no Brasil. Esses debates se realizaram por meio dos grupos compostos de diversas correntes do pensamento educacional, cuja disputa girava em torno das concepções de políticas educacionais que viessem a nortear 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 ao Congresso Nacional no fim de 1988 (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007).

As escolas criadas entre 1969 e 1990 totalizam 19, das quais três na gestão de Emílio G. Médice (1969 a 1974), uma na de Ernesto Geisel (1974 a 1979), duas na de João B. Figueiredo (1979 a 1985) e treze na de José Sarney (1985 a 1990), conforme podemos observar na figura abaixo.



Figura 5 - Escolas da Rede Federal de EPT criadas de 1970 a 1990.

Fonte: Blog do Planalto. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/educacao-profissional-e-estrategica-para-o-desenvolvimento-do-pais/>>

Os anos 1980 carregam o estigma de década perdida e, de certa forma, anunciam isso para a educação profissional. Com o enfraquecimento da ditadura militar e a investida do projeto neoliberal no país, a crise econômica do petróleo da década de 1970 e a referência de qualidade da rede federal de EPT acompanham a perda de força do projeto desenvolvimentista até então vigente no país.

Cabe ressaltar, porém, que esse não é o único viés pelo qual podemos avaliar o debate educacional na década de 1980, uma vez que essa década é marcada também por um momento de efervescência sociopolítica em face da luta pela redemocratização do país, ascensão dos movimentos sociais e sindical e pelos embates que culminam na aprovação da Carta de 1988. Por isso,

Pode-se afirmar que, naquele momento de redemocratização do país, buscava-se a universalização da educação e, principalmente, a garantia da qualidade de ensino. A temática referente à qualidade de ensino passou, então, a ser ligada à luta pela conquista da cidadania consubstanciada, de modo mais concreto, na garantia de um padrão crescente de qualidade da educação pública, definida como um dos princípios básicos da Constituição de 1988. A escola é, então, entendida, como “locus” da interface do projeto político da sociedade com os projetos que incluem, necessariamente, a formação de cidadãos autônomos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres (OLIVEIRA e PÁDUA, 2010, p. 1).

Os anos 1990, conforme já discutidos no primeiro capítulo, são marcados pela implementação do projeto neoliberal no país, o que determina um grande “vácuo” no que tange a um projeto de desenvolvimento para a nação.

A educação pública enfrenta com isso muitas dificuldades, uma vez que a orientação governamental para com a educação e outras políticas sociais se volta para o

fortalecimento da iniciativa privada.

Nesse período é crescente o número de escolas particulares, ao mesmo tempo que a educação pública passa pelo que muitos autores chamaram de sucateamento, ou seja, falta de investimentos, precarização das condições de trabalhos dos professores e servidores da educação.

Nos anos 1990 e início da década de 2000, são criadas 41 escolas, das quais três no governo de Fernando Collor (1990 a 1992), 27 no de Itamar Franco (1992 a 1995) e 11 no de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), conforme observamos distribuição espacial nos mapas da Figura 6.



Figura 6 - Escolas da Rede Federal de EPT criadas de 1992 a 2003.

Fonte: Blog do Planalto. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/educacao-profissional-e-estrategica-para-o-desenvolvimento-do-pais/>>

Consideramos curioso e antagônico que, durante o período de afirmação do projeto neoliberal no país, tenhamos a criação de 27 escolas durante o curto governo do presidente Itamar Franco. Nesse governo há a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, medida que demonstra certa tentativa de adequar a educação profissional da época às necessidades do mercado, propiciando também um cenário de criação de novas escolas.

Uma das tentativas governamentais para a definição de uma política de Estado para a EPT ocorreu no governo Itamar Franco, mediante a edição da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, assim como promoveu a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica decorrente da transformação potencial de todas as ETFs da época em CEFETs, com o objetivo de disseminar a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) e, assim, viabilizar a formação de uma força de trabalho qualificada requerida pelo sistema produtivo. Tratava-se de uma reforma que, por intermédio da norma legal, promovia o ensino industrial para a condição de educação tecnológica, buscando atender um mercado de trabalho que necessitava de um profissional intermediário entre o técnico de nível médio

e o de nível superior que tivesse a condição de utilizar as tecnologias daquela época (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 29).

Durante a década de 1990, a educação profissional na rede federal de EPT passa por um processo de grande sucateamento. A implementação do Decreto 2.208/97, que dissocia o ensino médio do ensino profissionalizante, nos remete a uma estratégia para reduzir custos com a educação profissional e simultaneamente promover uma formação de maneira aligeirada, já que com o decreto também são instituídos os cursos técnicos na categoria “concomitante” e “pós-médio” para alunos com o ensino médio já concluído ou em curso.

A partir da segunda metade dos anos 90, com o advento da Lei 9.394/96, foi estabelecida uma nova configuração para a educação profissional com o Decreto nº. 2208/97 e Portaria MEC nº. 646/97, com o Apoio do Programa de reforma da educação profissional – PROEP, (Portaria MEC nº. 1.005/97, o que significava repercussão nos sistemas federal e estadual de ensino). Empreenderam-se, a partir deste novo ordenamento, ações convergentes com a educação profissional, conduzida pelo plano Nacional de Qualificação Profissional, para a oferta da educação profissional de nível básico destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia (BELONI; WONSIK; PEREIRA, 2009, p. 4).

Em face disso, podemos afirmar que os projetos educacionais desse período concorrem para uma formação que atenda aos preceitos neoliberais. Entram em alta os projetos pedagógicos pautados no individualismo/racionalização, retratados em disciplinas como gestão da qualidade, empreendedorismo.

É importante frisar o papel de organismos financeiros como BID, FMI na orientação das políticas educacionais brasileiras, não apenas para a educação profissional, na perspectiva de promover reformas educacionais que atendessem aos interesses do capital. Tal questão é bastante explícita em documento do BID:

[...] Sobre la base de la “LDB” y or conducto de un Decreto Presidencial, asi como de decretos ministeriales conexos, a ser promulgados em el transcurso de este ano (1997), el gobierno propone instrumentalizar aspectos da REP (Reforma de la Educación Profesional) introducirá la separación administrativa y curricular de los contenidos profesionalizantes de enseñanza média general, liberando a esta ultima para que se concentre en la enseñanza de destrezas cognitivas y competencias básicas em areas do conocimiento academico. Por outro lado, la “REP” permite institucionalización de una educación profesional moderna, vinculada com el mercado de trabajo que entre otros, estimula el desarrollo de una educación profesionalizante moderna, vinculada com el mercado de trabajo que, entre otros, estimula el desarrollo de una educación profesionalizante e post-secundária.”

[...] “Para la educación professional el Decreto Presidencial definiría lo siguiente: tiene por objetivo mejorar permanentemente las habilidades y conocimientos de la población para el desarrollo de la vida productiva se torgará a tres niveles educativos: básico (independente de la escolaridade previa); técnico (concomitante o complementar la educación media) y tecnologica (superior).”

[...] “Com la “REP” se elimina la actual educación professional del sistema de la educación general, y se crea un sistema separado de educación professional (BID, 1997, p. 25, apud OLIVEIRA; PÁDUA, 2010, p. 3-4).

Em suma, a ausência de um projeto de desenvolvimento para o país, concomitantemente à implementação do projeto neoliberal, e a consequente orientação dos organismos financeiros internacionais para as políticas educacionais relegam, durante a década de 1990, a educação profissional pública e, sobretudo, a rede federal de EPT a um processo de enorme precarização. As políticas educacionais se distanciam de algum projeto de desenvolvimento para o país e passam a integrar o contexto de reforma do Estado.

Numa vertente antagônica às dos anos 1990, as medidas adotadas desde 2003 com o presidente Lula imprimem um fôlego e, sobretudo, várias possibilidades à educação profissional.

Concordamos que, com base nas gestões presidenciais do Partido dos Trabalhadores, o país retomou um projeto de desenvolvimento (projeto que não é heterogêneo, dadas as contradições presentes nesses governos) por meio de ações direcionadas às camadas pauperizadas, com benefícios e programas sociais e a valorização do mercado interno.

Esse projeto de governo teve como grande destaque o investimento na rede federal de EPT, mediante uma expressiva expansão do número de escolas. Em relação a esse grandioso processo de expansão, cabe-nos indagar sua relação com o projeto de desenvolvimento iniciado por esse governo.

É bastante forte o discurso governamental acerca da expansão da educação profissional enquanto elemento impulsionador do desenvolvimento, por isso não podemos deixar de associá-lo ao discurso educacional da política desenvolvimentista vivenciado, em meados do século XX, sob a influência da teoria do capital humano.

Dado o caráter de heterogeneidade política desse governo em meio ao discurso de

que o investimento na rede federal de EPT ocorre também como vertente fundamental para o desenvolvimento do país, há que se questionar a natureza dessa educação para o desenvolvimento, uma vez que, sendo uma educação para o desenvolvimento econômico, ela está moldada pelos interesses do mercado, e não pela concretização de uma educação de qualidade para a formação do ser humano como um todo.

Durante a gestão de Luís Inácio Lula da Silva é criado o plano nacional de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, embasado na Lei 11.195/2005. De 2003 a 2009 foram inauguradas 62 escolas, com perspectiva de criação, na época de mais 152 até 2012, conforme mostra a figura abaixo.



Figura 7 - Escolas da Rede Federal de EPT até 2010.

Fonte: Blog do Planalto. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/educacao-profissional-e-estrategica-para-o-desenvolvimento-do-pais/>>

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano. A mencionada lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Lei 11.892/08, art. 1º).

Os institutos federais fazem parte do plano de expansão e são instituições que apresentam uma estrutura diferenciada porque foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais. Já as demais instituições da nova rede, com exceção da Universidade Tecnológica, são aquelas que decidiram pela não integração a um instituto federal e se mantiveram com a estrutura administrativa que as caracterizavam. A distribuição das instituições que compunham a rede federal de EPT até 2010 é observada melhor na figura a seguir.

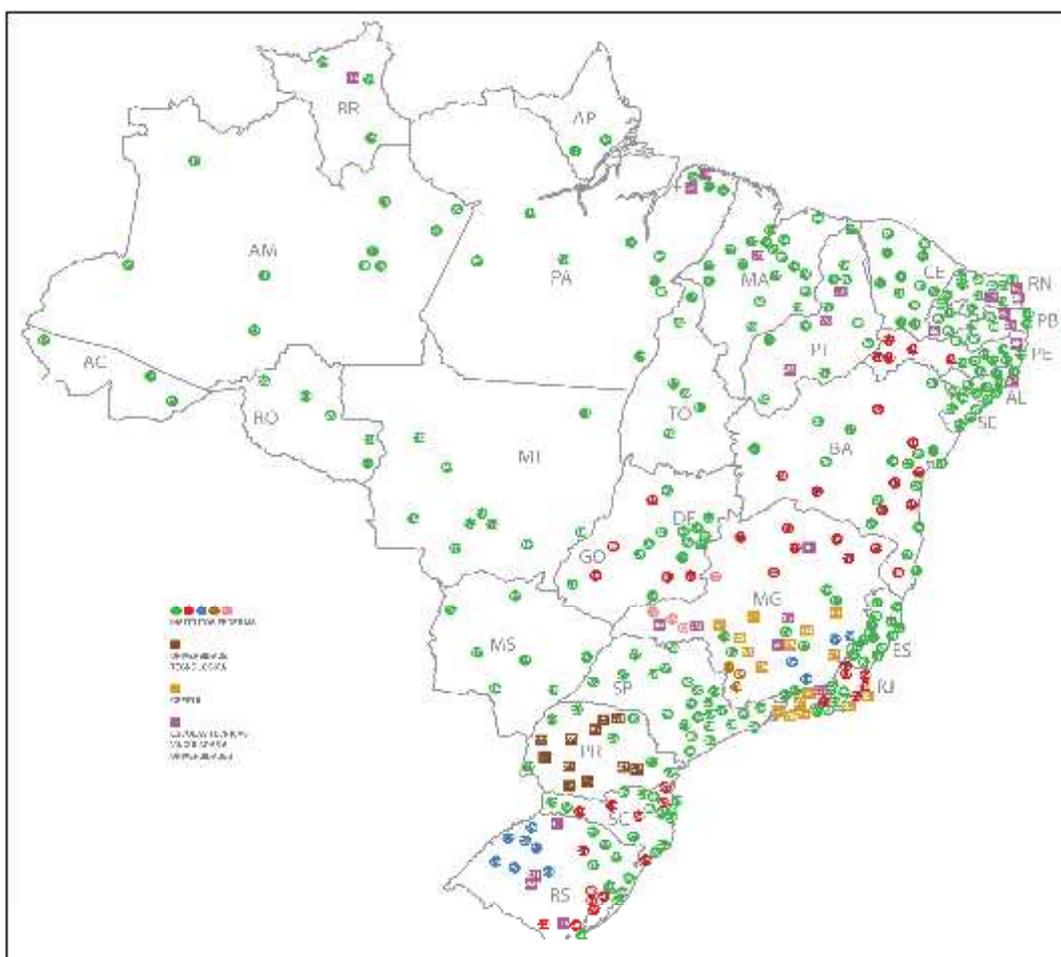


Figura 8 - Distribuição das escolas da Rede Federal de EPT até 2010.

Fonte: Blog do Planalto. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/educacao-profissional-e-estrategica-para-o-desenvolvimento-do-pais/>>

O plano de expansão ocorreu inicialmente, em duas fases: a primeira em 2005 e a segunda em 2007. Entre as diversas ações implementadas no âmbito da educação profissional, a expansão da rede federal de EPT é, sem dúvida, a ação de maior destaque, diferenciando-se enormemente do processo evolutivo vivido por essa rede em sua história.

Entre os objetivos do plano de expansão em sua primeira fase, o principal foi implantar escolas em estados/regiões que não contavam com instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como em centros urbanos periféricos e cidades interioranas, com implementação de cursos ligados às potencialidades econômicas locais.

A segunda fase da expansão atendeu ao critério de escolha de cidades polo do país para implantar escolas. A definição das cidades polo que receberiam as novas escolas seguiu critérios de equilíbrio territorial das unidades, atendimento a mesorregiões, afinidade com os arranjos produtivos locais e aproveitamento de infraestrutura, potencialidade de parceiras.

Atualmente, encontra-se em implementação a terceira fase do plano de expansão, num contexto em que a rede conta com 354 unidades, totalizando cerca de 400 mil vagas em todo o país. Estima-se que mais 208 novas escolas sejam entregues até o fim de 2014, totalizando 562 unidades com possibilidade de gerar 600 mil vagas.

A terceira fase do plano de expansão evidencia ainda mais, em seus critérios para a distribuição espacial dos novos *campi*, o foco no processo de interiorização da educação profissional. A tabela abaixo, elaborada pelo TCU, com base em dados do SISTEC, apresenta a sequência de critérios utilizados para a criação de escolas desde a primeira fase do processo de expansão.

TABELA 1 - CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS LUGARES DOS NOVOS CAMPI POR FASE DE EXPANSÃO

Fase da expansão	Crítérios
<i>Fase I (2003–2010)</i>	a) <i>Proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional.</i>
	b) <i>Importância do município para a microrregião da qual faz parte.</i>
	c) <i>Valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico.</i>
	d) <i>Existência de potenciais parcerias para a implantação da futura unidade.</i>
	e) <i>Atender pelo menos a 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>
<i>Fase II (2011–2012)</i>	a) <i>Distribuição equilibrada das novas unidades (distância mínima de 50 km entre os novos campi).</i>
	b) <i>Cobertura do maior número possível de mesorregiões.</i>
	c) <i>Sintonia com os arranjos produtivos locais.</i>
	d) <i>Aproveitamento de infraestrutura física existente.</i>
	e) <i>Identificação de potenciais parcerias.</i>
<i>Fase III (2013–2014)</i>	a) <i>População dos estados em relação à população total do Brasil.</i>
	b) <i>Presença das redes federal e estadual de educação profissional e tecnológica nos estados (esta última, apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado).</i>
	c) <i>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada Estado.</i>
	d) <i>Jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em relação à população jovem do Estado.</i>
	e) <i>Número de mesorregiões e municípios presentes em cada unidade da Federação.</i>

Fonte: Tribunal de Contas da União (2013).

Os critérios utilizados preconizam, além da distribuição espacial de maneira equitativa, a preocupação de se levar em conta aspectos socioeconômicos locais/regionais, o que nos permite apontar um planejamento para que a distribuição territorial se realize de forma a atender a regiões com maior necessidade.

Percebemos a evolução da expansão em termos quantitativos desde a primeira até a terceira fase, distribuídos por regiões e períodos na seguinte tabela.

TABELA 2 - 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>	Total
<i>Preexistentes</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
Total	53	194	64	146	105	562

Fonte: Tribunal de Contas da União (2013).

A expansão vivenciada pela rede federal de EPT em dados quantitativos nos dá melhor dimensão em relação ao alcance obtido pela criação dessas escolas. No que tange ao número de vagas, verifica-se uma evolução do número de matrículas, entre 2003 e 2009.

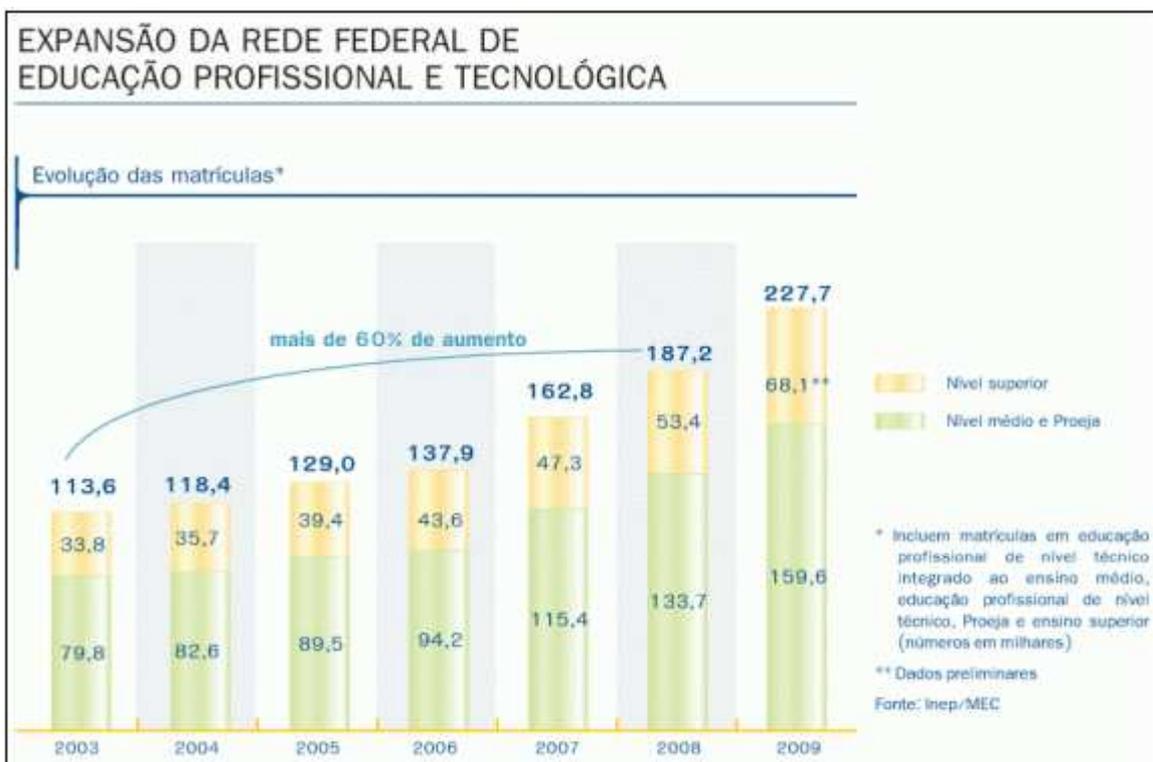


Figura 9 - Evolução de matrículas de 2003 a 2009.

Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/category_4.php>

Cabe ressaltar que o número de vagas criadas entre 2002 e 2009 proporcionou a superação das vagas disponíveis na rede pública em relação ao ensino profissionalizante privado. Essa superação, no entanto, não representa uma “estagnação” das vagas no setor privado, que, de certa forma, acompanhou a tendência de expansão da educação profissional por meio de parcerias com outros projetos do governo federal para a educação profissional.

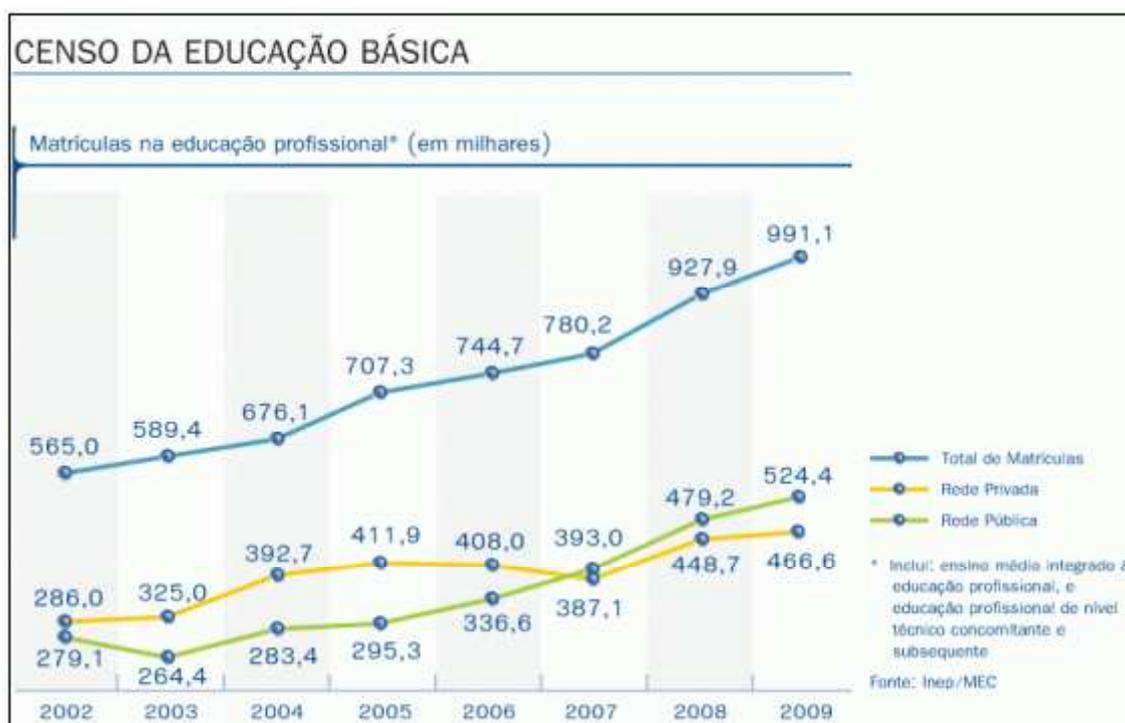


Figura 10 - Evolução de matrículas.

Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/category_4.php>

Quanto aos municípios atendidos e ao número de unidades em que as escolas estão localizadas, é possível verificar um aumento da ordem de mais de 200% no que tange ao número de unidades e de quase 300% ao número de cidades atendidas.

EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA			
	Janeiro de 2003	Outubro de 2010	2011
Unidades	140	202 novas funcionando Total: 342 funcionando	354 (214 novas)
Municípios atendidos*	118	310 municípios atendidos por unidades em funcionamento	322

* Municípios atendidos por mais de uma unidade foram contados somente uma vez.
Fonte: Setec/MEC

Figura 11 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por municípios. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/category_4.php>

Reafirmamos concordar em que estamos diante da retomada de um projeto de desenvolvimento para o país, onde a educação profissional tem sido considerada como elemento fundamental (não menosprezando o lugar de outras políticas públicas, sobretudo dos programas de transferência de renda).

Os dados apresentados são bastante claros e evidentes quanto à relevância quantitativa do atual processo de expansão da educação profissional no país. É importante ponderar, no entanto, outros aspectos relevantes para que um processo de expansão dessa magnitude se efetive enquanto um processo de fato democrático, com a garantia de uma educação de qualidade para aqueles que vêm, nos últimos tempos, ocupando essas novas vagas.

É por isso que direcionaremos nossas discussões no próximo capítulo, buscando investigar potencialidades, desafios, avanços, conexões e contradições presentes no processo de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica.

4 POSSIBILIDADES, LIMITES E CONTRADIÇÕES QUE ATRAVESSAM A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EPT

Estudos referentes à expansão da rede federal de EPT explicitam uma forte tendência a pesquisas de foco local/regional. A quantidade de estudos acerca da expansão da rede e de sua relação com o desenvolvimento foca muito mais a relação de impactos/contribuições/críticas do processo de expansão em um determinado instituto e sua região de atendimento (relação com os arranjos produtivos locais) do que em relações e análises macro do processo de expansão. Tomamos como exemplos os trabalhos de Nascimento (2012), Silva e Gonçalves (2009), Vieira (2010), Mello (2009), Moura (2010), Silva (2011) entre um universo de muitos outros. Cabe ressaltar também os diversos estudos que apresentam trajetória histórica da rede, tanto em âmbito geral quanto em relação a escolas específicas.

As questões apresentadas pelos trabalhos que analisam a expansão numa perspectiva local/regional buscam, em suma, o estudo das “afinidades” entre a formação oferecida pelo instituto de determinada região e o mercado de trabalho/arranjos produtivos locais, tornando importante aqui apresentar um breve conceito acerca dos APLs.

Novos como conceito, muito embora antigos em termos de atividade produtiva, os Arranjos Produtivos Locais (APLs) são caracterizados por aglomerações de empresas localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como governo, associações empresariais, instituições de crédito e ensino e pesquisa (VIEIRA, 2011, p. 10).

Os estudos sobre os APLs, educação profissional e nosso trabalho apresentam afinidade uma vez que, de certa maneira, buscam averiguar, em níveis regionais, a interação da expansão dos institutos com o processo de desenvolvimento socioeconômico local. Consideramos que tais estudos ocorrem, sobretudo, em afinidade com um dos pressupostos/requisitos elencados para a expansão dos institutos, que é a integração das novas escolas com os arranjos produtivos locais. Sobre tal relação, vejamos o comentário a respeito de um dos objetivos elencados na criação dos institutos federais:

O inciso IV retoma a questão educação profissional e tecnológica e desenvolvimento do território. A ênfase é dada ao apoio enraizado nas estruturas sócio-culturais locais. O texto esclarece uma certa metodologia para esse apoio: o diagnóstico das oportunidades de desenvolvimento seguido da sintonização da oferta educativa com essas potencialidades de forma a contribuir para a composição e consolidação de arranjos locais para incremento da produção, fortalecimento da organização social e das identidades culturais (SILVA, 2009, p. 39).

Os estudos que trazem em seu foco as interações das novas escolas com os arranjos produtivos locais nos remetem ainda a apontar uma característica, a nosso ver, positiva do processo de expansão, que buscou uma distribuição mais equitativa na instalação de novas escolas.

É possível afirmar que a distribuição espacial dos *campi* dos institutos hoje existentes se mostra democrática para buscar o atendimento de todo o território nacional. No entanto, percebe-se que as escolas recém-criadas em regiões do interior tendem a apresentar as maiores debilidades, seja pela estrutura física, seja pela inadequação do número de servidores para prestar serviços nos *campi* (TCU, 2013).

Percebe-se também que alguns trabalhos se valem de ideias conservadoras (centradas na perspectiva da Teoria do Capital Humano) com o argumento de que o mercado precisa de mão de obra qualificada, pois existem muitas vagas não ocupadas no mercado por falta de qualificação dos trabalhadores, e a expansão dos institutos vem colaborar para o preenchimento dessa lacuna.

Discordamos dessa vertente uma vez que diversos estudos já revelaram que o problema que envolve a não absorção de trabalhadores pelo mercado não está focado na qualificação, e sim na própria “lei” de regulação de mão de obra do mercado, de se manter um exército de reserva de trabalhadores, de falta de políticas públicas referente ao trabalho e emprego. Sobre essa questão, Biagini (2001) acrescenta:

As modalidades educacionais do Ensino Técnico vieram se desenvolvendo em sintonia com as necessidades impostas pelo capital em diferentes momentos históricos. O modo de produção capitalista teve, por muitas décadas, a sua força ideológica assegurada não somente pelo progresso da acumulação, mas também pela produção de um exército industrial de reserva inteiramente à disposição do capital. Este exército foi preconizado como o material humano necessário às alternadas necessidades de valorização capitalista. Assim, pode-se inferir que o Ensino Técnico possui,

em sua essência histórica, a materialidade do propósito capital de formar uma massa de trabalhadores qualificados para ficar à disposição das necessidades da produção (BIAGINI, 2001, p. 5).

Otranto (2010) aponta algumas críticas referentes à criação dos institutos federais. A primeira diz respeito à natureza das instituições agrupadas na formação dos IFs, pois são instituições constituídas por processos históricos e identidades diferentes. Outra questão está ligada ao processo de adesão das instituições ao chamado de criação dos IFs. A autora revela que as antigas escolas agrotécnicas foram pegas “de surpresa” no processo gerando receio quanto a sua inserção, no entanto decidiram pela adesão à proposta governamental tendo em vista a possibilidade de ficar em situação de desvantagem no sistema federal de educação. Destaca-se ainda, enquanto crítica, a estreita relação com os setores produtivos e o papel que a “pesquisa aplicada” pode vir cumprir nesse contexto, de produção acadêmica direcionada aos interesses dos setores industrial e empresarial. A autora mostra ainda que os IFs são criados como modelos alternativos à “universidade de pesquisa” sob o incentivo do Banco Mundial.

Na proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial de criação de instituições de educação superior que tenham custos inferiores aos das universidades, no que se refere aos cursos superiores técnicos, ganha especial destaque a alegação de que estes cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário tradicional. São ideias que, no Brasil, contam com o incentivo e a anuência dos planejadores da educação, que vêm consolidando esse modelo através de instrumentos legais (OTRANTO, 2010, p. 10).

Relatório divulgado recentemente pelo Tribunal de Contas da União apresentou limitações presentes nos institutos federais de todo o Brasil, com foco nos seguintes eixos:

6. O recorte das cinco questões de auditoria buscou privilegiar temas relacionados com a cadeia de resultados da Educação Profissional, avaliando a atuação dos Institutos Federais com relação aos seguintes temas afetos a sua atuação finalística: a) caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; b) interação com os arranjos produtivos locais; c) integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; d) iniciativas de apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; e) infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, 2013, p. 2).

Chama a atenção a conclusão desse relatório, sobretudo no que tange ao item “infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais”, que revela um

enorme déficit de profissionais (tanto de professores quanto de técnicos administrativos) para o atendimento da rede. São apontados problemas, por exemplo, o descontentamento com remuneração oferecida, como dificuldades de manter profissionais em *campus* de cidades do interior.

Informações apresentados pelo relatório do TCU explicitam a carência de profissionais nos institutos. Os dados referentes a abril de 2012 indicam a falta de 7.966 professores, representando 19,7% do total de cargos. Entre os institutos que apresentam maior déficit estão o do Acre (40,1% de vagas ociosas) e o de Brasília (40,1%). Também foi verificada carência de 5.702 técnicos (24,9% do total de 22.889 vagas), sendo os institutos do Mato Grosso do Sul (62,7% de vagas ociosas), de Brasília (50,8%), do Acre (47,9%), de Rondônia (45,5%) e de São Paulo (41,6%) os que apresentaram maior demanda por profissionais (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, 2013).

Também se evidencia no relatório a preocupação com a grande evasão de alunos que ingressam na rede. Contraditoriamente, a expansão da rede, afirmada enquanto uma política de democratização da educação, tem se mostrado falha, a ponto de possibilitar o acesso, mas não oferece as condições propícias para a permanência. Isso se torna evidente se verificamos o déficit de profissionais existente na rede, como citado no relatório do TCU, de um instituto constituído por dez *campi* que possuía apenas quatro profissionais de Serviço Social para prestar atendimento a todos eles.

Enquanto se aposta na implementação de uma grande política de assistência ao estudante, por meio do Plano Nacional de Assistência Estudantil, não se tem garantido um número mínimo de profissionais que possam executar tal política com sucesso.

Fatores como esse nos levam à problematização da expansão da rede federal de EPT num confronto entre quantidade *versus* qualidade, democratização *versus* massificação da educação profissional.

A expansão da rede de EPT aponta uma grande falha, pois, enquanto o número de vagas para alunos foi aumentado, o mesmo não aconteceu com o número de profissionais da área de educação. Nessa condição de falta de profissionais, o

aumento do número de vagas, mesmo com o aumento do número de bolsas e programas que geram subsídios para os alunos, a expansão dos IFs não preza pela qualidade da educação, visto que um número reduzido de professores e servidores técnico-administrativos passou a lidar com uma quantidade bem maior de alunos, gerando enorme sobrecarga de trabalho e até mesmo fazendo que o trabalho de alguns profissionais não seja executado com qualidade.

Dessa forma, a expansão dos institutos transfigura a ideia de uma educação de qualidade, correndo grande risco de se assimilar a uma “feira de educação” em que suas atividades político-pedagógicas estão cada vez mais subsumidas pela lógica do mercado nos marcos da “produtividade” e do “empreendedorismo” que hoje atravessam e constituem o trabalho docente e a formação profissional nas instituições federais de todos os níveis.

Os números apresentados pelo MEC/Setec são inquestionáveis no que diz respeito ao aumento do número de vagas e criação de novas escolas. É necessário refletir, todavia, questões muito pertinentes apontadas pelo relatório do TCU, quanto aos limites verificados no processo de expansão.

É importante, também, mostrar que o aumento do número de escolas e conseqüentemente o de vagas na rede federal de EPT não podem ser entendidos como um processo pleno de democratização da educação. Afinal, não pode ser considerada democrática uma escola que não ofereça aos alunos uma estrutura física adequada para recebê-los, que não dispõe de todos os recursos (laboratórios, bibliotecas) para que eles desenvolvam suas atividades com qualidade. Ainda mais grave é afirmar que não pode ser democrático um processo de expansão que não prime por oferecer quantitativo de servidores adequado ao novo contexto da rede.

Não nos manifestamos aqui contra o processo de expansão, pelo contrário, consideramos o investimento em políticas educacionais como conquista que deve ser disputada para que se estabeleçam, sim, novas escolas, mas com o foco na qualidade da educação ofertada.

O relatório do TCU evidencia ainda uma vertente de orientação mercadológica da expansão da educação profissional, como podemos perceber no trecho abaixo:

A Educação Profissional representa política de grande relevância para o país, uma vez que prepara alunos com conhecimentos diferenciados que são capazes de atuar em setores de ponta da economia. Outro aspecto que abona a relevância desse tipo de política relaciona-se à sua capacidade de combater a desigualdade, já que a mesma destina-se a melhorar a produtividade de todos os segmentos de trabalhadores do mercado de trabalho. Por incidir diretamente sobre a produtividade da mão de obra, representa fator essencial para o alcance de crescimento sustentável da economia. O Brasil passa por situação singular nesse tema. Enquanto, segundo o IPEA (2007), aproximadamente nove milhões de brasileiros estão em busca de emprego, existem áreas com sobras de vagas por falta de mão de obra qualificada (TCU, 2013).

A visão acima colocada demonstra a inclinação da relação entre educação e desenvolvimento neste governo com certo ideário da teoria do capital humano, resultando em uma formação voltada para o atendimento das demandas do capital.

O perigo de um sistema educacional subordinado a interesses meramente econômicos é claro. Ao se valer do modelo previsto pelo Banco Mundial, o governo brasileiro reconheceu que o modelo educacional implantado aqui segue o padrão voltado para a economia, e não, de fato, para a educação. Um sistema de ensino voltado para o mercado tem, de certa forma, uma data de validade que, quando expirada, transforma todo esse sistema educacional em um vazio. Educação vai além de ensinar para uma função/pressuposto necessária ao mercado.

Cabe acrescentar que a lógica do capital mina a pesquisa e a produção acadêmica. Não se desenvolvendo produção acadêmica e pesquisa nas instituições de ensino, a educação perde boa parte de seu valor social. O próprio relatório elaborado pelo TCU evidencia o papel da pesquisa e extensão atrelado ao mercado, quando diz:

Quanto às ações de pesquisa e extensão, contudo, foram constatadas dificuldades para o estabelecimento de parcerias entre os Institutos Federais e o setor produtivo, motivadas, principalmente, pelos trâmites burocráticos e pelo desconhecimento das bases legais e dos instrumentos jurídicos para formalização dessas parcerias (TCU, 2013, p. 21).

O processo de expansão da rede federal de EPT nos apresenta duas questões sempre presentes e complementares no histórico da rede. Enquanto se constrói uma argumentação da importância da educação para o desenvolvimento do país, no intuito de ela formar para o mercado, também temos posto esse mesmo processo de expansão como elemento democratizante do acesso à educação no Brasil, propulsor da redução das desigualdades sociais.

Pode-se enxergar uma vertente assistencialista tanto com a expansão da rede de EPT quanto com as políticas sociais dos governos do Partido dos Trabalhadores. Se considerarmos outros programas, como Mulheres Mil e o Pronatec, perceberemos a educação profissional enquanto ente responsável pela formação profissional das camadas mais pauperizadas num viés também de assistência social. Nesse sentido, Biagini (2001) argumenta:

É importante perceber que o desenvolvimento do Ensino Técnico, como categoria pragmática de formação da classe trabalhadora, está inscrito na história do Ensino Médio com marcas de filantropia, pois o acesso ao processo escolar de formação em um ofício é oferecido aos indivíduos da camadas sociais pobres como meio de melhoria de vida (BIAGINI, 2001, p. 4).

Observa-se como muito contraditório no processo de expansão dos institutos que uma política pública que se proponha como medida equalizadora, democratizadora da educação profissional e promotora de uma formação de qualidade não ofereça condições de infraestrutura adequadas para tal, como também registra o relatório realizado pelo TCU, apontando falta de laboratórios para aulas práticas e até mesmo de bibliotecas.

Em meio às limitações apresentadas, cabe ainda situar a expansão dos institutos nos marcos do projeto de desenvolvimentos implementado pelos três últimos governos brasileiros. Já apresentamos, no primeiro capítulo, que a expansão da rede federal de EPT não se caracteriza como ação isolada do governo em relação à educação profissional. Muitos outros programas foram criados no leque da expansão e há de se considerar que eles não se estabelecem de maneira isolada de outras políticas sociais implementadas no período.

O conjunto de ações ligadas à educação profissional, situando-se no contexto de pós-neoliberalismo, e aliadas a uma política de governo em que as políticas sociais tomaram grande notoriedade, bem como uma política econômica que, apesar de não se caracterizar pela ruptura com os preceitos neoliberais da década de 90, mas apresentar certas diferenças, alicerça nossa ideia de que vivenciamos um momento de retomada de um projeto de desenvolvimento para o país.

Consideramos que a educação profissional tem se colocado como elemento central da construção desse novo modelo de desenvolvimento devido à ênfase

governamental na aposta no investimento em educação/qualificação profissional como fator de desenvolvimento e de redução das desigualdades sociais.

Desse modo, consideramos que foram instituídos os avanços relativamente à condução das políticas de educação profissional no Brasil, que vivencia um momento ímpar em sua história, dada a magnitude quantitativa dessa expansão, que propiciou acesso à educação por parte das camadas populares e em regiões onde antes era inexistente a oportunidade de ingressar na rede federal de educação profissional e tecnológica.

Percebemos, no entanto, que, apesar dos investimentos, diversidade de programas criados e do aumento do número de vagas na rede federal de EPT, em meio a inúmeras limitações verificadas no processo de expansão, persiste na educação brasileira a influência do ideário da “teoria do capital humano”, o que mantém as políticas educacionais direcionadas às necessidades do capital.

Acreditamos, em concordância com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004), que é possível estabelecer uma relação entre desenvolvimento e educação diferente das relações verificadas neste trabalho na história da educação profissional no Brasil, as quais persistem até os dias atuais. É necessário, para os autores, que não só o Brasil mas também os países periféricos e semiperiféricos estabeleçam ações no campo decisório-político de forma articulada no intuito de alcançar justiça social e superação à imposição das relações de produção. Por isso, os autores acrescentam:

A educação profissional que se vincula, pois, a uma outra perspectiva de desenvolvimento, demanda uma dupla articulação: com a educação básica e com políticas de geração de emprego e renda. A expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária e, portanto não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas. Uma educação de sujeitos cultural, política e cientificamente preparados para as mudanças aqui sinalizadas. Sobretudo que tenham a inegociável convicção de que, como nos lembra o historiador Hobsbawm (2000) *"as pessoas vêm em primeiro lugar e não podem ser sacrificadas"* em nome apenas de “compromissos econômicos”. O grande desafio do século XXI não é o da produção, mas a capacidade social do acesso democrático ao que é produzido. A condição para isso é, para este historiador, uma direção oposta às teses do mercado sem controles. Trata-se de construir uma esfera pública efetivamente democrática capaz de garantir a todos os direitos ao trabalho, saúde, educação, habitação, segurança, previdência, cultura e lazer. Esta não é uma questão essencial e fundamentalmente econômica, mas ético-política (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004, p. 12).

Consideramos que a construção desse projeto contra-hegemônico de sociedade e de educação não é tarefa simples e fácil nem cabe apenas aos educadores, mas a todos aqueles que acreditam e lutam por uma educação efetivamente de qualidade, voltada para a totalidade humana e para uma sociedade mais justa.

Podemos afirmar que o período do governo Lula é marcado por diferentes nuances entre o primeiro e o segundo mandato. No primeiro mandato (2003-2006), segundo análise de Ferreira (2010) sobre o planejamento da educação profissional nos PPAs, foi constatada a opção do governo Lula pela forma conciliatória de tratar os problemas estruturais da sociedade brasileira, em que pese à relevância do fato de articular uma extensa agenda de debates com a sociedade civil a respeito dos problemas sociais, especialmente no que tange ao ensino médio e à educação profissional. A avaliação comparativa realizada com os PPAs no governo Cardoso possibilitou verificar um avanço nas políticas de gestão da educação profissional realizadas pelo governo Lula, mas esse avanço foi considerado tímido, principalmente quando remete aos recorrentes contingenciamentos de recursos financeiros, os quais emperraram o cumprimento das metas e revelaram a prioridade política do governo Lula pelo atendimento aos compromissos do mercado internacional.

De acordo com a análise de Barbosa e Souza (2010), há um predomínio de duas vertentes ideológicas no interior do governo Lula: uma visão neoliberal e outra desenvolvimentista. No primeiro mandato houve o predomínio da visão neoliberal.

No campo prático das ações do governo Lula, a visão neoliberal se refletiu em uma posição conservadora sobre o potencial de crescimento da economia no período 2003–2005. Sua consequência imediata foi recomendar uma estratégia de forte contenção fiscal para abrir espaço ao crescimento limitado, e o mercado é sempre mais eficiente do que o governo, de modo que a única forma de acelerar o desenvolvimento é liberalizar a economia, cortar impostos e conter gastos públicos (BARBOSA; SOUZA, 2010).

Na visão dos desenvolvimentistas organizados no interior do governo Lula, segundo os autores citados, o principal instrumento de atuação do Estado era a elevação do valor real do salário mínimo. Ademais, os aumentos de transferências de renda

puderam ser implementados sem gerar desequilíbrios fiscais. Ou seja: os desenvolvimentistas enfatizavam uma postura mais ativa do Estado na promoção do desenvolvimento brasileiro. Em 2006, o governo Lula optou pelo modelo desenvolvimentista.

Três iniciativas tomadas na execução da política fiscal, ainda em 2006, marcaram a inflexão econômica: elevação substancial do salário mínimo, aumento do investimento público e reestruturação de carreiras e salários dos servidores públicos (BARBOSA; SOUZA, 2010).

No segundo mandato, em 2007, a adoção do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) recuperou a capacidade de induzir o desenvolvimento de amplo espectro de setores fundamentais para a modernização da economia. “A estratégia do governo, pela primeira vez em muitas décadas, foi apoiar a formação de capital da parte do setor privado e, simultaneamente, aumentar o investimento público em infraestrutura” (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 75-76).

Filgueiras e Gonçalves (2007) entendem que o governo Lula manteve a política macroeconômica do governo Cardoso pautada no modelo liberal periférico. Tal modelo tem três conjuntos de características marcantes: liberalização, privatização e desregulação; subordinação e vulnerabilidade externa estrutural; dominância do capital financeiro. Os autores consideram que o primeiro governo Lula manteve a política econômica do segundo mandato do governo Cardoso, caracterizado por metas de inflação, ajuste fiscal permanente e câmbio flutuante.

No que diz respeito à política social do governo Lula, os autores argumentam que essa política tem estreita relação com a política econômica liberal-ortodoxa, legado do governo anterior como uma “herança maldita”, mas mantida e aprofundada pelo governo Lula. Como crítica à política social do governo Lula de focalização aos mais pobres, os autores destacam que a política focalizada é de natureza mercantil e trata de uma operação ideológica de despolitização do conflito distributivo. “Concebe a redução da pobreza como um ‘bom negócio’ e transforma o cidadão portador de direitos e deveres sociais em um consumidor tutelado, por meio de transferência direta de renda” (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 156).

Nos marcos do capitalismo globalizado, as dinâmicas políticas e econômicas dos

governos brasileiros que administram o Estado neste século têm como base a contradição e a busca de mecanismos de regulação que ordenem, controlem e equilibrem minimamente a questão social, sendo a desigualdade e a pobreza os aspectos mais desafiadores. Nesse sentido, a educação é um campo de adensamento de diversos problemas sociais, geralmente percebido como solução de muitos deles, especialmente no sentido da promoção da empregabilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, há de se considerar que temos ciência de que as complexidades que atravessam a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica não encontram um ponto final neste estudo. Esperamos, mesmo assim, que ele contribua para uma reflexão acerca do momento vivenciado e também suscite outros estudos na área.

A educação profissional, em sua trajetória, caracterizou-se como um elemento de suma importância para compreender os projetos de desenvolvimento socioeconômicos do país, desde sua gênese até os dias atuais.

Desde a impulsionalização da industrialização no Brasil na década de 1930, a afirmação da educação profissional no período do desenvolvimentismo e a retomada de um projeto de desenvolvimento para o país, vivenciadas desde o governo Lula, a educação profissional figurou-se “menina dos olhos” dos projetos de desenvolvimento, embora em diversas perspectivas.

Ainda em sua gênese, a educação profissional apresentou importante papel no contexto sociopolítico da época, uma vez que nesse período veio a atender a uma preocupação de cunho social, emergente no início do século. Oferecer o aprendizado de um ofício aos filhos das camadas pauperizadas da sociedade que começavam a povoar, de maneira crescente (e até mesmo desordenada), os centros urbanos parecia aos governantes da época uma maneira eficaz de lidar com a questão social, mantendo ocupados pela aprendizagem de um ofício os “desvalidos da fortuna e da sorte” e resguardados da marginalidade.

Essa vertente ideológica da educação profissional manteve-se forte até no início da Era Vargas, quando se inicia uma maior preocupação com a formação de mão de obra qualificada para atender às indústrias que surgem no território nacional.

É com o ideal nacional-desenvolvimentista que a educação profissional ganha maior destaque no cenário nacional, graças também aos precedentes abertos pelo governo Vargas. O amparo ideológico na teoria do capital humano, paralelamente ao

contexto de crescimento industrial brasileiro, apresentou um cenário propício para que a demanda por técnicos industriais aumentasse.

O preceito da teoria do capital humano de que o investimento em educação é gerador de desenvolvimento põe a educação profissional num contexto de destaque. Cabe destacar que, apesar desse momento de evidência do papel da educacional para o desenvolvimento, a influência da TCH necessita de uma avaliação crítica porque reduz a educação a um mero fator de mercado, impulsionador do desenvolvimento socioeconômico. Tal pressuposto abriu precedentes para que a influência do capital internacional, já inserido no contexto de nossa economia, passasse a estabelecer diretrizes também no âmbito educacional.

A emergência da educação profissional, vivenciada no período do desenvolvimentismo, além do difícil acesso ao ensino superior público decorrente do mesmo período, levou o ensino técnico a um nível quase que de elitização, embora seu foco nunca tivesse deixado de ser a formação da classe trabalhadora.

Esse contexto de evidência perde espaço com a implementação do projeto neoliberal no país, que privilegiou o ensino privado em detrimento do investimento na educação pública, sobretudo na educação profissional, que passou por grande processo de precarização na década de 1990.

Verificamos que, nos anos 2000, particularmente nos governos do Partido dos Trabalhadores, existiu um processo de expansão e investimento em educação profissional por vários meios, entre os quais a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica.

Tal processo nos mostrou que, por suas especificidades, bem como por sua concomitância com outras políticas sociais e econômicas diferenciadas (porém não de ruptura) dos governos dos anos 1990, vivenciamos a retomada do ideal de uma política de desenvolvimento para o país, onde a educação profissional adquiriu papel fundamental.

Consideramos a expansão da rede federal de EPT como portadora do papel fundamental na construção do novo projeto de desenvolvimento porque o discurso nela apostado pouco tem de diferente do ideário desenvolvimentista que utilizou a

teoria do capital humano para delegar à educação o papel propulsor para o desenvolvimento do país.

Trata-se de um processo que, no aspecto quantitativo, é inquestionável, uma vez que se tem um aumento do número de escolas e vagas não vivenciado anteriormente na história da educação profissional. Devemos considerar, no entanto, que a expansão do número de vagas, por si só, não é capaz de promover a qualificação da educação, visto que verificamos enormes contradições no que tange à falta de profissionais, a problemas de estrutura física e altos índices de evasão na rede em expansão.

O processo de expansão, portanto, não pode se caracterizar, em sua totalidade, como um processo de democratização da educação profissional porque, apesar dos avanços verificados quantitativamente, é necessário que essa rede seja estruturada melhor para oferecer uma educação de qualidade nos moldes que se propõe. Sobretudo é necessário romper a vinculação mercadológica imposta, até os dias atuais, pela teoria do capital humano, com vistas à construção de uma educação que venha a valorizar o conhecimento essencial à formação integral dos indivíduos, e não para satisfazer as necessidades do capital.

Tais limites observados revelam a fragilidade (ou ausência) de um projeto de desenvolvimento nacional que assegure a soberania brasileira e a emancipação cidadã das classes sociais.

6 REFERÊNCIAS

ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. **As políticas para a educação profissional e tecnológica**: sucessivas reformas para atender a quem? Boletim técnico do Senac: a reforma da educação profissional. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, maio/ago. 2012.

BARBOSA, Luiz e SOUZA, José. **Política e economia no governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARROS, Elizabeth; BRUNACCI, Maria Izabel. Superação e permanência: políticas públicas da educação brasileira e neoliberalismo. In: MARQUES, Rosa Maria; FERREIRA, Mariana Ribeiro Jansen (Org.). **O Brasil sob a nova ordem**: a economia brasileira contemporânea, uma análise dos governos Collor a Lula. São Paulo: Saraiva, 2010.

BASTOS, Péricles Antonio Barra. **A Escola de Aprendizes Artífices do Pará, 1909/42**: um estudo histórico. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, s.d. 100 p. anexos. (Tese mestrado)

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2010.

BELONI, Belmiro Marcos; WONSIK, Ester Cristiane; PEREIRA, Arcelo Luis. **Contexto histórico e políticas públicas da educação profissional no século XXI**: apontamentos introdutórios. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_iv_epct/PDF/ciencias_humanas/01_BELONI_WONSIK_PEREIRA.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2011.

BIAGINI, Jussara. **Revisitando momentos da história do ensino técnico**. In: V Congresso de Ciências Humanas, Letras e artes. Ouro Preto, 2001. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1713.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

BRASIL. MEC/SETEC. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: 11 set. 2011.

_____. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 11 set. 2011.

_____. **Programa Mulheres Mil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil-&catid=267:programa-mulheres-mil-&Itemid=602>. Acesso em: 7 abr. 2012.

_____. **Rede Certific:** o que é. Disponível em: <<http://certific.mec.gov.br/>>. Acesso em: 7 abr. 2012.

_____. **Rede e-Tec Brasil:** Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12326&Itemid=665>. Acesso em: 07 abr. 2012.

_____. **O que é pronatec.** Disponível em: <<http://pronatecportal.mec.gov.br/pronatec.html>>. Acesso em: 7 abr. 2012.

_____. **Escolas da Rede Federal de EPT criadas de 1909 a 1926.** Blog do Planalto. Disponível em <<http://blog.planalto.gov.br/educacao-profissional-e-estrategica-para-o-desenvolvimento-do-pais/>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

_____. **Indicadores agregados de resultados:** educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/category_4.php> Acesso em: 6 mar. 2013.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 1995.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A educação profissional no planejamento plurianual do governo FHC.** 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; POCHMANN, Marcio. Educação e juventude na sociedade pós-industrial. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. (Org.). **Políticas Públicas e Educação:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 239-260.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A educação profissional nos PPAs dos governos FHC e Lula. In: **Educação & Realidade.** v. 35, n. 1. Porto Alegre: URGs, jan./abr. 2010.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar.** Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

FILGUEIRAS, Luiz; GONÇALVES, Reinaldo. **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: Educação e Sociedade, v. 24, n. 82, Campinas, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo Lula**: um percurso histórico controvertido. In: Educação e Sociedade, v. 26, n. 92, Campinas, Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000300017>. Acesso em: 12 dez. 20011.

_____. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, Berlim, 2005. Disponível em: <<http://www.forum.feuc.br/downloadartigos/Unesco%20final%C3%ADssimo.%202004.%20F.C.M.%2015.09.doc>>. Acesso em: 2 maio 2013.

FURTADO, Celso. **Introdução ao Desenvolvimento**: enfoque histórico-estrutural. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2010.

IPEA. Educação. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise, n. 6, p. 51-64, fev. 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_06.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2011.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 151-178.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior**: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 349-380, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

MARQUES, Rosa Maria. O regime de acumulação sob a dominância financeira e a

nova ordem no Brasil. In: MARQUES, Rosa Maria; FERREIRA, Mariana Ribeiro Jansen (Org.). **O Brasil sob a nova ordem: a economia brasileira contemporânea, uma análise dos governos Collor a Lula**. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 1-19.

MELO, Savana Diniz Gomes. Políticas para o ensino médio e a educação profissional: implicações sobre o trabalho docente na Argentina e Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. (Org.). **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 207-223.

MOURA, Emanuel Alves. **Inserção dos institutos federais e o desenvolvimento local: um estudo de caso em Laranjal do Jarí – AP**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 1 v. 2010. 65 p.

NAKATANI, Paulo; OLIVEIRA, Fabrício Augusto de. Política econômica brasileira de Collor a Lula: 1990-2007. In: MARQUES, Rosa Maria; FERREIRA, Mariana Ribeiro Jansen (Org.). **O Brasil sob a nova ordem: a economia brasileira contemporânea, uma análise dos governos Collor a Lula**. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 21-50.

NASCIMENTO, José Edilson do. **A Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel do IFMA no processo de modernização do noroeste maranhense**. VII Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação, Palmas, 2012.

OLIVA, Aloízio Mercadante. **As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil: análise do governo Lula (2003 – 2010)**. 537 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Ciências Econômicas, Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. In: Revista Brasileira de Política e Administração da educação. v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>. Acesso em: 1 mar. 2012.

_____. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 71-89.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; PÁDUA, Isabel Campos Araújo. **A reforma da educação profissional: avanço ou retrocesso?** III Seminário da ANPAE Sudeste, _____, 2010. Disponível em: <http://www.gematec.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Isabel_A_reforma.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), ano 1, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>>.

Acesso em: 11 set. 2011.

POCHMANN, Marcio. **A década dos mitos: o novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal**. Brasília: Liber Livros, 2011.

REIS, Ana Carolina Godinho dos; PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Educar para o trabalho: um breve estudo sobre o ensino profissionalizante na Era Vargas (1930-1945) e no governo JK (1956-1961)**. 2010. Disponível em: <https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/ui=2&ik=0c78e2abec&view=att&th=13eca1a5f315d8cf&attid=0.3&disp=inline&realattid=f_hgzw7q7x2&safe=1&zw&saue=AG9B_P9aDJDcpM8kvpPFusJZS1Pf&sadet=1369330305313&sads=9tldz4viZPRaTSyXerHXyGk4ivU>. Acesso em: 4 abr. 2013.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SCHIMIDT, Michele de Almeida. **Os institutos de educação, ciência e tecnologia: um estudo da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2010.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). INSTITUTOS FEDERAIS LEI 11.892, de 29/12/2008: **Comentários e Reflexões**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3753&Itemid=>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

SILVA, Márcia; INVERNIZZI, Noela. **Qual educação para os trabalhadores no governo do Partido dos Trabalhadores?** A educação profissional após o Decreto 5.154/2004. Trabalho e educação. v. 17, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/351/316>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Suzete Câmara da; GONÇALVES, Francisco Ednardo. **Expansão da rede federal de educação e impactos socioespaciais: reflexões iniciais sobre o IFRN**. IV Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica. Belém, 2009.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-40.

SUETH, José Cândido Rifan; MELLO, José Carlos de; DEORCE, Mariluz Sartori; NUNES, Reginaldo Flexa. **A trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da escola de aprendizes artífices ao instituto federal.** Vitória: IFES, 2009.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil.** IX ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região Sul. Caxias do Sul/RS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 3 jan. 2013.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio.(Org.) **O banco mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.** Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20de%20Auditoria%20%20Educacao%20Profissional.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

VIEIRA, Sebastião Gândara. **Educação profissional e os apfs: uma ação efetiva na promoção do desenvolvimento regional.** Disponível em: <www.universia.com.br/docente/materia.jsp?materia=9032>. Acesso em: 28 nov. 2011.