

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA DA
AMAZÔNIA

PIERRE PINTO CARDOSO

**EMPREGABILIDADE DOS EGRESSOS: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO EXTREMO NORTE DA AMAZÔNIA**

Manaus – AM
2018

PIERRE PINTO CARDOSO

**EMPREGABILIDADE DOS EGRESSOS: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO EXTREMO NORTE DA AMAZÔNIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociedade e Cultura da Amazônia. Área de concentração Processos Sociais, Ambientais e Relações de Poder.

Orientadora: Profa. Dra. Elenise Faria Scherer

Manaus – AM
2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Cardoso, Pierre Pinto

Empregabilidade dos egressos: A educação profissional integrada ao ensino médio no extremo norte da Amazônia / Pierre Pinto Cardoso. Manaus, 2018. 226 f.

Orientadora: Elenise Faria Scherer
Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura da Amazônia) -- Universidade Federal do Amazonas.

1. Empregabilidade. 2. Egressos. 3. Educação profissional. 4. Instituto Federal de Roraima (Campus Boa Vista). I. Scherer, Elenise Faria. II. Título.

DEDICATÓRIA

*Aos Servidores Públicos do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
de Roraima – IARR.*

AGRADECIMENTOS

Primeiro agradeço ao Deus de Israel pelas oportunidades, pela saúde e pela vida. Sem Ele esse trabalho não seria possível.

Agradeço a minha família por suportar toda a “paranoia” da Tese.

Dedico esta Tese ao meu querido pai, que não pôde concluir seu Doutorado por questões acadêmicas, e a minha mãe, minha primeira e eterna professora.

E, em especial, agradeço a Profa. Dra. Elenise Faria Scherer, pela formidável orientação. Sem ela não teria chegado até aqui.

A Profa. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas pelas memoráveis aulas.

Aos demais Professores do PPGSCA por descortinar realidades escondidas.

Aos colegas da turma do Doutorado. Sempre solidários e humanos.

Ao IFRR que me licenciou das atividades docentes para cursar este Doutorado.

Aos professores Doutores que participaram da banca de qualificação e da banca de Defesa.

RESUMO

Ao longo de sua história, a educação profissional no Brasil, foi marcada pela separação entre trabalho manual e intelectual, que remonta desde o início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. No século XXI a expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica dos IFs, no período 2003-2015, representa importante política pública de acesso à educação pública de qualidade. As discussões, desde 2003, a fim de superar a dicotomia entre ensino técnico e ensino propedêutico tiveram êxito com a mudança na legislação por meio do Decreto nº. 5.154/04, que instituiu o ensino técnico integrado ao ensino médio. Daí em diante os cursos técnicos integrados ao ensino médio ocuparam a centralidade no processo de expansão da Rede Federal, sendo apontados como garantia de empregabilidade para os jovens. Esta Tese, integrada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia, tem perspectiva interdisciplinar, propõe-se a discutir os resultados da formação técnica integrada ao ensino médio do Campus Boa Vista, por meio da empregabilidade dos egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRR (Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Edificações e Secretariado), Campus Boa Vista, concebido com ênfase no modelo de competências e habilidades, orientada pela Teoria do Capital Humano. A formação técnica garantiu a empregabilidade dos egressos? Para responder esta questão, optou-se por privilegiar as vozes dos egressos, ingressantes de 2010 a 2014, que concluíram o curso técnico integrado entre 2014 a 2016. As reflexões realizadas foram aportadas, teoricamente, em documentos oficiais e pesquisadores como Mandel (1980), Antunes (2005), Cunha (1977, 2000), Ciavatta (2005), Frigotto (1999, 2001, 2003, 2005, 2006, 2009, 2010), Ramos (2011), Saviani (2005), dentre outros. No delineamento da pesquisa qualitativa foram definidos os seguintes procedimentos para a base empírica: análise de documentos oficiais (nacionais e institucionais), entrevistas e formulário para os egressos. Os dados secundários foram fornecidos pela Coordenação de Registro Escolar do Campus Boa Vista, *locus* da pesquisa. As revelações dos egressos, a propósito da empregabilidade, comprovaram que a qualificação como garantia de emprego, nem sempre é efetivada.

Palavras-chaves: Empregabilidade. Egressos. Educação profissional. Instituto Federal de Roraima.

ABSTRACT

Throughout its history, professional education in Brazil has been marked by the separation of manual and intellectual work, dating back to the beginning of the 20th century, with the creation of Schools of Apprentice Craftsmen. In the XXI century, the expansion and internalization of the Federal Network of Professional and Technological Education of FIs, in the period 2003-2015, represents an important public policy of access to quality public education. Discussions since 2003 to overcome the dichotomy between technical and propaedeutic education have been successful with the change in legislation through Decree no. 5,154 / 04, which instituted integrated technical education for secondary education. From then on, the technical courses integrated to secondary school occupied the centrality in the process of expansion of the Federal Network, being pointed out as a guarantee of employability for the young. This thesis, integrated with the Graduate Program in Society and Culture of the Amazon, has an interdisciplinary perspective, it is proposed to discuss the results of the technical training integrated to the high school of the Campus Boa Vista, through the employability of the graduates of the integrated technical courses to the high school of the IFRR (Electronics, Eletrotechnics, Informatics, Buildings and Secretariat), Campus Boa Vista, conceived with emphasis on the skills and abilities model, influenced by Human Capital Theory. Did the technical training guarantee the employability of the graduates? In order to answer this question, it was decided to privilege the voices of the graduates from 2010 to 2014, who completed the integrated technical course between 2014 and 2016. The reflections were theoretically provided in official documents and researchers such as Mandel (1980) (2005), Ramos (2011), Cunha (1977, 2000), Ciavatta (2005), Frigotto (1999, 2001, 2003), Saviani (2005), among others. In the delineation of the qualitative research, the following procedures were defined for the empirical basis: analysis of official documents (national and institutional), interviews and form for the graduates. The secondary data were provided by the Campus Boa Vista Campus Registration Coordination, research locus. The revelations of the graduates, regarding the employability, proved that the qualification as a guarantee of employment, is not always carried out.

Keywords: Employability. Graduates. Professional education. Federal Institute of Roraima.

RESUMEN

A lo largo de su historia, la educación profesional en Brasil, fue marcada por la separación entre trabajo manual e intelectual, que se remonta desde el inicio del siglo XX, con la creación de las Escuelas de Aprendizaje Artífices. En el siglo XXI la expansión e interiorización de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica de los IFs, en el período 2003-2015, representa una importante política pública de acceso a la educación pública de calidad. Las discusiones, desde 2003, para superar la dicotomía entre enseñanza técnica y enseñanza propedéutica tuvieron éxito con el cambio en la legislación por medio del Decreto n°. 5.154 / 04, que instituyó la enseñanza técnica integrada a la enseñanza media. De ahí en adelante los cursos técnicos integrados a la enseñanza media ocuparon la centralidad en el proceso de expansión de la Red Federal, siendo apuntados como garantía de empleabilidad para los jóvenes. Esta tesis, integrada al Programa de Postgrado en Sociedad y Cultura de la Amazonía, tiene una perspectiva interdisciplinaria, se propone discutir los resultados de la formación técnica integrada a la enseñanza media del Campus Boa Vista, a través de la empleabilidad de los egresados de los cursos técnicos integrados a la enseñanza media del IFRR (Electrónica, Electrotécnica, Informática, Edificaciones y Secretariado), Campus Boa Vista, concebido con énfasis en el modelo de competencias y habilidades, orientado por la Teoría del Capital Humano. ¿La formación técnica garantizó la empleabilidad de los egresados? Para responder a esta cuestión, se optó por privilegiar las voces de los egresados, ingresantes de 2010 a 2014, que concluyeron el curso técnico integrado entre 2014 a 2016. Las reflexiones realizadas fueron aportadas teóricamente en documentos oficiales e investigadores como Mandel (1980) (2005), Cunha (1977, 2000), Ciavatta (2005), Frigotto (1999, 2001, 2003, 2005, 2006, 2009, 2010), Ramos (2011), Saviani (2005), entre otros. En el delineamiento de la investigación cualitativa se definieron los siguientes procedimientos para la base empírica: análisis de documentos oficiales (nacionales e institucionales), entrevistas y formulario para los egresados. Los datos secundarios fueron proporcionados por la Coordinación de Registro Escolar del Campus Boa Vista, locus de la investigación. Las revelaciones de los egresados, a propósito de la empleabilidad, comprobaron que la calificación como garantía de empleo, no siempre es efectiva.

Palabras claves: Empleabilidad. Los graduados. Educación profesional. 4. Instituto Federal de Roraima.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Silos para arroz no Distrito Industrial de Boa Vista/RR	56
Figura 2 – Setor madeireiro no Distrito Industrial de Boa Vista/RR	56
Figura 3 – Linha temporal da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica .	99
Figura 4 – Campi do IFAM	100
Figura 5 – Campi do IFAC	102
Figura 6 – Campi do IFRO	104
Figura 7 – Campi do IFAP	105
Figura 8 – Campi do IFPA	106
Figura 9 – Campi do IFTO	106
Figura 10 – Fachada da ETFRR	108
Figura 11 – Fachada do CEFET/RR	109
Figura 12 – Fachada do IFRR	110
Figura 13 – Campi do IFRR	112
Figura 14 – Estágio da construção do CBVZO	113
Figura 15 – Projeto arquitetônico do CBVZO	114
Figura 16 – Potencialidades econômicas da Mesorregião Norte/Microrregião Boa Vista	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estados da Amazônia Legal	42
Quadro 2 – Posição geográfica de Roraima	52
Quadro 3 – Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica	95
Quadro 4 – Crescimento das unidades da Rede Federal	95
Quadro 5 – IDH-M dos municípios da Microrregião de Boa Vista	117
Quadro 6 – IDH-M dos municípios da Microrregião Nordeste	117
Quadro 7 - IDH-M dos municípios da Microrregião Sudeste	118
Quadro 8 - IDH-M dos municípios da Microrregião de Caracaraí	118
Quadro 9 – Relação entre abordagens, ênfase e o papel do Estado com os APL	122
Quadro 10 – Exemplo de modelo de integração com os APL	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Geração de empregos no Brasil (1999-2010)	84
Gráfico 2 – Trajetória de escolarização dos egressos	131
Gráfico 3 – Formação do egresso	158
Gráfico 4 – Necessidade de trabalhar durante o curso	161
Gráfico 5 – Conhecimentos técnicos/científicos adquiridos	167
Gráfico 6 – Relação do curso técnico com a graduação	180
Gráfico 7 – Empregabilidade dos sujeitos	181
Gráfico 8 – Rendimento médio mensal	186
Gráfico 9 – Remuneração em relação à média do mercado de trabalho	187
Gráfico 10 – Relação entre trabalho atual e formação técnica	193
Gráfico 11 – Motivos para não atuar na área de formação	194
Gráfico 12 – Principal atividade exercida pelo egresso	195
Gráfico 13 – Motivos para não trabalhar durante a formação	196
Gráfico 14 – Principal atividade exercida pelo egresso	197

LISTA DE SIGLAS

APLs – Arranjos Produtivos Locais

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CBV – Campus Boa Vista

CEFET-RR – Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CINTERFOR - Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

EJA – Educação de jovens e adultos

ETFRR – Escola Técnica Federal de Roraima

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFs – Instituições Federais de Educação

IFRR – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAS – Programa Amazônia Sustentável

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB – Produto Interno Bruto

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SECD-RR – Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Roraima

SUFRAMA - Superintendência da Zona Franca de Manaus

TCH – Teoria do Capital Humano

UNED - Unidade de Ensino Descentralizada

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – PIB dos municípios de Roraima	53
Tabela 2 – Unidades da Federação com maior participação da Administração Pública no Valor Adicionado Bruto (2014)	59
Tabela 3 – Quais os motivos que levaram a escolha do curso técnico no IFRR	136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	
Desenvolvimento regional e políticas públicas	29
1.1 – Capitalismo tardio, desenvolvimento desigual e combinado	30
1.2 – O desenvolvimento e o subdesenvolvimento brasileiro	34
1.3 - Políticas públicas estratégicas para o desenvolvimento da Amazônia	41
1.4 - Roraima: periferia amazônica	51
CAPÍTULO 02	
Formação profissional, desenvolvimento local e trabalho	61
2.1 - TCH, Empregabilidade e uma alternativa não sistêmica	62
2.2 - A educação, a empregabilidade e a precarização	78
2.3 – O mercado de trabalho no extremo norte da Amazônia	86
CAPÍTULO 03	
A formação profissional para o trabalho na Amazônia	89
3.1 – A educação profissional no Brasil: A Rede Federal	91
3.2 – A Rede Federal de educação profissional na Amazônia	98
3.3 – O IFRR e os arranjos produtivos locais	121
3.4 – A atuação do CBV/IFRR junto aos APL	125
CAPÍTULO 04	
Precarização e desemprego na vida dos egressos	128
4.1 – A voz dos egressos	129
4.2 – Perfil dos egressos	130
4.2.1 - Trajetórias de escolarização dos egressos	131
4.3 - A empregabilidade dos egressos: formação profissional no CBV/IFRR	145
4.3.1 - Egressos e o mundo do trabalho	171
4.3.2 - Expectativas de futuro	178
4.3.3 – A empregabilidade dos egressos na economia local	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	205
ANEXO A - Grade curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV/IFRR	221
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	225
ANEXO C – Formulário dos Egressos	226

INTRODUÇÃO

Nossa Universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, portanto artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas.

LICHNEROWICZ

A presente Tese é uma pesquisa qualitativa acerca da empregabilidade dos egressos da educação profissional integrada ao ensino médio do Campus Boa Vista (CBV) do Instituto Federal de Roraima. Com políticas públicas para a educação profissional visando o desenvolvimento econômico da Amazônia, alinhadas a Teoria do Capital Humano (TCH), ao modelo de desenvolvimento desigual e combinado e ao processo de reestruturação produtiva, tem ocorrido a ampliação do desemprego entre a mão-de-obra qualificada de nível médio em Roraima.

A investigação diagnosticou a empregabilidade dos egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no CBV, diante do discurso institucional, que difunde a qualificação como garantia de sucesso no mercado de trabalho local.

A amostra entrevistou 20 egressos, concluintes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV/IFRR, nos anos de 2014-2015-2016, e identificou no discurso dos sujeitos, as condições de trabalho e não trabalho nas respectivas áreas de formação profissional.

Dentre as concepções que pautaram as discussões acerca do redimensionamento da educação profissional no Brasil, no período 2003 a 2015, prevaleceu a ideia que a formação para o trabalho deveria ter foco na formação humanística e integrar disciplinas técnicas e não técnicas. A articulação de sindicatos e acadêmicos nas discussões resultou na revogação do Decreto nº. 2.208/97, que instituía até então a divisão entre educação básica e profissional, e possibilitou o advento da proposta curricular do ensino médio

integrado, que foi ao encontro da ideia de formação profissional diferenciada, ao contemplar as diversas dimensões da vida no processo educativo, como parte do projeto desenvolvimentista em curso dos governos trabalhistas, principalmente, ao longo do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

No esteio das mudanças realizadas nos governos Lula, o Estado brasileiro realizou a maior expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica da história. Antes formada por 140 instituições, a Rede Federal chegou a 354 unidades ao final de 2010, um crescimento expressivo de escolas em menos de uma década.

Neste sentido, com a Lei Federal 11.892 de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados em todo o Brasil, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em vigor desde 2007. Os IFs representam a principal política pública do Estado brasileiro em relação a educação profissional, entre 2003 e 2015. A qualificação profissional na Rede Federal alinhou-se ao projeto desenvolvimentista nacional em voga, com a finalidade de auxiliar o crescimento econômico nacional e reduzir o desemprego com mão-de-obra capacitada, por meio da ampliação da oferta de educação pública, gratuita e de qualidade.

O percurso formativo do técnico egresso da educação profissional integrada ao ensino médio no CBV/IFRR tinha duração de 4 anos e as aulas sucedem no turno matutino. O currículo dos cursos ofertados a comunidade é formado por disciplinas técnicas específicas, voltadas para a formação profissional em Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Edificações ou Secretariado, e disciplinas comuns a educação básica, como história, geografia, sociologia, filosofia, matemática e português, dentre outras.

No último ano do curso técnico integrado, o aluno deve realizar o estágio supervisionado obrigatório dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no CBV. O estágio é pré-requisito obrigatório para a conclusão do curso e, frequentemente, o aluno o faz sem remuneração e sem supervisão de um profissional habilitado, apenas para cumprir a carga horária necessária a expedição do diploma pela instituição.

Ao final do curso técnico integrado, a pesquisa procurou identificar as ocupações e desocupações dos egressos, relacionadas diretamente com a formação no CBV. E ainda procurou-se dimensionar os cursos ofertados e sua relação com as potencialidades econômicas e necessidades do mercado de trabalho local de Boa Vista.

O Campus Boa Vista do Instituto Federal de Roraima, localizado na cidade de Boa Vista, representa lócus privilegiado nessa pesquisa, na medida que o percurso formativo dos egressos sucedeu na instituição e suas particularidades contribuíram para a inserção profissional ou não no mercado de trabalho.

A hipótese central dessa investigação supôs que os egressos da educação profissional de ensino médio do IFRR, Campus Boa Vista, têm encontrado dificuldades para ingressar no mercado de trabalho local na sua área de formação técnica, e se sujeitado a condições de trabalho precarizadas e ao desemprego.

O objetivo geral dessa Tese consistiu em discutir o nível de empregabilidade e as condições de trabalho dos técnicos egressos da educação profissional integrada ao ensino médio do IFRR, Campus Boa Vista, que comprometem o trabalho decente, tendo em vista a função crítico-social do processo educativo. E os objetivos específicos, perseguidos nesta investigação, constituíram-se em:

Caracterizar o discurso oficial da formação para o trabalho na sua relação com a empregabilidade dos técnicos egressos do IFRR;

Descrever o processo de formação dos egressos da educação profissional integrada ao ensino médio no IFRR;

Relacionar políticas públicas alternativas ao modelo vigente de educação profissional integrada ao ensino médio;

Analisar o impacto da precarização e do desemprego na vida dos técnicos egressos.

O recorte temporal delimitado pela orientação dessa pesquisa abrangeu ingressantes na instituição, no período 2011 a 2014, e egressos, no período 2014-2015-2016, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV/IFRR.

A produção acadêmica disponível em relação a problemática da empregabilidade dos egressos do ensino técnico integrado ao ensino médio na Rede Federal de Educação dos IFs é escassa. São observados apenas alguns estudos em nível de pós-graduação, que se aproximam da temática. Daí a pertinência desta pesquisa desenhada em nível de doutoramento, haja vista que a discussão acerca do desemprego entre os jovens, mesmo entre os qualificados no CBV/IFRR pela educação profissional de nível médio, tem

implicações na sociedade local, que residem no dimensionamento do problema para subsidiar o reordenamento de políticas públicas a ele relacionadas.

Ao longo de mais de uma década de atuação profissional como docente no CBV/IFRR tenho questionado a condição de trabalho e não trabalho dos egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Por vezes, nas conversas com egressos, ouvi relatos de desemprego, desvios de função, ocupações precárias e baixa remuneração. Fatos instigantes a um pesquisador social, que tomei como motivação para investigar, em nível de Doutorado, a condição profissional atual dos egressos, a fim de diagnosticar as inconsistências na formação profissional para o trabalho do CBV, difundida localmente como garantia de uma ocupação remunerada. Como informa Gondim:

A escolha do tema e do objeto de pesquisa deve ser norteada pelo interesse do pesquisador pelo assunto, haja vista que se deve conceber “o processo de pesquisa como interação iniciada a partir de inquietações de um sujeito cognoscente que problematiza a realidade social”. (GONDIM, 1999, p. 22).

A pesquisa apresenta significativa relevância social ao buscar respostas ao crescente desemprego e precarização de egressos da educação profissional, numa instituição federal de ensino, o CBV/IFRR, percebida socialmente como referência na formação técnica de nível médio em Roraima. No Brasil do século XXI, o crescimento do desemprego tem levado o Estado a ampliar a oferta de cursos de formação e qualificação profissional, por meio de diferentes políticas públicas, como a ampliação da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica e a oferta de cursos pelo PRONATEC, e o custeio de bolsas de estudo em instituições privadas. Torna-se, portanto, fundamental, a realização de estudos que dimensionem a eficácia dessas políticas públicas.

Os fatos observados nessa Tese são relevantes socialmente, na medida que problematizam a questão do desenvolvimento regional, da geração de emprego e renda a partir da qualificação profissional ofertada nos cursos técnicos do CBV/IFRR. Ademais, a pesquisa dimensionou a empregabilidade dos egressos do ensino técnico integrado ao ensino médio do CBV/IFRR e chegou a resultados relevantes para a sociedade.

A investigação mostrou-se apropriada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, o qual é direcionado para pesquisa acadêmica interdisciplinar e tem como

pressuposto, dentre outros, os estudos relacionados a avaliação de políticas públicas e trajetórias institucionais na Amazônia. Promoveu-se articulação dessa investigação com a terceira linha de pesquisa inscrita no referido Programa, extraindo-se dela e atribuindo-se como ponto de partida, os processos sociais. De acordo com Frigotto (1998; 2001), a perspectiva crítica associa a noção de empregabilidade ao enfoque economicista na educação brasileira, e está relacionada a Teoria do Capital Humano (TCH), que defende investimentos crescentes na educação básica e na qualificação profissional, como saídas para a crise do desemprego estrutural. Essa percepção simplista da realidade econômica, ainda dominante no Brasil, defende investimentos em educação e formação profissional, que “desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade e, conseqüentemente, para a empregabilidade” (FRIGOTTO, 2001, p. 45). E gera a migração da responsabilidade do Estado capitalista pelo desemprego, na medida que ao difundir o mito da qualificação profissional como garantia de trabalho, cabe ao indivíduo possuir os atributos necessários ao mercado de trabalho.

A empregabilidade passa a ser assimilada socialmente, como um valor fundamental, sendo adquirida mediante a qualificação profissional do indivíduo, a partir das demandas existentes no “mercado de trabalho”, na medida que o indivíduo adquire as “competências e habilidades”, tidas como obrigatórias para conquistar um emprego.

Notabilizado, ao longo da história, o academicismo cartesiano criou uma disjunção radical nos saberes, a partir da departamentalização houve um distanciamento entre as culturas das humanidades e das ciências. Para Morin (2009), a reforma do pensamento é precedida pela reforma da Universidade. Uma nova perspectiva do conhecimento se faz necessária com a religação dos saberes. Reagrupando-os e integrando-os em novos eixos temáticos como a Faculdade do Cosmo, a Faculdade da Terra, a Faculdade do Humano, a Faculdade da História e a Faculdade das Letras e Artes. Este reagrupamento temático é impactante, pois altera as estruturas tradicionais das universidades e reafirma a reforma do pensamento. E o PPGSCA em nível de Pós-Graduação tem abrangido essa perspectiva de interligação dos saberes.

Desse modo, a presente Tese tem caráter interdisciplinar, sendo o diálogo com outros saberes, como a sociologia do trabalho, a educação, a história e a economia, uma

presença constante ao longo do seu *corpus*, a fim de promover a visão ampliada do conhecimento.

A Tese assimilou a proposta de produção científica interdisciplinar, do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia em nível de Doutorado que, na perspectiva de Morin (2009):

A DISCIPLINA é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias. (...). Portanto, a disciplina nasce não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo. Não basta, pois, estar por dentro de uma disciplina para conhecer todos os problemas aferentes a ela. (MORIN, 2009, p. 97)

Considerando a visão interdisciplinar do conhecimento, a proposta do ensino técnico integrado ao ensino médio consiste em integrar o currículo no sentido de uma formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Portanto, a dimensão do currículo dos cursos técnicos integrados pretende “organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.” (RAMOS, 2005, p. 19).

Hoje, com o Parecer 39/2004 e a Resolução 01/2005, para além do decreto 5.154/2004, temos um marco legal que confere aos sistemas a liberdade e a autonomia para implementarem o Ensino Médio Integrado. Porém, deve-se dizer que o parecer e a resolução praticamente reiteraram as diretrizes formuladas sob a égide do Decreto 2.208/97. Isto quer dizer que, paradoxalmente, tem-se duas visões diferentes convivendo na política educacional, quais sejam, aquela subjacente ao Decreto n. 5.154/2004 que discutimos aqui; e aquela que está dentro das diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação profissional, baseada em competências e habilidades, assim como nos princípios de adequação ao mercado de trabalho e de flexibilização do currículo à luz das dinâmicas sócio-produtivas (RAMOS, 2005, p. 23).

No atual contexto brasileiro, a realização de pesquisas em nível de Doutorado, acerca do desenvolvimento econômico e social da nação, a partir da temática da formação profissional integrada ao ensino médio do CBV, que, apresenta-se, direcionada pela noção de empregabilidade, e baseada nos pressupostos da Teoria do Capital Humano, faz-se necessária.

Todavia, o Estado brasileiro tem buscado soluções simplistas para o desemprego estrutural com crescente oferta de qualificação profissional. Uma política pública ao que nos parece insuficiente para solucionar a complexa questão. Portanto, o enfrentamento desse problema estrutural do capitalismo, mesmo entre indivíduos qualificados profissionalmente na Amazônia, carece de mais estudos científicos a nível de Doutorado, a fim de dimensionar os limites dessa política pública no estado de Roraima e as possibilidades de sua superação.

Compreendo que a realização dessa pesquisa acerca da empregabilidade dos egressos da educação profissional (empregados, desempregados ou precarizados), demonstrou-se fundamental para apreender a eficácia dos cursos técnicos integrados de Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Secretariado e Edificações ofertados pelo CBV. E observar o distanciamento da oferta de educação profissional de nível médio pela instituição em contraposição as potencialidades econômicas de Roraima.

Os dilemas profissionais dos jovens egressos na faixa etária de 17 a 21 anos, sujeitos dessa pesquisa, possibilitou a pesquisa descortinar realidades diversas, numa perspectiva interdisciplinar, ao identificar nos formulários e entrevistas a condição de trabalho, decente ou precarizado, e desemprego no cotidiano dos egressos.

Ademais, a investigação que culminou com esta Tese, propôs-se a responder as seguintes questões de pesquisa:

Se diante da crescente precarização do trabalho e o aumento do desemprego, a formação técnica de nível médio garante a empregabilidade dos egressos?

Se não serve ao desenvolvimento local, porque o CBV insiste em ofertar os atuais cursos técnicos integrados?

Se a formação profissional no CBV é considerada adequada para a maioria dos egressos, porque não os conduziu a uma ocupação decente na sua área de formação?

Os conhecimentos adquiridos no curso técnico integrado do CBV não foram suficientes para garantir uma ocupação decente ou a oferta de vagas no mercado de trabalho local aos egressos é quase inexistente?

Considerando que, como afirmam Gondim e Lima (2010, p. 53), a realidade investigada deve ser articulada com a base teórica proposta na investigação, ou seja, o

referencial teórico deve ser definido a partir de pressupostos substanciados pelo pesquisador, bem como as questões norteadoras e as estratégias metodológicas utilizadas para abordagem empírica do objeto de investigação devem ser explicitadas nos pressupostos indicados na pesquisa, elegeu-se, quanto à natureza da pesquisa, a perspectiva qualitativa, uma vez que se buscou identificar *a posteriori* do percurso formativo dos egressos no CBV/IFRR, fatores relacionados à empregabilidade no mercado de trabalho local de Boa Vista:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTI, 2003, p. 79).

Para Poupart (2010, p. 130) o “objetivo de uma pesquisa qualitativa pode ser da conta das preocupações dos atores sociais, tais quais elas são vividas no cotidiano”. Dessa maneira, os egressos da educação profissional integrada ao ensino médio do CBV tiveram oportunidade de relatar suas experiências de vida na relação direta com o mercado de trabalho.

A pesquisa qualitativa e quantitativa realizada, mediante aplicação de formulários e realização de entrevistas com os egressos, sucedeu-se nas dependências do IFRR, Campus Boa Vista, na cidade de Boa Vista, estado de Roraima, e noutros locais indicados pelos sujeitos da investigação. Dentre os egressos, constatou-se predomínio de ocupações precarizadas e desemprego. Por fim, a maior parte dos sujeitos reside na Zona Oeste de Boa Vista, região formada por bairros periféricos da cidade.

Observa-se reduzido número de pesquisas, em nível de doutoramento e maestria, acerca da empregabilidade dos egressos da educação profissional. Fernandes (2012) em sua Tese de Doutorado, denominada “Educação Tecnológica e Empregabilidade: revelações de egressos”, aborda o percurso profissional dos formandos no ensino superior dos cursos de tecnologia do IF Goiano. Já a Dissertação de Mesquita (2006) pela UNICAMP, intitulada “O desemprego dos jovens e as políticas públicas no Brasil pós 1990”, é um estudo voltado para o Brasil pós 1990, e analisa duas políticas públicas que objetivam ingressar os jovens no mercado de trabalho. Constrói uma argumentação acerca do desemprego na juventude, relacionando-o com as limitações de políticas públicas de

qualificação profissional. Outra Tese de relevância, denominada “O Patrimonialismo como cultura institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM” de Arone (2015) pela UFAM, destaca a relação entre o capitalismo no seu estágio atual e o enfraquecimento dos IFs na promoção do desenvolvimento local, ao persistir uma cultura patrimonialista. Por fim, a Tese de Doutorado pela UFAM de Nogueira (2016) denominada “II fase da política de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no Amazonas: acesso ampliado e precarizado à educação pública” discute a relação dos APLs com os IFs, como fator importante para a promoção do desenvolvimento local.

Consideramos as contradições no discurso hegemônico do capital, ao questionar a noção de empregabilidade, propagandeada como garantia de acesso ao trabalho decente, mesmo diante da conjuntura histórica de aumento nos níveis de desemprego estrutural de base tecnológica com a progressiva substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto.

O diário de campo, quando utilizado em um processo constante pelo pesquisador, pode contribuir para evidenciar as categorias emergentes da pesquisa, permitindo realizar análises mais aprofundadas. De acordo com Triviños (1987) o diário de campo é uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos, a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, em aplicação de questionários, formulários.

Ao dialogar com o pesquisador, o diário de campo configura-se como um dispositivo de registro das temporalidades cotidianas vivenciadas na pesquisa qualitativa. De acordo com Demo (2012):

[...]. O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto. (DEMO, 2012, p. 33)

Nesse sentido, o diário de campo foi percebido na pesquisa como um instrumento de coleta de informações com registros feitos diariamente e datados no contato com os sujeitos, o local e a situação observada. E permitiu obter um campo de reflexão de nossas práticas, sendo um instrumento de captação de ideias e fatos cotidianos do processo de pesquisa. Além disso, o diário de campo auxiliou no registro dos *insights* da pesquisa.

Dessa forma, o diário de campo permitiu o registro de informações pertinentes ao processo de artefatos da Tese, no cotidiano da pesquisa qualitativa, junto aos egressos da educação profissional integrada ao ensino médio do CBV.

Toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas. Esta fase da pesquisa é realizada com intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse. A pesquisa documental e bibliográfica aconteceu no IFRR, Campus Boa Vista, na cidade de Boa Vista e, na UFAM, na cidade de Manaus, e, por fim, nos bancos de dados digitais de universidades brasileiras.

A pesquisa bibliográfica utilizou-se nesse estudo de fontes relacionadas às temáticas da empregabilidade, do desemprego e da precarização do trabalho. E foi composta de publicações avulsas, periódicos, livros e teses. A pesquisa documental constituiu-se numa técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Com a finalidade de coletar dados junto aos egressos, um formulário de pesquisa foi construído, que consiste em trinta e seis questões, divididas em perguntas fechadas, abertas e de múltipla escolha, agrupadas em cinco categorias.

O acesso aos egressos constituiu-se num obstáculo inicial da pesquisa, uma vez que o banco de dados do CBV/IFRR encontrava-se desatualizado. Foi solicitado a docentes e coordenadores de cursos informações como telefone e realizei busca nas redes sociais para localizar os egressos. Por fim, o contato inicial com o egresso foi o momento em que argumentei acerca da importância da pesquisa e o indaguei quanto a disponibilidade em responder ao formulário e dar uma entrevista, num local a ser definido pelo próprio egresso.

Segundo Bourdieu (1997), a entrevista deveria ser considerada uma forma de exercício espiritual em que se realiza uma conversão do olhar sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida, pelo esquecimento de si, por uma disposição acolhedora em que o pesquisador se inclina a fazer seus os problemas do pesquisado.

O formulário de pesquisa foi elaborado com base nos temas empregabilidade dos egressos, continuidade de estudos e percepção qualitativa da formação profissional recebida na instituição. Os formulários aplicados permitiram dar consistência a pesquisa, na medida que foram constituídos à luz do objeto de estudo da Tese. E as entrevistas com os egressos ocorreram no decorrer da aplicação de formulários com questões abertas e fechadas. A pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa obteve a amostra de 20 egressos, baseada nos critérios mencionados.

Considerando a afirmação de Bourdieu (1998) acerca do ofício do pesquisador, que “nesse tipo de trabalho a gente se expõe e corre riscos”, ao levar em conta a relevância das etapas anteriores, essa investigação abordará as particularidades na análise de dados pela técnica análise de conteúdo. Diferentes técnicas podem ser utilizadas na execução de pesquisas, mas a análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados muito utilizada nas pesquisas qualitativas no campo das ciências sociais.

O método de interpretação de dados foi a análise de conteúdo de Bardin (1977), a partir de técnicas que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo. Concomitantemente, a pesquisa documental no IFRR, foi realizada entre julho de 2015 e julho de 2016, referente aos egressos dos cursos técnicos integrados no CBV, no período de 2014-2015-2016, a partir daí sucederam-se as entrevistas.

A pesquisa de campo com os egressos teve duração total de 01 (um) ano e se iniciou em novembro de 2015 e se estendeu até novembro de 2016, totalizando 20 (trinta) encontros presenciais, denominados de entrevistas com os sujeitos da pesquisa, os quais, individualmente, responderam ao formulário e relataram suas experiências. O conteúdo das entrevistas foi registrado por meio de áudio e transcritas, de maneira descritiva e reflexiva.

Dentre os procedimentos éticos, foi solicitada autorização à Direção do Campus Boa Vista para a realização da pesquisa, nos termos propostos pela CONEP. E, com o intuito de evitar situações jurídicas, os egressos e servidores públicos do IFRR tiveram seus nomes e dados pessoais preservados, não identificados no corpo da Tese. Os que foram entrevistados autorizaram a divulgação da mesma, mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, no qual foi informado o objetivo do estudo, as eventuais implicações, o caráter voluntário e confidencial de suas participações.

A análise de dados se associa à organização, sistematização e análise qualitativa das informações coletadas, elaboração, revisão e defesa da tese. As técnicas de análise de dados, em última instância, significam uma metodologia de interpretação. Assim, ela possui procedimentos peculiares, que envolvem a preparação dos dados para a análise, num processo que “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (CRESWELL, 2007, p. 194). Contudo, entre as diferentes estratégias analíticas os processos e os termos diferem, e a análise de conteúdo também apresenta peculiaridades.

Bardin (1977) organiza as etapas da técnica de análise de dados em três fases: A pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita. A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências.

Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 1977). A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados. Ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 1977).

Diante do exposto, percebe-se que a análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados na pesquisa. Analisando, o que foi percebido nas entrevistas, nos formulários e, posteriormente, escrito, requisita o compromisso de apresentar para a comunidade científica a realidade profissional dos egressos da educação profissional no CBV. Posterior à sistematização e análise dos dados foi realizada a redação da Tese, a qual será apresentada e defendida diante de uma Banca Examinadora.

A Tese foi estruturada em quatro capítulos. No **capítulo 1**, intitulado “Desenvolvimento regional e políticas públicas” aborda a complexa teia de relações entre capitalismo e desenvolvimento econômico, marcadas por políticas governamentais, muitas vezes, a serviço da continuidade da dependência econômica externa. E as contradições centro-periferia, na definição de políticas de desenvolvimento, tomando como referencial o conceito de Capitalismo Tardio de Mandel e o pensamento desenvolvimentista de Celso Furtado. Neste capítulo, foram, também, apresentadas a teoria trotskyana do desenvolvimento desigual e combinado, referências que delinearão o campo teórico desta pesquisa. Ademais, o capítulo apresenta uma discussão acerca do neodesenvolvimento, implantado nos governos petistas, bem como a criação dos polos de desenvolvimento e sua relação com a Amazônia, particularmente com o Polo Industrial de Manaus (PIM), e o panorama geográfico e econômico de Roraima, no que situa o *locus* dessa pesquisa.

O **capítulo 2**, denominado “Formação profissional x desenvolvimento: o caso do IFRR”, problematiza a formação da noção de empregabilidade, a partir da Teoria do Capital Humano (THC), e sua inserção na educação brasileira, principalmente, na Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica dos IFs. O estudo bibliográfico e documental, que resultou neste capítulo, permitiu-me apresentar contradições entre a noção de empregabilidade e o desemprego no sistema capitalista. Partimos de uma crítica dialética e marxiana aos pressupostos da THC na educação brasileira. Neste capítulo, foram, também, discutidos conceitos como Toyotismo, Globalização e Neoliberalismo, que ajudaram a delinear o campo teórico da investigação. Discuti ainda dados relativos ao desemprego em Roraima e a contribuição do IFRR para o desenvolvimento socioeconômico das comunidades roraimenses, a partir da oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

O **capítulo 3**, intitulado “A formação para o trabalho na Amazônia”, aborda o percurso histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica dos IFs, com destaque para o IFRR, desde sua origem, situando-a, no contexto histórico do século XXI. O capítulo discute a relação entre os IFs da Amazônia, situados na Região Norte, com os APLs de cada estado em que atuam. Faz-se uma análise crítica da atuação do CBV/IFRR junto aos APLs de Roraima, da Microrregião de Boa Vista, ao atentar para o distanciamento dos cursos ofertados diante das necessidades locais.

No **capítulo 4**, denominado “Precarização e desemprego na vida dos egressos do CBV/IFRR”, apresenta os resultados da pesquisa qualitativa com os egressos da instituição, a partir do esmiuçar do formulário aplicado aos sujeitos. Partimos de dados referentes aos ingressantes e egressos, entre 2010 e 2017, para quantificar a evasão e o insucesso escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Na perspectiva de qualificar a interpretação dos dados foram utilizados os dados das questões abertas com os dados fornecidos pela instituição. Os resultados da pesquisa de campo apresentam as expectativas de futuro e a empregabilidade atual dos egressos na economia local.

Por fim, após o tratamento e análise das informações categorizadas com base no referencial teórico e na pesquisa empírica, são apresentadas as considerações finais, nas quais são reconhecidas as limitações da presente pesquisa, mas, por outro lado se sinaliza o que se acredita serem as suas principais contribuições para outras prováveis investigações relacionadas à questão da empregabilidade dos egressos, aqui tratada.

Capítulo 1 – Desenvolvimento regional e políticas públicas

O capítulo 1 discute as mudanças decorrentes do processo de consolidação do sistema capitalista, ao longo da história, desde sua formação mercantil nos tempos coloniais do século XVI até o capital financeiro do mundo globalizado. Nessa perspectiva aborda a condição periférica das nações latino-americanas outrora colônias na subordinação ao centro capitalista, o que se convencionou chamar de “subordinação reiterada” (MELLO, 2004) da periferia capitalista, gerenciada pelos interesses comerciais das empresas transnacionais acima dos interesses dos Estados Nacionais. E reitera o conceito de Mandel (1980) quanto a existência de um capitalismo tardio e a consolidação do mercado mundial global como convergência de processos históricos.

Nesse sentido, o capítulo 1 apresenta a teoria do desenvolvimento desigual e combinado de Trotsky (1985) como fundamental para o entendimento da dinâmica das relações capitalistas entre centro e periferia. Discussão fundamental ao apresentar contradições no discurso do desenvolvimento econômico, principalmente, as premissas privatistas do neoliberalismo disseminadas como condição para o crescimento.

As teorias do desenvolvimento econômico da América Latina de Prado Jr. (2004), Galeano (1978) e Chico de Oliveira (2003) são contribuições fundamentais ao entendimento da dinâmica desigual das trocas comerciais das nações periféricas latinas com o centro capitalista. Para Oliveira (2003), o aumento das desigualdades sociais e econômicas no Brasil tentem a levar o País a um quadro de crescente “apartheid” social ou “revolução”. Prado Jr (2004) alerta para os limites ao discurso do “desenvolvimento econômico”, na medida em que padrões atuais de consumo das nações do centro capitalista são inviáveis para a totalidade das nações. O que se constitui num limite “irrealizável” ao projeto de desenvolvimento econômico subordinado das elites, produzido no centro capitalista, que fornece base teórica para as políticas públicas brasileiras. E produz o reforço dos laços de dependência econômica ao centro capitalista, ou seja, os laços de subordinação econômica e política dos governos dos Estados latino-americanos, notadamente o Brasil, aos interesses comerciais das empresas transnacionais.

Em síntese, o que tem ocorrido em países da periferia capitalista, como o Brasil, por meio da transplantação de parques industriais de empresas transnacionais com

financiamento estatal e benesses tributárias com pouca ou nenhuma transferência de tecnologia, representa o aumento da dependência ao centro capitalista.

O capítulo 1 aponta ainda para a necessidade de superar a dependência com a criação de projetos nacionais de desenvolvimento e a integração econômica das nações latino-americanas. No caso da Amazônia foram implantadas diversas políticas públicas para a região com a finalidade de produzir desenvolvimento econômico e social. A recente tentativa foi o Plano Amazônia Sustentável (PAS), 2008, que não logrou êxito nos seus objetivos. O PAS constituiu-se num plano estratégico para a Amazônia, mas seu fracasso pode ser atribuído à permanência de um modelo controlado pelos interesses das empresas transnacionais, uma continuidade do desenvolvimento desigual e combinado.

No extremo norte da Amazônia, o estado de Roraima com a menor população e o menor PIB do Brasil tem uma infraestrutura limitada, uma única rodovia e nenhuma hidrovía, além de uma significativa dependência econômica do setor público. Cerca de 49% dos rendimentos das famílias de Roraima resulta de salários, aposentadorias e benefícios concedidos pelo setor público, além do mais, quase toda a indústria local está concentrada nos ramos alimentício e madeireiro. Enfim, o processo de desenvolvimento econômico de Roraima passa pelo planejamento estratégico e o aproveitamento das potencialidades econômicas locais, alinhadas aos APLs e a necessária formação profissional.

1.1 - Capitalismo tardio, desenvolvimento desigual e combinado

O conceito de Capitalismo Tardio¹ utilizado por Ernest Mandel (1980) tipifica as transformações do Capitalismo no pós-Segunda Guerra. As leis básicas do movimento do capital, notadamente apresentadas por Marx (1888) em *O Capital* são retomadas por Mandel, crítico de neokeynesianos e neoliberais. Mandel retoma o debate marxista antes da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), limitado nesse período pela hegemonia de fascistas e stalinistas.

¹ O conceito de Capitalismo tardio foi utilizado por Werner Sombart na obra *Der Moderne Kapitalismus* (1902). O autor apresenta o capitalismo dividido em três fases: o capitalismo primitivo, o auge do capitalismo e o capitalismo tardio.

Para Mandel (1980), as relações de produção não capitalistas desenvolvem o movimento efetivo do capital e a estrutura do mercado mundial capitalista é construída:

A súbita expansão do mercado mundial, a multiplicação de mercadorias em circulação, o fervor competitivo das nações europeias em apoderar-se dos produtos da Ásia e dos tesouros da América, o sistema colonial – todos contribuíram substancialmente para destruir os entraves feudais à produção. Entretanto, em seu primeiro período – o período manufatureiro –, o moderno modo de produção desenvolveu-se apenas onde as condições para tal haviam se concretizado no decorrer da Idade Média. (MANDEL 1980, p. 29)

Assim, Mandel sustenta que o processo histórico de transformações econômicas em direção ao capitalismo tem na acumulação primitiva do capital e na acumulação de capital por meio da produção de mais-valia, a convergência de processos históricos, sociais e econômicos. Para Mandel:

Em cada país em escala internacional, o capital exerce pressão para ora, a partir do centro – em outras palavras, seus lugares históricos de origem – para a periferia. Ele tenta continuamente estender-se a novos domínios, converter setores de reprodução simples de mercadorias em novas esferas da produção capitalista de mercadorias, suplantando, pela produção de mercadorias, os setores que até então só produziam valores de uso. O grau em que esse processo continua a ocorrer ainda hoje, perante nossos olhos, nos países altamente industrializados, é exemplificado pela expansão, nas últimas décadas, das indústrias que produzem refeições prontas para servir, máquinas de bebidas e assim por diante. (MANDEL, 1980, p. 31)

Mandel assegura que a penetração do capital na economia mundial encontra duas limitações. A primeira corresponde ao preço de venda, que precisa ser menor que o de custo da mercadoria ou serviço. A segunda limitação refere-se à disponibilidade de capital excedente para investir e ampliar o lucro do investidor. Imprescindível no entendimento dessa problemática é não confundir mercado mundial contemporâneo com capital mercantil dos tempos coloniais. Mandel conclui que:

(...) a economia mundial capitalista é um sistema articulado de relações de produção capitalistas, semicapitalistas e pré-capitalistas, ligadas entre si por relações capitalistas de troca e dominadas pelo mercado capitalista mundial. É unicamente dessa maneira que a formação desse mercado mundial pode ser entendida como o produto do desenvolvimento do modo de produção capitalista – e não ser confundido com o mercado mundial criado pelo capital mercantil, que foi uma condição prévia para esse modo de produção capitalista – e como uma combinação de economias e nações capitalisticamente desenvolvidas e capitalisticamente subdesenvolvidas num sistema multilateralmente autocondicionante. (MANDEL, 1980, p. 32)

A chamada era do imperialismo promoveu relativo desenvolvimento nos países subdesenvolvidos, denominados nesse estudo de periferia. Acontecimento sem relação direta com o “processo de acumulação primária” da periferia, mas ligado à destinação de parte do excedente do grande capital oriundo dos países centrais do Capitalismo. A partir

de interesses econômicos dos países centrais, a economia dos países periféricos adquire a função de “complementar as necessidades da produção capitalista nos países metropolitanos”. (MANDEL, 1980, p. 54).

Noval Benaion Mello (2004) em sua Tese de Doutorado, intitulada “Subdesenvolvimento, Imperialismo, Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil: a subordinação reiterada” discute a relação preponderante do capital transnacional nos investimentos sobre a economia dos países periféricos, ao ponto de comprometer a soberania dessas nações. Para o autor:

As empresas transnacionais compõem o aspecto principal da dimensão econômica do imperialismo e formam o arcabouço produtivo-distributivo da nova fase do desenvolvimento capitalista, gerando a suspeita de que desenvolvam um tipo de poder dual que influencie os governos nacionais. Essas novas estruturas empresariais globais têm grande importância na formação dos mercados de trabalho nacionais desde que estes, naturalmente, se tornem atraentes locações para a produção comercialização dos seus produtos e serviços. O poder de barganha de um país hospedeiro será debilitado perante o investimento estrangeiro que, devido as suas vantagens, oligopolísticas, poderá ser o maior beneficiado. (MELLO, 2004, p. 60)

Para Mello (2004), o processo de reprodução sistêmica do capital na periferia provoca uma limitação fundamental e, mais precisamente, uma estagnação no processo de desenvolvimento econômico, os Estados nacionais passam a condição de subordinados aos interesses de empresas estrangeiras, principalmente, norte-americanas:

A atuação das empresas multinacionais na América espanhola e também no Brasil, fez-se com uma série de privilégios, desde manter-se distante das instâncias de controle da legislação antitruste às isenções e restituições de benefícios locais e contando com o suporte político-militar estadunidense. Essas empresas revestiram-se de um superpoder que lhes conferia a capacidade decisória sobre grande parte das opções de investimento, de orientação tecnológica, colocando em plano mais secundário os centros de decisão dos Estados nacionais. Esses fatores nos permitem inferir que há um sério comprometimento de parte do poder de decisão dos Estados nacionais que se transfere para as grandes corporações. (MELLO, 2004, p. 60)

As raízes do atraso econômico dos países periféricos como o Brasil têm relação direta com o entreguismo de suas elites nacionais e a ação monopolizadora das empresas multinacionais. Além disso, o Capitalismo em sua fase atual é baseado na financeirização da economia. Os investimentos não produtivos são criados numa economia global, baseada na monetarização, na especulação financeira, a indústria e a produção perderam espaço. Enfim, o aumento da taxa relativa de lucro dos investidores que “promovia a acumulação primitiva de capital monetário, tornou a acumulação de capital industrial menos lucrativa”. (MANDEL, 1980, p. 37)

No nosso entendimento, a teoria do desenvolvimento desigual e combinado de Trotsky (1879-1940) fornece a contribuição teórica mais importante ao marxismo. Como teoria crítica é uma tentativa de vislumbrar a totalidade concreta do Capitalismo, na dinâmica histórica das nações periféricas, subordinadas à dependência imperialista dos países centrais. De acordo com Michael Lowy (1995), a teoria do desenvolvimento desigual e combinado é a tese marxista mais disseminada, depois da luta de classes.

A teoria do desenvolvimento desigual e combinado de Trotsky é percebida como fundamental para compreender a dinâmica sistêmica do capital. A base da teoria rompeu com a ideia de progresso linear no desenvolvimento econômico, entendida até então como uma etapa anterior à revolução socialista:

Todo país atrasado, incorporando-se ao Capitalismo, passou por diferentes fases de dependência para com os outros países capitalistas. Essa dependência podia aumentar ou diminuir, mas a tendência geral da evolução capitalista foi sempre no sentido de um enorme desenvolvimento das relações mundiais, manifestando-se no crescimento do comércio exterior, no qual se acha incluído, naturalmente, o comércio de capitais. (TROTSKY, 1985, p. 16)

A teoria de desenvolvimento desigual e combinado opõe-se a visão dominante na II Internacional Comunista, dominada pelo stalinismo, acerca da revolução socialista. E defende a tese de que as burguesias nacionais dos países periféricos atrasados têm um papel revolucionário no Capitalismo, percebido como uma etapa anterior à revolução socialista. Para o revolucionário russo, a “lei do desenvolvimento desigual ainda existe, manifestando sua força tanto nas relações entre países como na correlação as diferentes séries de fenômenos dentro de um mesmo país”. (TROTSKY, 1985, p. 121)

Do ponto de vista metodológico, a visão de Trotsky é distinta, ao conceber a categoria da totalidade como princípio revolucionário por excelência no domínio do conhecimento. Noutras palavras, as regiões coloniais e semicoloniais não integram um mundo à parte e, portanto, não poderiam desenvolver uma história em separado. A superação de seu atraso econômico passando por etapas superiores não aconteceria: o Capitalismo imperialista não permitiria.

Cabe ressaltar que os estudos abordados neste capítulo procuram discutir a questão do desenvolvimento desigual do Brasil em relação aos países centrais do sistema capitalista, a fim de relacionar com a questão das desigualdades regionais no Brasil, particularmente a região Norte, ao qual o Campus Boa Vista do IFRR está inserido.

Esta discussão acerca do subdesenvolvimento e do desenvolvimentismo tem relevância estratégica para a formulação de políticas públicas no Brasil, na medida que possui a capacidade de modificar a relação entre as regiões brasileiras mais desenvolvidas e menos desenvolvidas com potencial para gerar mais empregos, distribuir melhor a renda e equacionar a redução da pobreza e do desemprego.

1.2- O desenvolvimentismo e o subdesenvolvimento brasileiro

Os estudos acadêmicos no Brasil acerca do desenvolvimento têm Caio Prado Jr. como marco de referência. O historiador brasileiro apresentou a tese de que existe um “sentido na evolução de um povo” em Formação do Brasil Contemporâneo (1972). Numa crítica ao sistema internacional de trocas comerciais e financeiras capitalistas, Caio Prado Jr. descreveu o Brasil, desde sua colonização dependente, como resultado de um sistema internacional de trocas, formado para fornecer produtos primários aos centros capitalistas.

Caio Prado Jr. (2004) indicou que a colonização se associava ao projeto expansionista do Capitalismo europeu, iniciada com a expansão marítima do século XV. Por fim, o Brasil contemporâneo apresenta muitas das características herdadas de seu período colonial, frutos da dominação e da mentalidade europeia de outrora. Assim, a formação e evolução históricas do Brasil apresentam um certo sentido, voltado para atender os interesses do capital estrangeiro, transnacional:

No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um vasto território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização dos trópicos, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no econômico como no social, na formação e evolução históricas dos trópicos americanos. (PRADO Jr, 2004, p. 31)

Destarte, a formação econômica colonial brasileira atendia por um lado as necessidades do centro capitalista europeu nos tempos coloniais e imperiais. A condição periférica brasileira se renovou ao longo da história nacional, por meio de governos que representam uma elite contaminada pelo sentimento de subordinação aos interesses e modelos estrangeiros. Assim, tivemos a exploração de produtos primários, dos séculos

XVI ao XX, destinados preferencialmente para o mercado externo, ao longo dos chamados ciclos econômicos do pau-brasil, do açúcar, do ouro, do diamante, do café e da borracha, ou seja, o peso econômico das *commodities*, na pauta de exportações nacional, ainda no século XXI, com a soja e o minério de ferro, por exemplo, reforça estes elementos formadores da condição periférica da economia brasileira.

A produção econômica do Brasil Colônia (1500-1822) era baseada no tripé monocultura, latifúndio e escravidão, imbricada numa sociedade controlada por uma casta social de origem europeia, moradora da Casa-Grande, cercada por uma maioria escravizada e sobrevivente na Senzala. Neste arremedo de sociedade foram construídas relações sociais desiguais e desumanizadas, moldando o caráter segregacionista e entreguista da elite nacional. A instrução para o trabalho destinava desde os tempos coloniais, o trabalho manual para escravos, a instrução elaborada, e a formação intelectual era destinada aos filhos da elite nacional e seus agregados. Com o Império (1822-1889), em meados do século XIX tem início o processo de industrialização brasileira e a chegada do imigrante gera o aumento da demanda por mão-de-obra qualificada nas fábricas. De acordo com Mello:

No Brasil Império, os aspectos negativos da escravidão foram acentuados com o início da indústria manufatureira, ocasião em que os escravos mostraram certa habilidade somente para as atividades secundárias e ancilares e devido a sua baixa formação escolar, pouca aptidão para as tarefas mais complexas e delicadas do processo produtivo que requeriam maior conhecimento técnico qualificado. Tal situação seria atenuada com a corrente migratória de origem europeia que se intensifica na segunda metade do século XIX, mas que não rompeu o atraso tecnológico que o uso do trabalho escravo representava para a incipiente indústria local. Todavia, naquele período já passava a ocorrer a implantação de grandes fábricas têxteis, utilizando-se de insumos importados, principalmente bens de capital, em São Paulo, Minas, no Estado do Rio de Janeiro e na antiga capital federal do Rio de Janeiro, que iriam exercer profunda influência tanto na configuração física e arquitetônica da região como no perfil da mão-de-obra migrante envolvida. Todo esse movimento passa a exigir maior qualificação da força de trabalho e conseqüentemente, mais educação e formação profissional. (MELLO, 2004, p. 116)

As características gerais da formação do Brasil são de dependência e subordinação ao centro capitalista, desde a colônia passando pelo Império até os tempos republicanos. O que sedimentou na estrutura econômica brasileira a predominância de ser um País fornecedor de produtos primários (de baixo valor agregado), mesmo aqueles provenientes do *agrobusiness* e importador/montador de produtos industrializados (de alto valor agregado) com tecnologias não nacionais.

Se vamos à essência de nossa formação, veremos que na verdade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e economia brasileiras. (...) **O sentido da evolução brasileira, que é o que estamos aqui indagando, ainda se afirma por aquele caráter inicial da colonização.** (PRADO Jr, 2004, p. 31-32)

A análise do processo histórico da América Latina pelo uruguaio Eduardo Galeano (1988) coincide com os estudos de Caio Prado Jr., na medida que reconhece a persistência na atualidade daquele sentido original da colonização dos trópicos, reconhecida como uma herança maldita na precariedade das condições sociais e econômicas dos povos latino-americanos:

Da plantação colonial, subordinada às necessidades estrangeiras e financiada, em muitos casos, do exterior, provém em linha reta o latifúndio de nossos dias. Este é um dos gargalos da garrafa que estrangulam o desenvolvimento econômico da América latina e um dos fatores primordiais da marginalização e da pobreza das massas latino-americanas. (...) A estrutura combinada da plantação funcionava, e assim funciona também o latifúndio como um coador armado para a evasão de riquezas naturais. Ao integrar-se no mercado mundial, cada área conheceu um ciclo dinâmico; logo, pela competição de outros produtos substitutivos, pelo esgotamento da terra, ou pela aparição de zonas com melhores condições, sobreveio a decadência. A cultura da pobreza, a economia de subsistência e a letargia são os preços que cobra, no transcurso dos anos, o impulso produtivo original. (...) Quanto mais cobiçado pelo mercado mundial, maior é a desgraça que um produto traz consigo ao povo latino-americano que, com seu sacrifício, o cria. (GALEANO, 1978, p. 42-43)

A herança colonial permanece como elemento cultural definidor da sociedade e da economia brasileira, mesmo no século XXI. Representa a via do subdesenvolvimento, denunciada por Caio Prado Jr. e tem fundamentos na dominação externa e na dependência imperialista de suas elites.

Realmente, as exportações dos países subdesenvolvidos, constituídas como são essencialmente de produtos primários, têm o seu volume rigidamente determinado pelas aleatórias necessidades dos países industriais, necessidades essas completamente estranhas à conjuntura interna e à capacidade produtiva dos países exportadores. (PRADO Jr., 2004, p. 203)

O baixo valor agregado de matérias primas e produtos primários, face ao alto valor agregado dos produtos industrializados importados, desequilibra a balança comercial nos países periféricos e, frequentemente, endivida suas economias junto aos países capitalistas centrais. O desenvolvimento econômico periférico é limitado pelos interesses de lucro do capital estrangeiro nos países periféricos. A elite nacional é sócia dos

estrangeiros, atua na defesa do seu *status quo* dependente, na manutenção do sistema desigual de trocas no interior de cada país.

Caio Prado Jr. defende uma teoria econômica desenvolvimentista com a participação do Estado como elemento central na promoção do desenvolvimento nacional. O Estado, portanto, deveria estabelecer novas lógicas de investimento e acumulação de capital para tornar a economia independente da especialização da produção, estimulando a harmonia entre o mercado interno e externo. E fomentar o desenvolvimento econômico de base tecnológica para equilibrar as contas externas, de maneira a romper com o sistema desigual de trocas.

Francisco de Oliveira (2003) contribuiu decisivamente com a visão dialética e crítica do processo de expansão capitalista no Brasil. Para Oliveira a mudança do Brasil em direção a outro nível de desenvolvimento pressupõe a superação de contradições da economia e da sociedade brasileiras:

A superação dessas contradições não é um processo que possa ocorrer espontaneamente, nem os deserdados do sistema podem sequer pensar que uma reconversão da economia brasileira a um padrão menos desigualitário é uma operação de pura política econômica. No estágio atual, nenhuma das duas partes pode abrir mão de suas próprias perspectivas. Nem à burguesia se pode pedir que abra mão da perspectiva da acumulação, que é própria dela, nem às classes trabalhadoras se pode pedir que incorpore a perspectiva da acumulação que lhe é estranha. Essa situação conduz, inevitavelmente, as contradições da infraestrutura a uma posição de comando da vida política do país: a luta pelo acesso aos ganhos de produtividade por parte das classes menos privilegiadas transforma-se necessariamente em contestação ao regime, e necessariamente em repressão.(...) Nenhum determinismo ideológico pode aventurar-se a prever o futuro, mas parece muito evidente que este está marcado pelos signos opostos do *apartheid* ou da revolução social. (OLIVEIRA, 2003, p. 119)

A incerteza quanto ao futuro do Brasil e a sua herança portuguesa, rural e autoritária persistente estão no bojo da análise de Oliveira (2003), e a superação desses entraves ao desenvolvimento passariam pelo fortalecimento do “apartheid” social ou o surgimento de uma “revolução social” no Brasil. O ponto de chegada está mais adiante e situado na dependência das decisões do presente.

Celso Furtado (1973), por seu turno, dirá que a nação não se completa enquanto as alavancas do comando, principalmente as do comando econômico, não passarem para dentro do país. Ou seja, enquanto as decisões básicas que nos dizem respeito forem tomadas no estrangeiro, a nação continua incompleta. (SCHWARZ, 1999, p. 54)

Furtado (1973) na obra “O mito do desenvolvimento econômico” apresenta o subdesenvolvimento como um fenômeno histórico singular. E demonstra que desenvolvimento econômico é um mito, porque o padrão de consumo dos países desenvolvidos, do centro capitalista, não pode ser estendido para toda humanidade. Não há recursos naturais disponíveis para todos. Nesses termos, nos padrões econômicos do centro capitalista “o desenvolvimento econômico é simplesmente irrealizável” (FURTADO, 1973, p. 75).

Com a publicação de Formação Econômica do Brasil (1958), considerada a obra mais relevante de Furtado, consolida-se a crítica ao pensamento econômico hegemônico e marca o florescimento do pensamento econômico desenvolvimentista nacional. O que contribuiu decisivamente para a consecução das políticas desenvolvimentistas dos governos, anteriores ao Golpe Militar de 1964.

Seu empenho maior foi superar, com base na abordagem histórico-estrutural, os estreitos limites do formalismo analítico da ciência econômica hegemônica, para com isso propor caminhos próprios para a superação do subdesenvolvimento brasileiro. A implicação mais importante dessa obra é o reconhecimento de que as configurações das diversas estruturas subdesenvolvidas diferem das suposições dos modelos clássicos das *etapas do desenvolvimento*, portanto o subdesenvolvimento é um processo histórico autônomo (FURTADO, 1961, p. 180).

O pensamento desenvolvimentista já denunciava na década de 1950, a inadequação das teorias econômicas hegemônicas estrangeiras na explicação das particularidades econômicas da periferia. Furtado (1973) estabelece uma crítica econômica ao denunciar os efeitos danosos para a sociedade do chamado desenvolvimento mimético, impulsionado por elites desenraizadas e culturalmente dependentes e subalternas.

A ilusão das elites locais dos países periféricos em assimilar políticas de desenvolvimento criadas no centro capitalista é criticada por Furtado. Para ele, tais políticas econômicas potencializam a concentração de renda e não asseguram o atendimento das necessidades básicas das parcelas mais desfavorecidas da sociedade. E identifica nessa modernização perversa a “[...] adoção de padrões de consumo sofisticados [...] sem o correspondente processo de acumulação e progresso nos métodos produtivos”. (FURTADO, 1974, p. 81)

Desde meados da década de 1970, Furtado (1978, p. 77) critica o que ele chama “modernização da miséria”, ou seja, a ideologia de fazer o bolo crescer para depois dividi-lo. Realiza críticas a ideologia desenvolvimentista, percebida como destruidora das identidades culturais nacionais e do meio-ambiente, e partidária da globalização competitiva. Para Furtado instituiu-se o mito do mimetismo consumista “a possibilidade de criar algo para si próprio ou no quadro das relações pessoais mingua: a vida como projeto original tende a ser substituída por um processo de adaptação a estímulos exteriores” (FURTADO, 1978, p. 85).

Furtado (1981) retoma a tese padriana acerca das raízes do subdesenvolvimento e dependência econômica, vistos como não sendo etapas anteriores ao desenvolvimento capitalista de um país periférico:

(...) o subdesenvolvimento não constitui uma etapa necessária do processo de formação das economias capitalistas modernas. É, em si, um processo particular, resultante da penetração de empresas capitalistas modernas em estruturas arcaicas. (FURTADO, 1981, p.160)

As políticas desenvolvimentistas implantadas em países periféricos, como o Brasil, não eliminaram as relações de dependência com o centro capitalista. Pelo contrário, a industrialização da periferia consolidou a dependência tecnológica e cultural como novas facetas da dominação do centro. Os parques industriais criados com tecnologia e controle de grupos transnacionais não tem conseguido transferir a tecnologia e reduzir a forte concentração de renda nos países periféricos. O acesso da periferia à “civilização industrial”, assim conceituada por Furtado (2008) tem suas particularidades bem definidas pelo centro capitalista:

A constituição material concreta dessa civilização industrial está estruturada na relação entre a grande empresa, a organização social e o Estado Nacional. A grande empresa concentra o poder econômico e o controle sobre os mercados. É ela a responsável pela hierarquização das relações sociais que condicionam o comportamento humano para a produção; disciplina, junto com o Estado, a força de trabalho; toma a iniciativa da acumulação, orienta a criatividade para a modernização constante, transformando-a em tecnologia; e controla a comunidade com fins da acumulação. Se a sociedade fosse constituída apenas pela existência da grande empresa, o resultado seria a concentração de riqueza e poder e não se criaria o padrão de consumo necessário à própria acumulação. Assim, de outro lado estão as instituições sociais constituídas pelos trabalhadores organizados em sindicatos que lutam pela distribuição social dos frutos do crescimento da produtividade que a acumulação engendra. Portanto, avanço tecnológico e padrão de consumo andam juntos. Por fim, o Estado surge como elemento central. Constituído historicamente, é o responsável pela articulação desses dois sistemas de forças antagônicas que garantem a própria sustentação histórica da lógica capitalista (FURTADO, 2008, p. 53).

A estreita ligação entre Estado, grande empresa capitalista e sociedade resulta na manutenção dos interesses do centro capitalista na periferia, e desnuda a lógica da dependência sistêmica ao expor a verdadeira face da dominação econômica.

Enfim, o processo de industrialização/desenvolvimento da periferia tem sido parte do processo de expansão do capital do centro para a periferia e não um movimento real da periferia em direção ao desenvolvimento de uma "civilização industrial". Os grupos transnacionais, transplantados para economias periféricas com financiamento estatal e apoio expressivo das sociedades locais, não fazem parte de um projeto nacional autônomo de desenvolvimento social, econômico e cultural.

A ruptura da lógica da dependência, isto é, das limitações ao desenvolvimento da periferia, parte da necessária consolidação de projetos nacionais de desenvolvimento, que aglutinem de maneira integrada e soberana, a força do Estado e os setores da sociedade com vistas à afirmação nacional.

A dependência deve ser percebida inicialmente como um conjunto de traços estruturais que emergem da história: a forma de inserção no sistema de divisão internacional do trabalho gerando atraso relativo no desenvolvimento das forças produtivas; a industrialização supeditada pela modernização reforçando as tendências à concentração de renda; a necessidade de importar certas técnicas facilitando o controle das atividades econômicas pelas empresas transnacionais. (FURTADO, 2000, p. 146)

Dentre os caminhos alternativos para a formação de economias desenvolvidas e realmente nacionais, Furtado sugere integrar economicamente as nações latino-americanas como política de Estado para o desenvolvimento:

A teoria da integração constitui uma etapa superior da teoria do desenvolvimento e a política de integração, uma forma avançada de política de desenvolvimento. O planejamento da integração surge, pois, como a forma mais complexa dessa técnica de coordenação das decisões econômicas. (FURTADO, 2000, p. 331)

Furtado defende a aproximação planejada entre as diferentes economias latino-americanas como capaz de atuar na superação das limitações típicas do subdesenvolvimento. Celso Furtado teve experiências concretas de integração para o desenvolvimento da América Latina como integrante da equipe de economistas da CEPAL, Comissão Econômica para a América Latina, criada em 1948 para pensar o desenvolvimento econômico latino-americano.

Partilho da tese integracionista, a ideia de integração regional idealizada por Hugo Chávez, através da Alternativa Bolivariana das Américas (ALBA)² para fazer frente a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) subordinada aos interesses imperialistas dos Estados Unidos representa para mim a iniciativa contra hegemônica mais relevante para a integração dos países latino-americanos. A ALBA visava a redução das desigualdades sociais, em especial, a redução da pobreza na América Latina.

A tese integracionista de Celso Furtado teve influência na política externa brasileira, haja vista que a criação do MERCOSUL, em 1991, a integração regional do Cone Sul começa a acontecer lentamente. Os avanços políticos e econômicos do bloco econômico são fundamentais e visíveis. Politicamente, o MERCOSUL fortalece seus países-membros nos foros internacionais. O MERCOSUL projeta o Brasil, maior economia do bloco, no cenário internacional. No entanto, com a ascensão de diversos governos neoliberais, na década de 1990, no Paraguai, na Argentina e no Brasil, o bloco integracionista começou a perder força. Provavelmente devido ao fato de que um MERCOSUL fortalecido contraria interesses norte-americanos na América Latina. Os Estados Unidos são sempre favoráveis a acordos bilaterais visando o enfraquecimento da tese integracionista dos países latino-americanos.

1.3 - Políticas públicas para o desenvolvimento da Amazônia

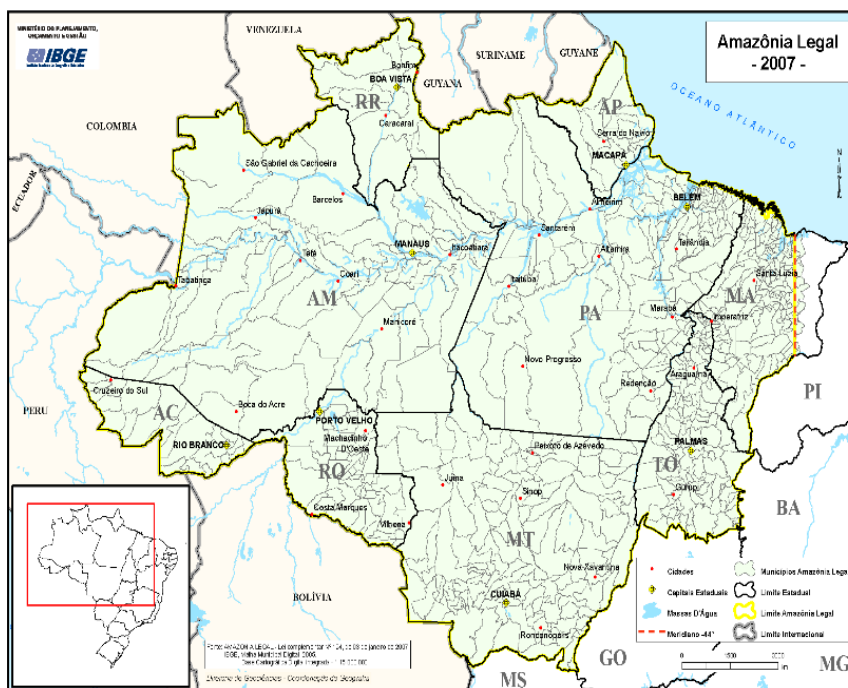
Num documento publicado em maio de 2008, desenvolvido pelo Grupo Interministerial ligado à Presidência da República, sob o título de PLANO AMAZÔNIA SUSTENTAVEL – PAS, e a anuência do então Presidente Lula e dos governadores dos estados da Amazônia Legal, assume-se a tarefa de efetivar 16 proposições de um plano estratégico de desenvolvimento para a Amazônia. Fato relevante é que o PAS não obteve os resultados esperados e o projetado desenvolvimento da Amazônia não obteve êxito,

² A ALBA constitui-se numa aliança de cooperação internacional com base na ideia da integração social, política e econômica entre os países da América Latina e do Caribe. Criada em CUBA (2004) com a assinatura de um acordo entre Fidel Castro e Hugo Chávez para enviar médicos a Venezuela em troca de petróleo para os cubanos. Em 2006, a Bolívia com Evo Morales passa a integrar a ALBA. Atualmente a ALBA é formada por 8 países: Venezuela, Cuba, Bolívia, Nicarágua, Dominica, Equador, Antigua e Barbuda e São Vicente e Granadinas.

porque manteve as estruturas do desenvolvimento desigual e combinado, e não atende as necessidades das comunidades locais. A sustentabilidade apregoada pelo PAS tornou-se uma mera peça retórica nos discursos e documentos relativos ao plano. Ações concretas para reduzir o desmatamento e gerar emprego e renda nos municípios campeões no desflorestamento por meio de ações sustentáveis não saíram do papel.

E o que é a Amazônia Legal? Corresponde a uma nomenclatura criada pelo governo federal brasileiro pela lei 1.806 de 06 de janeiro de 1953 com o objetivo de realizar políticas públicas de desenvolvimento socioeconômico para a região. A área corresponde a 49% do território brasileiro ou 5.217.423 km². O imenso território da Amazônia Legal (ver Mapa 1) abrange os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins e parte do Maranhão. (OECD, 2014). Conforme apresenta o Quadro 1:

Quadro 1 – Estados da Amazônia Legal



Fonte: Anuário do IBGE (2007)

O PAS tem como subtítulo: Diretrizes para o desenvolvimento sustentável da Amazônia. Diretrizes são caminhos, direções para a ação. O documento oficial do PAS (2008) representa o estabelecimento coletivo dos agentes públicos com compromissos o desenvolvimento de uma Amazônia sustentável. Todavia, a distância entre o discurso

oficial e a realidade fática permite afirmar que o PAS representou uma carta de boas intenções para a Amazônia, a exemplo de outros planos governamentais.

Observa-se a relação do PAS com políticas públicas vinculadas aos eixos nacionais de integração e desenvolvimento (ENID) e a noção de desenvolvimento sustentável. O modelo desenvolvimentista do PAS não difere tanto dos planos anteriores como o Avança Brasil e os Polos de Desenvolvimento, ao reivindicar um modelo de desenvolvimento sustentável, fundamentado em transformações recentes no modo de produção capitalista, iniciadas com a crise do petróleo de 1973.

O modelo de acumulação e crescimento econômico capitalista na década de 1970 baseava-se na exploração desenfreada dos recursos naturais, no aumento da produtividade no trabalho e na forte interferência estatal nas políticas de desenvolvimento. Diante da crescente escassez de recursos naturais – como o petróleo – e o esgotamento desse modelo de desenvolvimento, uma nova forma de acumulação, agora baseada no chamado desenvolvimento sustentável ganha espaço nos debates acadêmicos e na formulação de políticas públicas. Ao meu ver, o novo modelo de desenvolvimento com base na ideia da sustentabilidade³ não rompe substancialmente com a subordinação ao centro capitalista, apesar de possuir avanços ao propor desenvolvimento com políticas públicas de conservação dos recursos naturais. Todavia, o desenvolvimento sustentável tem potencial limitado caso não represente significativa melhoria na qualidade de vida das comunidades locais.

Becker (2009) situa o Brasil e o restante da América Latina na periferia do sistema capitalista. O crescimento econômico tem como base a exploração dos recursos naturais, desde os tempos coloniais. E o processo de exploração é baseado no padrão da infinidade dos recursos naturais. Modificar esse modelo de desenvolvimento, de maneira a compatibilizar a conservação ambiental e o desenvolvimento humano torna-se fundamental. Uma mudança paradigmática que inclua distribuição de renda, respeito ao meio-ambiente e desenvolvimento econômico começa a ser construída no imaginário coletivo em torno da ideia da sustentabilidade.

³ A Sustentabilidade é uma ideia relacionada ao conceito de desenvolvimento sustentável e representa um conjunto de ideias, estratégias e demais atitudes ecologicamente corretas, economicamente viáveis, socialmente justas e culturalmente diferentes.

Governos e empresas tem posicionado a questão do meio-ambiente no centro dos debates na sociedade, a conservação por meio da sustentabilidade é difundida como ação que produz vantagens econômicas e políticas para a comunidade. Para os governos favorece de um lado por atender crescentes demandas internas e externas, além do que assumir compromissos internacionais, de maneira a situar-se no debate mundial. Para as organizações empresariais, o compromisso como o meio-ambiente é fator potencializador de lucros, a partir da melhoria da imagem da empresa junto a sociedade.

O crescente debate internacional acerca da noção de desenvolvimento sustentável estabeleceu as noções de responsabilidade social corporativa⁴ e eco eficiência⁵. Noções incorporadas ao mundo empresarial e ao mundo governamental através do Pacto Global da ONU, a norma ISO 14000 e o Índice Dow Jones de Sustentabilidade (IDJS).

Notável perceber “a ré emergência da economia de mercado, das políticas neoliberais nos anos 1980 do século passado, com as quais a sustentabilidade é associada, claramente marca um divisor de águas para a política ambiental” (REDCLIFT, 2006, p. 51). E, no caso brasileiro, as políticas de desenvolvimento para a Amazônia como o Brasil em Ação e Avança Brasil – nos governos FHC, os Polos de Desenvolvimento, o Plano de Prevenção, Controle do Desmatamento na Amazônia (PPCDAM) e o Plano Amazônia Sustentável (PAS) nos governos Lula e Dilma sofreram forte influência da noção de desenvolvimento sustentável.

A Amazônia passa a receber diversas ações estatais no sentido de promover a sustentabilidade numa perspectiva capitalista periférica. Considerada “pulmão do mundo”, “deserto verde” e tantos outros adjetivos, que não abrangem as complexidades amazônicas, é notável “que a Amazônia sul-americana corresponde a 1/20 da superfície terrestre e a dois quintos da América do Sul; contém um quinto da disponibilidade mundial de água doce (17%) e um terço das florestas mundiais latifoliadas”. (BECKER, 2009, p.33)

O Brasil possui a segunda maior área de floresta do planeta, segundo dados obtidos junto ao Serviço Florestal Brasileiro (2013), órgão do governo federal. São cerca

⁴ Conceito utilizado no mundo dos negócios para identificar nas empresas preocupações sociais na sua atuação empresarial, de maneira a utilizar como estratégia de Marketing.

⁵ Fornecimento de bens e serviços sustentáveis a preços competitivos que satisfaçam as necessidades humanas.

de 60,7% do território brasileiro cobertos por florestas, o que coloca o País atrás apenas da Rússia. Para Benchimol (2008), a exploração de recursos naturais da Amazônia visando o mercado interno e externo sempre foi o caminho de ocupação da região.

Durante a Ditadura Militar brasileira (1964-1985), algumas ações estatais foram implantadas na Amazônia, no sentido de ocupar a região, o tão falado “vazio demográfico”, como a Rodovia Transamazônica, o incentivo a migração de nordestinos com a doação de lotes de terras ao longo da Rodovia, a exploração madeireira e mineral, e a criação de gado bovino.

Nesse sentido de ocupação da Amazônia, visto até então como um grande vazio demográfico, as políticas públicas do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), em vigor entre 1975 e 1979, criaram o II Plano de Desenvolvimento da Amazônia (II PDA) e o Programa de Polos Agropecuários e Minerais da Amazônia (POLAMAZÔNIA). O professor Octavio Ianni (1981) na obra “A Ditadura do grande capital” estabelece uma análise crítica acerca da ideia de desenvolvimento econômico presente no II PNA, particularmente, instituída no governo do general Geisel:

Nesse a retórica da ditadura alcança um curioso paroxismo. Ao mesmo tempo em que cresce o tom grandiloquente, estimulado pela propaganda imperialista, cresce de modo acentuado também o divórcio entre o Estado ditatorial e as tendências da sociedade nacional, principalmente das classes subalternas da cidade e do campo. Muitas contradições sociais, preexistentes na sociedade brasileira antes de 64 e realimentadas pela economia política da ditadura militar, todas as contradições ressurgem agravadas nos anos do Governo do General Ernesto Geisel (1975-1979). A grandiloquência da linguagem adotada nesse plano soa tragicômica, devido à superexploração do proletariado urbano e rural, e ao agravamento da crise do capitalismo, em escala mundial. Agravara-se a competição entre os imperialismos norte-americano, europeu e japonês, ao mesmo tempo em que aumentara a inflação nos países dominantes e surgia a chamada crise do petróleo. Nem por isso, no entanto, os governantes e os seus funcionários deixam de preconizar a continuidade da política econômica de ditadura e a originalidade do ditador de plantão. Na prática, o aparelho estatal continua a serviço da acumulação monopolista, preservando inclusive a mesma política de superexploração e repressão do proletariado. (IANNI, 1981, p. 124)

O II PDA (1975-1979) e o POLAMAZÔNIA, moldados sobre a teoria das vantagens comparativas, a teoria dos polos de crescimento e a teoria da base de exportação são do ponto de vista ambiental, baseados na economia de fronteira, ou seja, a ideia recorrente do capital transnacional e seus sócios brasileiros de “crescimento econômico e prosperidade infinitos, baseados na exploração de recursos naturais percebidos como igualmente infinitos”. (BECKER, 2010, p. 225)

Castro (2007), Rego (2002) e Silva (2007) consideram a noção de economia de fronteira nos planos de desenvolvimento do Estado brasileiro para a Amazônia. Dessa maneira, Castro (2007) afirma que o crescimento da economia de fronteira deu-se graças a crescente demanda de produtos agrícolas para o mercado consumidor interno e o aumento das exportações. A análise de Rego (2002) é mais crítica e reconhece no controle de matérias-primas estratégicas, na exportação de capitais e nos interesses políticos do Regime Militar brasileiro, os principais objetivos desses planos para a Amazônia. Para Silva (2007) os planos governamentais para a Amazônia geram “a necessidade de acumulação de capital na fronteira e leva a uma expansão geográfica dos capitais produtivo, mercantil e financeiro” (2007, p. 295).

Integrantes do II PDA (1975-1979) foram criados subprojetos, como o Projeto Grande Carajás (PGC) e o Projeto Ferro Carajás que visava construir ferrovias, portos, aeroportos e a implementação da hidrelétrica de Tucuruí, alterando assim a face do leste do Pará e parte do estado do Maranhão, e do atual estado do Tocantins, bem como, a exploração dos minérios da região oriental da Amazônia. (BECKER, 2009)

De acordo com Becker, o modelo de desenvolvimento da Amazônia é tudo que não se deve fazer no momento de desenvolver e integrar uma região as outras em um país. Os governos militares não levaram em consideração os saberes tradicionais das populações locais, as diferenças culturais entre os indígenas e as populações tradicionais e a preservação das terras indígenas. Contudo “essas são as lições a aprender sobre como não planejar uma região” (BECKER, 2009, p. 223).

Ainda no período da Ditadura, o projeto do PIM foi implantado. A criação do PIM se baseia na teoria dos polos de crescimento. Parte da ideia de que “o crescimento econômico tenderá a ocorrer de forma concentrada, por polos, exercendo tanto efeitos expansivos como drenagem de recursos das áreas periféricas”. (SOUZA, 2009, p. 68)

Na visão de Lopes (2001), a teoria dos polos partiu do princípio de que o crescimento econômico será irradiado dos polos para o entorno regional. O nosso entendimento é que o PIM foi criado tomando por base a teoria dos polos. Dito isto, os investimentos localizados no PIM trariam a potencialização dos benefícios econômicos e sociais para a região amazônica ocidental.

Para Souza (2009) o conceito de polo de desenvolvimento “pressupõe, além da expansão quantitativa do produto e do emprego, mudanças estruturais na região em que está implantado, com encadeamento de atividades e de áreas ligadas ao polo principal”, (SOUZA, 2009, p. 69).

A discussão acerca de políticas públicas para o desenvolvimento regional da Amazônia toma a *teoria de base de exportação* por referência. Segundo essa teoria, a fonte de dinamismo, o elemento fomentador do mercado interno é a demanda externa, ou seja, a abertura do mercado regional para global. Souza (2009, p. 86) afirma que “o aumento do emprego do setor exportador expande o emprego e renda das atividades de mercado interno”.

Na opinião de Clemente e Higachi (2000), a *teoria de base de exportação* apresenta elementos para o crescimento da renda regional. Particularmente, quanto às exportações, a renda é injetada no fluxo de despesas locais, nas importações, a renda é desviada do fluxo de despesas global.

Dados os padrões estruturais da economia de certa região, entre os quais se destacam as propensões marginais, as possibilidades de elevar sua renda no curto prazo estariam em proporção direta com sua capacidade em colocar seus produtos nos mercados inter-regional e internacional. (...) Somente um impulso externo seria capaz de alterar esses padrões estruturais e colocar a região atrasada na trilha do desenvolvimento. (2000, p.53)

A criação do PIM, a partir da Zona Franca de Manaus (ZFM) apresenta características das teorias dos polos de desenvolvimento e de base de exportação, segundo a SUFRAMA (2016) e reforça a noção de sustentabilidade com argumentos positivos quanto à conservação ambiental com 98% da floresta no estado do Amazonas mantida em pé. O PIM posiciona o Amazonas na terceira posição no ranking brasileiro de arrecadação do setor industrial.

O PIM representa um projeto de desenvolvimento pensado para viabilizar o desenvolvimento da Amazônia Ocidental e abrange os setores econômicos do comércio, indústria e agropecuário. Segundo a SUFRAMA (2016), nos Indicadores de Desempenho do Polo Industrial de Manaus (2010-2015), o “PIM possui aproximadamente 600 indústrias de alta tecnologia gerando mais de meio milhão de empregos, diretos e indiretos, principalmente nos segmentos de eletroeletrônicos, duas rodas e químico. Entre os produtos fabricados destacam-se: aparelhos celulares e de áudio e vídeo, televisores,

motocicletas, concentrados para refrigerantes, entre outros. E o Polo Agropecuário abriga projetos voltados à atividades de produção de alimentos, agroindústria, piscicultura, turismo, beneficiamento de madeira, entre outras”, de maneira a favorecer o desenvolvimento econômico da Amazônia Ocidental.

As políticas públicas para a Amazônia nas décadas de 1990 e 2000 ganharam nova orientação, a partir da criação dos Eixos Nacionais de Integração e Desenvolvimento (ENID), de maneira que propõem um reordenamento territorial no Brasil, em função de projetos estratégicos para o crescimento econômico nacional.

De um total de dez eixos nacionais, três teriam ligações diretas com a Amazônia: o Araguaia-Tocantins, o Madeira-Amazonas e o Arco Norte. Dentre os principais projetos na Amazônia articulados à política de eixos, destacam-se: 1 – construção da hidrovia do eixo Araguaia-Tocantins; 2 – restauração das rodovias Belém-Brasília; 3 – conclusão da Ferrovia Norte Brasil (FERRONORTE), abrangendo os Estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Tocantins; 4 – pavimentação da BR 401, entre Boa Vista (RR) e Bonfim (RR), na fronteira com a Guiana; 5 – recuperação da BR 317, entre Rio Branco (AC) e Assis Brasil (AC), na fronteira com o Peru; 6 – construção das usinas hidrelétricas de Santo Antônio e Jirau, no rio Madeira e de Belo Monte, no rio Xingu (BRASIL, 2000; BRASIL, 2012).

O Estado brasileiro ao apresentar os ENID no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) visa atribuir a Amazônia um papel estratégico e integrador do Brasil com a América do Sul. Becker (2008) faz críticas aos ENID por deixar de lado as estratégias regionais na sua organização:

Enquanto no primeiro PPA os projetos foram selecionados a partir das reivindicações dos governos estaduais e dos interesses da União, no segundo, a estratégia dos Enid se fundamentou em objetivos logísticos nacionais, sem levar em conta as estratégias regionais de inserção na estrutura produtiva nacional e na economia global (BECKER, 2008, p. 133).

A análise de Serra e Fernández (2004) acerca do papel continuísta dos ENID, entendidos por ambos como continuadores de um modelo inadequado de inserção nacional, e não superam a condição periférica brasileira no Capitalismo global.

Os Eixos (ENID), na verdade, repetem a lógica do modelo de desenvolvimento passado, na medida em que grande parte do seu sucesso está baseado na infraestrutura viária, ou seja, a competitividade nos mercados nacional e internacional depende fundamentalmente da capacidade de transportar

consideráveis volumes de mercadoria a longas distâncias com velocidade e eficiência (2004, p. 123).

Os Eixos tornaram-se referência dos programas desenvolvimentistas do governo brasileiro entre 2003 e 2010, e o PAS a ele subordinou-se. Apesar de lançado em 2008, o PAS foi gerado desde 2003 e é o documento resultante da cooperação de todos os estados da Amazônia Legal. O PAS tem como objetivos consolidar um modelo de desenvolvimento sustentável, combater processos de degradação ambiental e estabelecer diretrizes para ordenamento territorial e gestão ambiental (BRASIL, 2008).

O governo brasileiro creditou ao PAS a possibilidade de assegurar direitos territoriais de povos e comunidades tradicionais, promover cooperação e gestão compartilhada das políticas de ordenamento territorial entre as três esferas do governo e integrar as políticas de ordenamento territorial com políticas de desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2008).

Algumas áreas amazônicas envolvidas com a mineração e o agronegócio tiveram um crescimento econômico médio anual acima da média brasileira, a partir de meados da década de 1990. Destacam-se os casos dos municípios de Parauapebas, Canaã dos Carajás e Marabá, no estado do Pará, e do município de Açailândia, no estado do Maranhão.

Por outro lado, a distribuição de renda, a educação e o acesso a serviços públicos essenciais, na maior parte dos municípios amazônicos, inclusive os de maior PIB é precária e, frequentemente, abaixo da média nacional, segundo o IBGE (2010).

A superação da contradição básica do sistema de produção capitalista, que se instala no cerne da própria mercadoria não pode ser realizada pelo planejamento. O planejamento em um sistema capitalista não é mais que a forma de racionalização da reprodução ampliada do capital (OLIVEIRA, 1987).

A crítica contundente ao planejamento regional, realizada por Oliveira (1987), afirma que o “planejamento em um sistema capitalista não é mais que a forma de racionalização da reprodução ampliada do capital” (OLIVEIRA, 1987, p. 24). Dito de outra forma, o planejamento é um instrumento para ampliar a reprodutividade do capital com vistas a gerar acumular mais capital, por parte das empresas e do Estado.

O Plano Amazônia Sustentável (PAS) foi a principal política de desenvolvimento econômico para a Amazônia criada nos governos do ex-Presidente Lula (2003-2010). Todavia, ao institucionalizar a noção de desenvolvimento sustentável e subordinar o PAS aos ENID, essa política pública representou a continuidade de modelos desenvolvimentistas anteriores.

Vale lembrar que o modelo econômico keynesiano⁶ foi gradualmente substituído, no final do século XX, pelo modelo monetarista, dando origem ao neoliberalismo, defensor da ideia de um Estado mínimo, ou seja, a crença de que a atuação estatal na economia é nociva e, portanto, a “mão invisível” do mercado teria um caráter regulador. Dessa maneira, a entrada do Brasil no neoliberalismo ocorreu no governo Collor (1990-1992) e representou um enfraquecimento do Estado nacional com maior abertura ao capital estrangeiro por meio de privatizações e concessões de empresas públicas. Projeto neoliberal continuado no governo Itamar Franco (1992-1994) e aprofundado nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). De acordo com Scherer (2005) ocorreu um novo pacto nacional, uma conciliação nacional das elites em torno desse projeto:

E com duas décadas de atraso em relação aos países modernos europeus e aos Estados Unidos, entre tantos outros projetos já postos em marcha no país, surge um ‘novo’ projeto de modernização, sob o rótulo de social-liberalismo. Marcando as particularidades dos tempos pretéritos, tal projeto é produto da conciliação pelo ‘alto’; além disso, trata-se do reordenamento de um novo pacto de dominação no Brasil. Cabe, pois, apreender sua particularidade. (2005, p. 33)

Como contraponto ao neoliberalismo, no Brasil do século XXI, o neodesenvolvimentismo, expressão utilizada por Boito (2012), representou a base ampla e heterogênea de sustentação política que possibilitou crescimento econômico e transferência de renda nos governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). O neodesenvolvimento dos governos petistas representou um contraponto às excludentes políticas neoliberais dos anos 1990, que tiveram expressão máxima nos dois governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). O legado de 13 anos de governos petistas (2003-2016) deixou significativos avanços sociais, como a redução da pobreza e

⁶ O keynesianismo é uma doutrina econômica desenvolvida em torno da obra de John Maynard Keynes (1883-1946), teórico da Grande Depressão de 1929 e autor da Teoria Geral do Emprego do Juro e da Moeda (1936). No século XX representou a política econômica mais difundida nos países capitalistas. Keynes defendia a ação estatal na economia como fator gerador de emprego e renda.

redução da desigualdade social, além de atender a interesses do grande capital financeiro internacional e da fração burguesa brasileira, perfeitamente integrada e subordinada a esse capital:

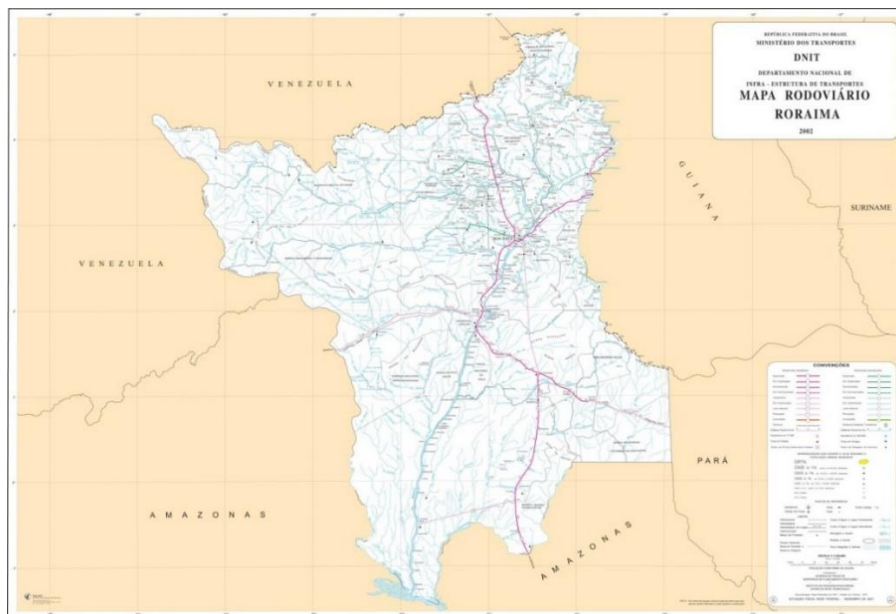
O neodesenvolvimentismo: a) apresenta um crescimento econômico que, embora seja muito maior do que aquele verificado na década de 1990, é bem mais modesto que aquele propiciado pelo velho desenvolvimentismo, b) confere importância menor ao mercado interno, posto que mantém a abertura comercial herdada de Collor e de FHC c) atribui importância menor à política de desenvolvimento do parque industrial local, d) aceita os constrangimentos da divisão internacional do trabalho, promovendo, em condições históricas novas, uma reativação da função primário-exportadora do Capitalismo brasileiro, e) tem menor capacidade distributiva da renda e f) o novo desenvolvimentismo é dirigido por uma fração burguesa que perdeu toda veleidade de agir como força social nacionalista e anti-imperialista. (BOITO, 2012, p. 127)

Todas essas seis características, que se encontram estreitamente vinculadas umas às outras, fazem do neodesenvolvimentismo dos governos Lula e Dilma um programa menos ambicioso que o desenvolvimentismo de Getúlio Vargas. Tais características vêm do fato de o neodesenvolvimentismo ser a política de desenvolvimento possível, dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal, ditado pelo centro capitalista.

1.4 – Roraima: periferia amazônica

O estado de Roraima é conhecido por suas belezas naturais, como o Monte Roraima, mas apresenta índices médios de desenvolvimento humano com 0,707 (IBGE, 2010), que o situa na 12ª colocação no ranking nacional. O estado de Roraima está situado no extremo norte da Amazônia Legal e possui uma área territorial de 224.392 km². Sua localização geográfica é estratégica, na medida que faz fronteiras ao Sul com o Amazonas e o Pará, ao norte com a Venezuela e a Guiana, a oeste novamente com o Amazonas e Venezuela e a leste com a Guiana. O Quadro 2, a seguir, apresenta a localização geográfica de Roraima com seus respectivos limites territoriais:

Quadro 2 – A posição geográfica de Roraima



Fonte: DNIT, 2002.

A localização do estado de Roraima é estratégica e cabe realizar algumas observações relativas a seu potencial econômico. A primeira está relacionada a proximidade de Roraima com a Venezuela e a Guiana, países limítrofes que possuem mercados consumidores significativos, além de apresentarem uma saída para a exportação de produtos roraimenses ao Caribe, Estados Unidos e Europa. O que representa um significativo potencial econômico a ser explorado para o comércio exterior. Assim, a economia de Roraima pode comercializar a produção local de frutas, grãos (soja, feijão, milho) e carnes para servir de insumos para o PIM e a cidade de Manaus.

Fatores naturais relevantes para o desenvolvimento econômico de Roraima são a grande extensão de terras férteis e a grande diversidade de paisagens naturais, que vão da floresta amazônica ao sul até os campos gerais ao norte, um tipo de cerrado, o popular *lavrado*, fazem de Roraima um estado de infinitas possibilidades econômicas. Do turismo à produção agropecuária e agroindustrial, Roraima tem amplas possibilidades para seu desenvolvimento econômico e social. Os fatores limitantes, os chamados entraves ao desenvolvimento roraimense, poderiam ser superados por meio de políticas públicas continuadas.

Os fatores limitantes ao desenvolvimento de Roraima são variados. Alguns de natureza logística, outros de natureza econômica. A solução desses entraves ao desenvolvimento passa pela política, tanto no planejamento estratégico de políticas públicas desenvolvimentistas, lideradas pelo governo estadual em parceria com prefeituras, APLs e comunidades.

Roraima apresenta alta concentração do PIB estadual na capital Boa Vista, numa comparação com os demais 14 municípios do estado. No quesito saúde, Boa Vista concentra quase todos os hospitais do estado, exceto um, situado no município de Rorainópolis. Boa Vista é mais um polo que não irradia desenvolvimento, concentra. A Tabela 1, a seguir, apresenta o PIB dos municípios de Roraima e demonstra a grande disparidade entre eles.

Tabela 1: PIB dos municípios de Roraima

Município	PIB em milhões de reais
Amajari	71.165
Alto Alegre	141.954
Boa Vista	4.090.497
Bonfim	111.137
Cantá	146.091
Caracaráí	170.841
Caroebe	77.312
Iracema	71.115
Mucajaí	146.580
Normandia	74.609
Pacaraima	93.443
Rorainópolis	231.527
São João da Baliza	59.372
São Luiz	54.417
Uiramutã	53.429
Roraima	5.593.489

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do IBGE (2010).

O fator logístico é preocupante em Roraima, pois o estado possui um grande rio, afluente do Rio Amazonas, o Rio Branco, e não é usado como hidrovia até a capital Boa Vista. O transporte hidroviário de mercadorias em Roraima diminuiria custos de frete na comparação ao transporte rodoviário de cargas. A malha rodoviária de Roraima possui uma via única de acesso ao estado do Amazonas, ao sul, e a Venezuela, ao norte, a conhecida BR 174, e uma rodovia, a BR 401, que dá acesso a Guiana. Inúmeras são as estradas vicinais, assim denominadas por estarem em áreas de colonização recente. A maioria das vicinais não é asfaltada. Os roraimenses as chamam de estradas de *piçarra*, um tipo de mistura de areia e pedra. As estradas vicinais não asfaltadas são intrafegáveis na estação chuvosa roraimense. O que dificulta o escoamento da produção agrícola para a capital Boa Vista, sendo uma reclamação constante dos agricultores.

Seguindo com a análise do fator econômico, grande limitante ao desenvolvimento de Roraima. Para o IBGE (2010), a capital de Roraima, Boa Vista, possui um PIB de R\$ 3.120.809 gerado pelo setor de serviços, que envolve a administração pública, transporte, instituições financeiras, imobiliárias e comércio, cerca de R\$ 530.817 pela indústria com predominância dos setores alimentício, madeireiro e bebidas, e R\$ 47.620 pela agropecuária com destaque para os cultivos de arroz, soja e frutas e a pecuária de corte.

O PIB de Boa Vista representa 80% da economia de Roraima (IBGE, 2010). Boa Vista é quase uma “cidade-estado”, ou seja, numa alusão as cidades da Grécia Clássica, a capital concentra quase toda a renda, a produção e o consumo do estado. Além do mais, os dados do IBGE (2010) demonstram a proeminente participação dos setores de serviços e agropecuário na capital de Roraima na composição do PIB estadual, e a necessidade crescente de orientar a oferta de educação profissional aos boa-vistenses por meio de cursos relacionados com as demandas da economia local.

A relação entre educação e economia é distanciada. Em 2017, o IFRR, Campus Boa Vista, oferta os cursos integrados ao Ensino Médio de Secretariado, Informática, Eletrônica e Eletrotécnica. Num primeiro olhar, balizado apenas com dados econômicos de Roraima (IBGE, 2010), observa-se a quase inexistência de vagas no mercado de trabalho local para os egressos.

A inexistência de indústrias de tecnologia em Roraima, de montadoras de eletroeletrônicos, seja celular, computadores ou quaisquer circuitos eletroeletrônicos limita a empregabilidade dos egressos. Fatos que demonstram um desequilíbrio entre

oferta de vagas no mercado de trabalho local e a procura por emprego dos técnicos egressos da educação profissional do CBV, conforme veremos adiante.

O comprometimento da empregabilidade⁷ dos egressos dos cursos integrados ao ensino médio de Informática, Eletrônica e Eletrotécnica é resultado da escassa oferta de vagas para técnicos nas suas áreas de formação, no mercado de trabalho local. O caso do curso de Secretariado não é tão diferente dos cursos acima mencionados. Apesar de pertencer ao setor de serviços, o setor econômico que mais emprega em Roraima, os concursos públicos são raros para Secretária de nível médio.

Ampliaremos a presente discussão acerca da empregabilidade dos técnicos egressos, discorrendo sobre a comprovação ou não das hipóteses de pesquisa, ao destacar resultados de entrevistas e formulários, aplicados juntos aos egressos do IFRR, Campus Boa Vista, no Capítulo 4.

De volta aos dados econômicos de Roraima observou-se que o setor industrial de Roraima, de acordo com a publicação da Confederação Nacional da Indústria (CNI), intitulada “Perfil da indústria nos estados” (2014), possui PIB industrial de R\$ 752 milhões. No estado inteiro de Roraima, a indústria representa apenas 11,2% do PIB e emprega cerca de oito mil pessoas com carteira assinada. Os setores alimentício, madeireiro e de bebidas são os mais significativos da indústria roraimense.

Roraima tem o menor PIB do Brasil, apesar de uma evolução progressiva de sua economia, o estado ocupa a última posição no Ranking econômico dos estados brasileiros. Dados do IBGE (2010) demonstram que o PIB de Roraima correspondente a 0,17% do PIB nacional. o fato demonstra o fracasso das políticas públicas, implantadas pelos governos estaduais. A maior contribuição para o PIB de Roraima vem do setor público. O peso das remunerações pagas pelo governo na economia local tem em média 47,26% de participação do PIB com serviços administrativos, saúde, educação, seguridade social e obras (IBGE, 2010). Ademais, o estado ainda é conhecido por ser uma “economia do contracheque”. Enfim, Roraima tem o menor PIB e é o estado com menor população.

A indústria participa com 13% na composição do PIB de Roraima. As principais indústrias de Roraima têm seus parques industriais sediados no Distrito Industrial de Boa

⁷ A empregabilidade é entendida como um conjunto de características do trabalhador, que permite sua inserção (e permanência) no mundo do trabalho. Características que se constituem num conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e esforço individual de (re)adequação às exigências do trabalho.

Vista, localizado às margens da BR-174, sentido Manaus. Representa 68,1% da produção industrial o setor alimentício 34,4%, o setor madeireiro 23,7% e o de bebidas 10,0%.

Figura 1: Silos para arroz no Distrito Industrial de Boa Vista/RR



Foto: Raynere Ferreira

As 488 empresas industriais de Roraima respondiam por apenas 0,1% do total de empresas que atuam no setor industrial do Brasil em 2013. A indústria local exportou US\$ 5 milhões nesse ano. Roraima é o 26º colocado em exportações e o estado com o menor número de estabelecimentos industriais do país. A indústria é responsável por 62,2% das exportações efetuadas pelo estado.

O setor mais importante para as exportações industriais de Roraima é a fabricação de produtos de madeira que, isenta de impostos, responde por 84,0% do total exportado em 2013. Roraima não possui uma única fábrica ou montadora de componentes eletroeletrônicos, uma única fábrica de eletrodomésticos e nenhuma fábrica de plásticos. (CNI, 2014: 23)

Figura 2: Setor madeireiro no Distrito Industrial de Boa Vista/RR



Foto: Raynere Ferreira

Apesar da reduzida importância dos setores industrial e agropecuário na composição do PIB de Roraima, sua capacidade em ocupar mão-de-obra é um ponto positivo. O desenvolvimento de Roraima passa pela isenção tributária das empresas roraimenses, a fim de atrair novos empreendimentos e possibilitar o crescimento econômico do estado. No ano de 2007, o então deputado estadual Neudo Campos propôs a criação da Área de Livre Comércio de Boa Vista (ALC). Um ano depois, o presidente Lula assinou decreto de criação da ALC de Boa Vista que previa a isenção de impostos para a importação e exportação. A ALC tem o desenvolvimento econômico de Boa Vista e entorno como finalidade principal, e integra as estratégias de desenvolvimento regional do governo federal na época. Os benefícios da ALC de Boa Vista vão desde a redução de custos de importação de produtos pelo empresariado local até a redução de preços para os consumidores. Porém, fatores diversos limitam o pleno funcionamento da ALC e cabe refletir acerca dos principais.

O primeiro é a logística, tanto de importação quanto de exportação, além da falta de informação por parte empresariado e consumidores. Roraima não possui uma hidrovía, não possui ferrovia e apenas uma rodovia, a BR 704, cruza o estado de norte a sul. A dificuldade de escoamento da produção agropecuária local, a maioria das estradas vicinais encontra-se em péssimo estado de conservação, o alto preço do frete pela falta de alternativas ao transporte rodoviário e a leniência das autoridades em resolver os problemas eleva os custos das mercadorias roraimenses. Em síntese, importar e exportar a preços competitivos em Roraima é acrescentar custos altos de logística, que seriam minimizados com investimentos públicos em infraestrutura.

O segundo fator relacionado à ALC é a lenta integração econômica com a Venezuela e a Guiana. Apesar de criada há quase uma década, a ALC não definiu regras do trâmite de mercadorias para a Venezuela, país membro do Mercosul, e a Guiana. As dificuldades são ainda maiores com a Guiana, país caribenho, que possui portos para exportar e importar mercadorias com custos mais baixos que os do Porto de Manaus, mas há falta de uma rodovia asfaltada, que facilite o escoamento da produção. As dificuldades logísticas na integração econômica de Roraima, Venezuela e Guiana tem limitado o desenvolvimento econômico local.

O terceiro fator relativo aos benefícios da ALC remete a isenção de determinados tributos para empresas de Roraima, tais como o Imposto de Importação (II), Imposto de

Produtos Importados (IPI), Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), Fim Social e Programa de Integração Social (PIS). A isenção tributária acontece para os empresários cadastrados junto a SUFRAMA, mas há falta de informação e desconhecimento por parte do empresariado local acerca dos benefícios oferecidos pela ALC. A isenção fiscal abrange quase todos os tipos de mercadorias, menos cosméticos, armas, medicamentos, perfumaria, munições, bebidas e veículos. Apesar da ALC não representar uma baixa acentuada nos preços do comércio local, diversos empresários de Roraima importam produtos da China e dos Estados Unidos, o que os permite vender mercadorias com preços até menores que os praticados em Manaus, por exemplo. Porém, a população local não tem sentido os efeitos positivos dessa isenção tributária. De acordo com a SUFRAMA (2016), o número de empresas cadastradas em Roraima é crescente e chega a 3.815.

Para compreender o conceito de uma região dita *periférica*, convém lembrar que ele surgiu e se estruturou com o desenvolvimento do sistema capitalista, já no século XVI. Originalmente, o centro capitalista estava a Europa até o final da Segunda Guerra Mundial. Na condição de periferia estava todo o restante do mundo. Com a ascensão econômica e geopolítica dos Estados Unidos, no século XX, o centro capitalista foi expandido para a América do Norte. Nosso Brasil, ao longo de sua trajetória econômica, conforme discutimos anteriormente, foi criado para servir as necessidades de produtos primários do centro capitalista, na medida que integra a periferia do sistema. Todavia, ao longo do processo de formação econômica do Brasil ocorreu a constituição de um mercado consumidor interno e a necessidade de produzir determinados produtos para atender a demanda interna. Assim, os capitais advindos da exportação de produtos primários, principalmente do café, e capitais ingleses, financiaram os primórdios da industrialização brasileira, no último quarto do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

Dessa forma, ocorreu um relativo desenvolvimento econômico de determinadas regiões brasileiras, como o Sudeste e o Sul. Na contramão, na Periferia do Brasil, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste vivenciaram um longo período de isolamento, um período de estagnação econômica. Então por volta da década de 1950, vários estudos acerca do desenvolvimento regional foram realizados, e governos desenvolvimentistas como os de Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek e João Goulart, fomentaram projetos industriais e agrícolas, estatais e privados, foram financiados pelo Estado brasileiro, e as

regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste vivenciaram um relativo desenvolvimento nas capitais e algumas cidades do interior de seus estados.

Desde a criação do estado em 1988 e o fim da mineração como principal atividade econômica, a população local tornou-se mais dependente de um não modelo de desenvolvimento, baseado nas transferências federais de salários, pensões e benefícios. O que é chamado em Roraima de economia do contracheque. O que a caracteriza é uma forte dependência do governo estadual e das prefeituras dos recursos repassados pela União. Roraima se mantém numa condição periférica devido à ineficácia de políticas públicas geradoras de desenvolvimento econômico e distribuição de renda.

O crescimento e manutenção da economia do contracheque em Roraima são significativos. As transferências federais de recursos financeiros, através de salários, pensões ou aposentadorias de servidores públicos, através do Fundo de Participação do Estado (FPE) e do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), estimulam a dependência do poder público local e da população, ávida por adentrar no serviço público.

O quadro econômico de Roraima deve ser interpretado como assimétrico em relação ao dinamismo de cada setor com maior destaque para a participação do setor público. A baixa participação do setor primário (agricultura), do setor secundário (indústria) e do setor terciário (comércio e serviços), frente ao predomínio absoluto da administração pública, que concentra 49,7% do PIB do estado é significativa. Dessa forma, Roraima possui o segundo maior Valor Adicionado Bruto na Federação brasileira, fica atrás apenas do Distrito Federal, conforme demonstra a Tabela 2:

Tabela 2 – Unidades da Federação com maior participação da Administração Pública no Valor Adicionado Bruto – 2014

Unidades da Federação	%
Distrito Federal	55,3
Roraima	49,7
Amapá	46,2

Acre	33,5
Rondônia	28,0

Fonte: SEPLAN – Produto Interno Bruto Estadual e Municipal 2009

Em síntese, Roraima possui o menor PIB e a menor população do Brasil, mas detém um enorme potencial de desenvolvimento econômico, todavia faz-se necessário criar políticas públicas voltadas a superação da condição periférica da economia roraimense, que permitam ao estado superar os “gargalos” limitantes ao seu crescimento.

CAPÍTULO 2 - Formação profissional, desenvolvimento local e trabalho

O capítulo 2 apresenta uma discussão acerca dos limites da empregabilidade, difundida pelo capital como solução para o desemprego e o desenvolvimento econômico nacional. Discurso que não leva em consideração as contradições do sistema capitalista, como o processo de reestruturação produtiva com a substituição da mão-de-obra humana pelas máquinas, que amplia o desemprego estrutural.

A discussão parte dos pressupostos de Marx (1985) como o conceito de mercadoria, que gera a coisificação do trabalhador pelo capital e Mészáros (2005) ao esmiuçar as complexas relações do sistema para manter sua hegemonia. Além disso, a crítica a Teoria do Capital Humano (TCH) também se faz presente neste capítulo.

A Teoria do Capital Humano (TCH) de Schultz (1980) ao criar o mito da empregabilidade apresenta a qualificação do trabalhador como condição para garantir trabalho e a riqueza da nação. Já Mészáros (2005) denuncia as estratégias do capital para garantir sua reprodutividade, mesmo diante de crises econômicas geradoras de maior exclusão social e concentração de renda.

O capital apropria-se do processo educativo nos países em desenvolvimento, por meio da atuação de agências financeiras como FMI, BID e Banco Mundial, que definem as políticas públicas para a educação na periferia capitalista, e servem aos interesses das empresas transnacionais.

As mudanças de rumo na educação brasileira, principalmente, com o advento da Ditadura Militar (1964-1985) provocaram o desmonte do projeto educativo nacional alternativo ao capital outrora em construção. Constituindo-se num processo intensificado pelos governos neoliberais e privatistas pós-redemocratização em leis como a LDB, na fragmentação do sistema público de educação.

Outra discussão relevante no capítulo remete ao precariado, percebida por alguns como a “nova classe social”, discussão presente em Alves (2008) e nas premissas de Standing (2013), acerca do precariado europeu, no esteio das recentes transformações

capitalistas, advindas da reestruturação produtiva e ampliação do desemprego potencializado pela globalização.

Santos (2001) elege as tiranias da informação e do dinheiro como características do momento histórico do capitalismo na era da globalização. Já Rifkin (1995) alerta para a extinção global dos empregos produzida pela gradual e progressiva substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto.

No caso brasileiro, os governos trabalhistas (2003-2015) promoveram uma expansão na oferta de educação profissional e nos índices de emprego nacionais. Quanto a Amazônia, o capítulo discute os limites da empregabilidade no PIM ao destacar a crise do emprego industrial (SUFRAMA, 2014). Já no estado de Roraima, a quase inexistente indústria e a ausência de políticas públicas eficazes para a geração de emprego e renda têm ampliado o desemprego local.

2.1 - TCH, Empregabilidade e uma alternativa não sistêmica

As teorias economicistas que condicionam o desenvolvimento econômico ao processo educativo, frequentemente, produzem o mascaramento do mundo real. De acordo com os defensores do economicismo neoliberal, a educação dos indivíduos garante a diminuição das desigualdades sociais, a partir da mobilidade social e, finalmente, o desenvolvimento das nações. Na verdade, o capital concentra riqueza e exclui pessoas, numa interminável exploração do homem pelo homem. Com base em Marx (1985), compreendemos que a produção capitalista prescinde da força de trabalho para a acumulação de capital. Assim, a interminável busca pela mais-valia (o lucro) origina o exército industrial de reserva⁸ que tem ampliado suas fileiras com o advento da globalização hegemônica.

Para Marx (1985), a força de trabalho humana é transformada em mais uma mercadoria, mas não é uma mercadoria qualquer. Ela tem a capacidade de adicionar valor

⁸ O conceito de exército industrial de reserva foi criado por Karl Marx em sua obra “O Capital - Crítica da Economia Política” e está relacionado ao desemprego estrutural existente nas economias capitalistas. O exército de reserva corresponderia à força de trabalho excedente para as necessidades da produção.

às outras mercadorias. Essa característica da força de trabalho dá origem a mais valia. A força de trabalho tem seu valor definido na sociedade pelo tempo de trabalho, destinado à sua produção e reprodução, como qualquer outra mercadoria.

A subordinação do trabalho ao capital para Mészáros (2005), no contexto da crise estrutural, move o complexo industrial-militar a atuar como agente dominante no deslocamento das contradições internas do capital, destruindo forças produtivas e exercendo decisivo controle, direta e indiretamente, sobre a classe trabalhadora.

Ao longo da história do capitalismo, diversos estudos liberais debruçaram-se sobre o impacto do desenvolvimento dos recursos humanos na economia. Adam Smith foi um dos pioneiros no século XVIII, ao relacionar educação e economia em *A Riqueza das Nações*, ao incluir as habilidades adquiridas dos membros da sociedade em seu conceito de capital fixo:

A aquisição desses talentos, pela manutenção do adquirente durante sua educação, estudo ou aprendizado, sempre implica em despesa real, que é como que um capital fixo e realizado em uma pessoa. Esses talentos, na medida em que fazem parte da fortuna de seu possuidor, fazem da mesma forma, parte da sociedade à qual ele pertence. (SMITH, 2003, p. 265)

A atenção explícita aos recursos humanos em criar lucro para o capitalista, na referida obra clássica do liberalismo econômico de Adam Smith, é negligenciada nos estudos liberais posteriores. No século XX, a Teoria do Capital Humano (TCH) trouxe o retorno à aplicação dos estudos das ciências sociais nas fábricas com a retomada do discurso da importância do elemento humano na produção.

E o capital recria o homem como mercadoria, numa complexa coisificação da existência humana. Tudo passa a ter uma mercadoria/coisa, passa a ter valor de venda. Assim, no processo de produção da riqueza para o capitalista, o trabalhador, conforme, Marx (1964), “desce até ao nível de mercadoria, e de miserabilíssima mercadoria”, sua miséria aumenta à medida que produz mercadorias. Dito de outra forma, quanto mais riqueza o trabalhador produz, mais miserável se torna. Riqueza e pobreza coexistem numa relação antagônica na sociedade das mercadorias. Conforme afirma Marx (1964)

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma

mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens. (1964, p. 159)

Entre 1913 e 1920 com o surgimento do taylorismo e do fordismo, os estudos acadêmicos voltados para a importância do fator humano na produção industrial ampliaram-se. O taylorismo nos Estados Unidos instituiu a racionalização do processo produtivo com a introdução do método da gerência científica, sendo pioneiro na introdução dos estudos das ciências sociais nas estratégias empresariais. Em síntese, o método taylorista baseia-se na subdivisão de tarefas no chão de fábrica em unidades menores, a fim de reduzir tempo e custos operacionais. Aumenta o lucro e amplia a alienação do trabalhador do produto de seu trabalho.

Nas primeiras décadas do século XX, o norte-americano Henry Ford não apenas dá continuidade ao taylorismo, mas sua estratégia vai além dele. Ford cria técnicas gerenciais diferenciadas na fábrica como, por exemplo, o aumento do valor pago pela jornada de trabalho - anunciada como participação nos lucros - e a seleção e acompanhamento da vida do empregado, dentro e fora do ambiente de trabalho. O fordismo desenvolve a linha de produção clássica, que aprofunda a alienação do trabalhador do produto final de seu trabalho, aumentando a produtividade fabril. Dessa maneira, a ampliação do taylorismo e do fordismo reforça a percepção, na classe empresarial, que uma maior atenção ao fator humano produz aumento na produtividade e no capital investido, maximizando a mais valia.

O toyotismo contribuiu para a reconstrução do Japão pós Segunda Guerra. O modelo de produção japonês priorizou a educação, por meio do desenvolvimento de novas competências e habilidades pelo trabalhador, e a racionalização dos custos com a produção *just in time* de acordo com a demanda. O toyotismo dissemina o discurso da empregabilidade e do fatalismo individualista da competição:

As políticas neoliberais e o complexo midiático-cultural que sustenta a hegemonia neoliberal instituiu um poderoso mecanismo de produção da consciência e de construção de um novo consentimento social às necessidades da produção orgânica do capital centradas no toyotismo, que atinge e seduz ganhadores e perdedores, incluídos e excluídos. (ALVES, 2008, p. 65)

Na década de 1960, o toyotismo se constituiu como base para a formulação da TCH, elaborada pelo economista Theodore W. Schultz, membro da Escola de Chicago.

O principal argumento da TCH relaciona desenvolvimento econômico e educação, ao afirmar que o investimento na educação das pessoas produz o crescimento da economia nacional. O professor Schultz foi um intelectual liberal, sua teoria econômica aplicada a educação foi apropriada para a reprodutividade do capital. Produz o reforço da ideologia capitalista, ao condicionar o desenvolvimento econômico ao investimento em educação. De acordo com Schultz:

Aumentos nas aptidões adquiridas pelas pessoas no mundo inteiro e avanços em conhecimentos úteis detêm a chave da futura produtividade econômica e de suas contribuições ao bem-estar humano. A essência de meu argumento é que o investimento em qualidade da população e em conhecimentos determina, em grande parte, as futuras perspectivas da humanidade. (1981, p. 11)

Para Mészáros (2005), na impossibilidade de amenizar a barbárie social, sob o império do capital, resta ao sistema criar renovadas estratégias para atenuar os efeitos desastrosos proporcionados por sua crise econômica com reflexos nos demais setores sociais. A realidade da luta de classes é mascarada e, ao mesmo tempo, manipula-se as consciências dos trabalhadores para garantir a reprodução da sociabilidade burguesa. Assim, na própria crise econômica são adotadas medidas para estabelecer a reprodutividade do capital.

Dentre essas medidas, a educação foi escolhida como fundamental para manter a reprodutividade do sistema na sociedade capitalista, pois a instrução escolar fornece os conhecimentos necessários ao processo de produção de mercadorias. Promove, ao mesmo tempo, o envolvimento e a manipulação das consciências humanas. Em resumo, o capital distancia o papel social da educação de uma *práxis* transformadora e o sedimenta numa *práxis* conservadora.

Ao esvaziar o caráter transformador da educação, o capital vende para a sociedade a educação como capaz de resolver grandes problemas da humanidade, como a pobreza e o desenvolvimento econômico. Problemas insolúveis, pois o sistema capitalista produz desigualdade social, no seu interminável processo de acumulação de capital.

Nos anos 1990, o processo de mercantilização da educação é fortalecido, de maneira a atender as necessidades do mercado. Desse modo, as reformas educacionais ocorridas no Brasil nessa época, destinavam-se a alinhar a educação nacional à lógica do capital. As reformas representam a influência dos organismos internacionais, sobretudo o BIRD, sobre a educação nos países periféricos, conforme explicitado anteriormente.

Noutras palavras, a função social da educação brasileira é determinada pelos organismos internacionais, representantes do capital, e vendida como solução para os problemas nacionais, mascarando, sob a “varinha mágica da globalização” (MÉSZÁROS, 2005), as procedências e os desdobramentos da crise estrutural do sistema capitalista.

A qualificação para o trabalho nas escolas profissionais, por meio do investimento público e privado em capital humano, não é garantia de pleno emprego ao trabalhador. Vale lembrar que a qualificação para o trabalho, no caso brasileiro, está sob os mandamentos da TCH, e é realizada em instituições de educação profissional, como no Sistema S⁹ e a Rede Federal de Educação profissional Científica e Tecnológica dos Institutos Federais, sob a anuência do MEC, discípulo de projetos internacionais no campo da educação, capitaneados pelo Banco Mundial (BIRD), como o chamado “novo Ensino Médio”¹⁰. A qualificação profissional não é garantia de emprego para os egressos das escolas técnicas e de formação para o trabalho, apesar da publicidade dos governos.

A qualificação profissional não garante emprego e a disseminação da TCH mascara as relações de subordinação da educação e do trabalho ao capital hegemônico. As relações sociais são desiguais, quando entendidas como relações capitalistas de produção, resultantes da disputa entre capital e trabalho, na qual predomina a lógica da acumulação capitalista.

Mészáros (2005) explicita o significado desse processo de apropriação do capital sobre a instrução escolar:

Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’ (MÉSZÁROS, 2005, p. 44, grifos do autor).

A educação para o trabalhador é feita, a partir das necessidades do capital em crise. Para garantir seu lugar no mundo do trabalho, o produtor da riqueza deve receber

⁹ Nome dado ao conjunto de nove instituições, que recebem recursos das folhas de salários das empresas para financiar atividades que visem o aperfeiçoamento profissional (educação) e à melhoria do bem estar social dos trabalhadores (saúde e lazer) social (SENAR, SEBRAE, SESI, SENAI, SENAC, SESC, SEST, SENAT, SESCOOP) estabelecidas pela Constituição brasileira.

¹⁰ No fim de 2016, o governo brasileiro apresentou o novo Ensino Médio, com mudanças polêmicas. A meta do governo é ter carga horária de, no mínimo, mil horas, em até cinco anos. O novo Ensino Médio prevê um currículo comum para todo o país, o equivalente a 60%. O restante será escolhido pelo aluno, de acordo com a carreira que pretende seguir e as opções disponibilizadas pela escola.

uma formação propícia que o torne tanto capital humano como capital social, de maneira que possua “qualidades” que o tornem flexível, empreendedor, empregável, líder, capaz de tomar decisões, dentre tantas outras habilidades a serem desenvolvidas para ocupar uma das escassas vagas no mercado de trabalho e continuar nela. Dito de outra forma, a manipulação ideológica realizada pelo capital deposita nos indivíduos a ilusão de que existem igualdades de oportunidades para todos os qualificados no mercado de trabalho.

A subordinação do Estado brasileiro aos ditames do capital para a educação reflete a ausência de um projeto nacional de desenvolvimento, articulado com a oferta de uma educação emancipatória pelas instituições públicas. No Brasil temos um sistema educativo ainda dominado pelo capital, ou seja, dominado por uma visão capitalista da educação e direcionada pela Teoria do Capital Humano:

O ensino escolar é mais do que uma atividade de consumo, no sentido de que não é seguido unicamente para a obtenção de satisfações ou de utilidade durante a frequência à escola. Pelo contrário, os custos públicos e privados do ensino escolar são enfrentados deliberadamente para a aquisição de um cabedal produtivo, incorporado aos seres humanos e que proporciona futuros serviços. Estes serviços constituem em futuras rendas, futura capacidade de auto emprego e atividade familiar e futuras satisfações de consumo. (SCHULTZ 1981, p. 47)

As contradições da TCH nos remetem, inicialmente, a constatação de que a propagação da Teoria do Capital Humano acontece num período de ampliação do desemprego estrutural, inclusive nas economias mais desenvolvidas. Para Frigotto:

Contraditoriamente, a teoria, então, surge no bojo de condições históricas em que se delineia a *idade de ouro do desemprego*. Em suma, a teoria encontra seu espaço de desenvolvimento, não apenas quando se patenteia uma desqualificação crescente do trabalho, como também quando se manifesta historicamente, de forma mais clara, a não correspondência entre crescimento da produção e crescimento do emprego. (FRIGOTTO, 2010, p. 244)

No Brasil, os fundamentos da TCH influenciaram políticas públicas para a educação, principalmente, a partir da Ditadura Militar (1964-1985). Os descaminhos da política educacional na Ditadura são marcados – inicialmente -pela transferência de recursos públicos para o setor privado. As diretrizes iniciais desse processo são estabelecidas no Rio de Janeiro, em 1964, através do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)¹¹, uma das organizações que serviram de preparação para o Golpe.

¹¹ Instituição de estudos e planejamento (do Golpe) criada em 1962 por setores do empresariado paulista e carioca com o patrocínio e anuência de estrangeiros, temerosos com os rumos democráticos do governo do Presidente João Goulart. O IPES junto com o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e a Escola

O IPES elabora as bases da Lei 5.540 de 1968, que reorganiza o ensino superior numa concepção autoritária, de acordo com os interesses do setor educacional privado. A Lei intensifica a perseguição política a professores e estudantes considerados subversivos, e autoriza intervenções, perseguição, censura e cassação de docentes e estudantes.

O desmonte da educação pública brasileira, inspirada na TCH, é intensificado com a Lei 5.692, de 1971, que amplia a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos no ensino de primeiro grau. Na prática, a referida lei acaba com o exame de admissão para fazer a criança ascender do primário para o ginásial. No antigo segundo grau, os jovens saíam profissionalizados, sob o argumento de uma profissionalização ampla e irrestrita, todos os egressos de nível médio teriam uma profissão.

A Lei 5.692 é apresentada como melhoria para a educação brasileira, mas na prática representa um retrocesso. Inicialmente, porque não houve universalização do acesso à escola em todas as regiões brasileiras. Com a ampliação dos anos de escolarização obrigatória de 4 para 8 anos, a demanda por vagas na escola pública aumenta. E o orçamento público para a educação não aumentou, diminuiu¹². Além disso, a falta de investimentos na infraestrutura das escolas, na contratação de professores por concurso público e a defasagem salarial dos docentes promoveu um desmonte da educação pública, o que favoreceu o crescimento da iniciativa privada.

O desmonte do ensino público favorece o crescimento das instituições privadas de ensino. Desde 1964 com a Ditadura Militar, por exemplo, os recursos financeiros que faltavam para o ensino público foram destinados para o setor privado, por meio de isenções fiscais e incentivos governamentais, como o salário-educação¹³. Esse instrumento de transferência de recursos do setor público para o setor privado foi criado em 1964 para financiar a educação primária. Porém, o salário-educação permitia a

Superior de Guerra (ESG) formam a tríade ideológica de estruturação do Golpe Militar, sob a supervisão da inteligência norte-americana.

¹² Pela LDB de 1961, cabia à União investir no mínimo 12% e Constituição de 1967 acabou com a obrigatoriedade. Em 1969, pela Emenda Constitucional nº 1, mantém a obrigatoriedade dos municípios investirem 20% da receita no ensino primário. Porém, estados e União ficaram livres de um percentual mínimo. Entre 1960 e 1965, o MEC investia entre 8,5% e 10,6%, percentuais reduzidos para 4,4% e 5,4% no período do “milagre” econômico de 1970 a 1975.

¹³ O Decreto nº 71.264/1972, estabelece que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) também atue como agente arrecadador do Salário-Educação, nas situações em que empresas recolham a importância relativa à diferença entre o valor da contribuição devida e o aplicado em bolsas de estudo ou da importância relativa ao número de alunos não atendidos, em número inferior a 30% do total de empregados.

abertura de escolas pelo empresariado para filhos de funcionários ou pagar bolsas de estudos em escolas particulares em troca da isenção do recolhimento tributário.

Dentro dessa “nova ordem” para a educação, as agências internacionais (FMI, BID, BIRD, UNESCO, OIT, UNICEF, USAID), organismos regionais (CEPAL, CINTERFOR), técnicos dos Ministérios da Educação e de instituições ligadas à formação técnica, empresários e mesmo pesquisadores seguiam, desde o final da década de 1940 o receituário econômico para estabelecer os fatores responsáveis pela eficiência de formação para o trabalho, a partir da década de 1960, passam a obedecer ao receituário do tecnicismo e academicismo veiculados pela teoria do capital humano que submetem o conjunto de processos educativos escolares ao imediatismo da formação técnico-profissional restrita. Porém, nos anos 1980, surgem com novos conceitos e categorias que, aparentemente, não apenas superam aquelas perspectivas como lhes são opostas. Trata-se na verdade de uma metamorfose de conceitos sem, todavia, alterar-se fundamentalmente as relações que mascaram. (FRIGOTTO, 2000, p. 54-55)

Numa crítica contundente ao capital e sua reprodutividade através da educação, Mészáros (2005) em “Para além do Capital” afirma que “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Dessa maneira, a educação institucionalizada tem fornecido as condições técnicas e humanas à expansão do capital. E contribuído para propagar valores legitimadores do sistema e suprimir alternativas possíveis ao modelo hegemônico. Mészáros distancia-se de uma posição reprodutivista, ao defender que não é suficiente fazer reformas no sistema escolar formal, porque isso representaria apenas uma mudança isolada. “O que precisa ser confrontado é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (MÉSZÁROS, 2005, p. 47). A internalização, deve ser compreendida como o esforço do capital em produzir nos indivíduos a incorporação como suas metas de reprodução do sistema, legitimando sua posição na hierarquia social e conformando suas expectativas e sua conduta ao estipulado pela ordem estabelecida.

Romper com a lógica do capital na área de educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 47).

Mészáros concorda com Gramsci (1978a) e contrapõe-se a visão reducionista da educação, que defende instituições educacionais como único espaço educativo, onde a atividade intelectual é possibilidade apenas para os designados para governar, em detrimento da maioria, à qual é reservado o papel de objeto de manipulação. Mészáros reafirma a posição gramsciana ao perceber a educação em sentido amplo, como um processo contínuo de aprendizagem, pois temos “de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical” (MÉSZÁROS, 2005, p. 55).

A reforma ideal na educação, diferente da propalada pelos organismos financeiros internacionais, significa para Mészáros (2005) desafiar as formas atualmente dominantes de internalização no sistema educacional formal e colocar em prática uma atividade de “contra internalização” na direção da criação de uma alternativa não sistêmica.

Na direção de uma concepção ampla de educação, uma alternativa não sistêmica pressupõe que a educação formal deve despir-se da lógica do capital e caminhar em direção a práticas educacionais mais abrangentes. Para Mészáros (2005, p. 61), “a tarefa histórica que temos de enfrentar é incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo”. Redefinir a tarefa da educação formal, na construção de uma alternativa à ordem dominante fornecerá o esteio para romper com a lógica do capital em toda a sociedade.

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

A obra “A produtividade da escola improdutiva” de Frigotto (2010) é referência teórica imprescindível no estudo da problemática em discussão. Neste sentido, ao desvendar as particularidades da relação de subordinação do trabalho e da educação ao capital, Frigotto (2010) afirma que,

Configura-se, então, historicamente, um modo de produção onde as relações sociais de produção da existência sociais são marcadas por uma cisão fundamental: proprietários dos meios e instrumentos de produção e assalariados, não proprietários, que dispõem, para a troca, unicamente de sua força de trabalho, criadora de valor, agora transfigurada em uma mercadoria, para o capitalista, igual a qualquer outra. Esta cisão delinea as classes fundamentais do modo de produção capitalista e o **eixo para entender as**

relações sociais de produção e a prática educacional que se dá no seu interior [o grifo é nosso]. (2010, p. 91)

Na escala progressiva de subordinação da consciência humana ao capital, a presença do indivíduo no processo produtivo capitalista é cada vez mais relativizada, ou seja, a aceleração do processo produtivo, o interminável processo de acumulação capitalista produz um novo tipo de trabalhador, o que representa, a meu ver, uma ampliação do exército industrial de reserva para ampliar a mais valia.

Com a disseminação global do trabalho provisório, terceirizado, feito em casa, *part-time*, um fenômeno crescente na Europa, alguns intelectuais europeus do século XXI como Standing (2013) veem nessa nova forma de apropriação da mais valia, através de novas formas de trabalho, o surgimento de uma nova classe social, que, para eles, ainda é desprovida de identidade, e a chamam de precariado. Essa corrente de autores acredita que o denominado precariado representa o *nascimento do trabalhador* da era da globalização, na esteira da radicalização do Toyotismo.

Cabem críticas a ideia de precariado como nova classe social, aplicada à realidade brasileira. Primeiro, não percebo o precariado como uma nova classe social, aplicada ao Brasil, mas a Europa. Alguns autores brasileiros como Ruy Braga (2012) adotam o conceito precariado com algumas ponderações. Braga afirma que o precariado não é exterior à relação salarial que caracteriza o capitalismo. Para ele, o precariado pertence à classe social do proletariado, sendo chamado de “proletariado precarizado”.

Numa posição diferente, Alves (2008) percebe a precarização do trabalho como parte do processo histórico de acumulação capitalista e chama de precariado a camada média do proletariado urbano, constituída por jovens-adultos, altamente escolarizados com inserção precária nas relações de trabalho e vida social e completa:

A precarização é um processo social de conteúdo histórico-político concreto, de natureza complexa, desigual e combinada, que atinge o mundo do trabalho, principalmente setores mais organizados da classe do proletariado. É difícil falarmos de precarização de trabalhadores proletários que sempre viveram à margem da seguridade social e da legislação previdenciário-trabalhista. A precarização possui um significado concreto: ela atinge o núcleo organizado do mundo do trabalho que conseguiu instituir, a partir da luta política e social de classe, alguma forma de controle sobre suas condições de existência através de mediações jurídico-políticas. (ALVES, 2008, p. 167)

Alves (2007) completa a análise do denominado precariado, que me parece ser a explicação mais adequada, quando afirma que a camada social de proletários jovens-adultos altamente escolarizados, tende a cultivar um *ethos* de “classe média” baseado nos anseios de ascensão social por meio da carreira profissional e desejo de consumo.

Considero que a ideia de um precariado brasileiro, percebido como nova classe social, esvazia o conteúdo histórico da luta de classes, sendo, portanto, uma compreensão equivocada da realidade histórica brasileira. Na medida que mascara as particularidades de nossa formação social, marcada pelos quase 400 anos de escravidão, pela persistência do latifúndio e pela tardia industrialização. Além da manutenção de castas familiares oligárquicas e patrimonialistas no controle dos aparelhos do Estado no Brasil. Dito de outra forma, o conceito de precariado não pode ser aplicado ao Brasil, pois a formação histórica, econômica e social brasileira difere da europeia. De maneira que, no caso brasileiro, o termo adequado seria precarização do trabalho com o empobrecimento da classe trabalhadora, o que não representa a formação de uma nova classe social.

Outra transformação global no mundo do trabalho é a gradual, progressiva e desumana substituição do ser humano pelas máquinas. Máquinas que trabalham 24 horas por dia, não adoecem e não recebem salário. Para Alves (2008), a substituição do trabalho vivo, do ser humano, por um trabalho morto, efetuado por máquinas, é cada vez mais intenso no processo de produção capitalista.

Finalmente, com a *máquina* e o *sistema de máquinas* sob a grande indústria, o processo de trabalho propriamente dito tende a negar a si próprio como processo *de trabalho*, sob a direção consciente do trabalho vivo, para tornar-se processo de produção do capital conduzido pelo trabalho morto. O que significa que, neste caso, o homem é *deslocado* do processo de trabalho, deixando de ser elemento ativo e torna-se meramente elemento passivo, mero suporte do sistema de máquinas. É o que Marx irá denominar de passagem da *subsunção formal* para a *subsunção real* de trabalho ao capital. (ALVES, 2008, p. 35)

Apesar disso, em plena época da III Revolução Industrial e da IV Revolução Tecnológica, com suas novas máquinas, os avanços na microeletrônica e redes telemáticas e informacionais, o sistema do capital continua dependendo, mais do que nunca, da destreza manual e da subjetividade do coletivo humano (ou do que alguns autores chamam de “inteligência coletiva”), como elementos determinantes do complexo de produção de mercadorias (LEVY, 1998).

A análise crítica do capital na sua reprodutividade sistêmica é reiterada em Milton Santos (2001) na crítica ao processo de globalização, que sentencia a existência de duas tiranias no mundo: a tirania do dinheiro e a da informação. Dessa forma, Santos (2001) afirma que ambas são fundamentais na manutenção da violência sistêmica do capital em nível global e se faz necessário uma alternativa não sistêmica.

Entre os fatores constitutivos da globalização, em seu caráter perverso atual, encontram-se a forma como a informação é oferecida à humanidade e a emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida econômica e social. São duas violências centrais, alicerces do sistema ideológico que justifica as ações hegemônicas e leva ao império das fabulações, a percepções fragmentadas e ao discurso único do mundo, base dos novos totalitarismos — isto é, dos globalitarismos — a que estamos assistindo. (SANTOS, 2001, p. 38)

Ademais, a ampliação global do desemprego estrutural, no setor industrial, não reflete tão somente processos de desconcentração industrial, acumulação flexível e reestruturação produtiva, mas antecipa a tendência de ampliação para outros setores da economia, como os serviços e o comércio, graças à aceleração da informatização, das excludentes práticas do autoatendimento, da robotização e do comércio virtual.

No contexto histórico atual, o capital transfere para o trabalhador o ônus do desemprego. Contraditoriamente, um falso e novo paradigma é instituído e proclamado pelos aparelhos de hegemonia do Estado, o da qualificação para o profissional como garantia de trabalho. A disseminação da ideologia da *qualificação profissional* se intensifica em escala global. Propagada a ideia do esforço, da meritocracia, como únicos responsáveis pelo acesso ao emprego. A fragmentação da coletividade em desfavor da individualidade esvazia o coletivo.

A alienação é ponto fundamental na ideologização capitalista do mundo real. Amplamente disseminada nas sociedades de nosso tempo, a alienação silencia a oposição ao discurso único e hegemônico do capital. Assim, a ideia da luta de classes, entendida como força motriz da história de matriz marxista, é esvaziada na retórica cotidiana, inclusive nas escolas e academias científicas.

A massificação ideológica de valores, como a competitividade, o individualismo e a apologia do consumo, o indivíduo abandona o coletivo, na busca cotidiana por dinheiro. Individualmente, o trabalhador é motivado a crer na escola como única via de acesso às classes dominantes e ao consumo. Uma nova crença é ensinada ao trabalhador:

a crença de que a ascensão social é precedida pela aceitação da competitividade sistêmica do capital. O interesse coletivo tem perdido espaço para o individual. A lei do mais forte, a lei do mercado, passa a ser a lei da vida dos indivíduos. Dessa maneira, o desejo por uma mercadoria, que se configura como fetiche, estende-se para a existência humana, agora toda fetichizada. O ser humano passa a ser um fetiche. Tudo se torna mercadoria, inclusive a consciência e a existência do indivíduo.

Se as mercadorias pudessem falar, diriam: É possível que nosso valor de uso interesse ao homem. Ele não nos compete enquanto coisas. Mas o que nos compete enquanto coisas é nosso valor. Nossa própria circulação como coisas mercantis demonstra isso. Nós nos relacionamos umas com as outras somente como valores de troca. (MARX, 1987, p. 12)

Dessa forma, o discurso hegemônico do capital coloca no indivíduo a ideia de que o acesso ao mundo do consumo passa pela educação como via segura de ascensão social para os menos favorecidos. A educação se concretiza, dessa forma, num instrumento reprodutor dos valores dominantes do capital no interior das sociedades.

A educação escolar, todavia não deixa de desempenhar funções importantes no sistema. Há relação dialética entre a ‘subida’ de poucos e a ‘descida’ de muitos, entre a valorização do trabalho do operador altamente qualificado e a desvalorização do trabalho dos que não precisam mais que repetir rotineiras e fracionárias operações. A ‘subida’ dos escolhidos não é só necessária para a confirmação de ideologia das classes dominantes. É parte do mecanismo complexo de valorização-desvalorização do trabalho que nos dois sentidos aumenta o excedente apropriado pela empresa. (ROSSI, 1978, p. 45)

A educação para o capital faz o trabalhador crer no discurso da liberdade abstrata do capitalismo. Na verdade, a liberdade disponível se destina a escolher se qualificar para conquistar um posto no “concorrido mercado de trabalho”, o que não é garantia de emprego, ou ser excluído.

Quem diz capacidade de trabalho, não diz trabalho, tampouco quem diz capacidade de digestão, diz digestão. Sabe-se que para digerir não basta um bom estômago. Quem diz capacidade de trabalho não põe de lado os meios de subsistência necessários para sustentá-la [...] A capacidade de trabalho [...] nada é se não se vende. (MARX, 1987, p. 194)

Os homens são preparados para executar suas tarefas sociais de acordo com sua posição social. E formados para desempenhar a defesa do *status quo* dominante nas escolas. Lamentável é a existência, cada vez maior, de indivíduos educados e de um número, cada vez menor, de intelectuais, nas sociedades contemporâneas.

Diferentes mecanismos ideológicos têm disseminado a nova ilação capitalista de que a ampliação dos requisitos educacionais garante o acesso ao trabalho. Frequentemente, este mecanismo serve para retardar a entrada de jovens no mercado de trabalho e, excluir outros tantos, não enquadrados no padrão dominante imposto. A escola se torna um espaço improdutivo para a sociedade. E, frequentemente, é composta de professores que se constituem num mero instrumento reprodutivo da ideologia do capital.

A escolarização mediatizada pelo Estado não é um presente. A educação é numa necessidade do modo de produção dominante em capacitar mentes para desempenhar funções sociais como intelectuais (orgânicos), gestores do capital e trabalhadores (precarizados) para a produção. Dessa maneira, a organicidade do modo de produção capitalista, no seu processo de acumulação flexível, tem nas instituições educacionais, especialmente, nas de educação profissional, um lugar privilegiado para disseminar sua ideologia.

Enquanto gestor econômico, o Estado intervencionista depara-se com uma forma de organização de produção onde a luta intercapitalista pela maximização do lucro, de um lado, e a luta capital-trabalho (classe trabalhadora), de outro, são enfrentadas pelo capital mediante a crescente incorporação de progresso técnico na produção. Por esse mecanismo o capital tende a prescindir cada vez mais do trabalho do trabalhador qualificado. Sob a ótica econômica, a tendência é um barateamento da força de trabalho e a criação de um corpo coletivo de trabalhadores nivelados por baixo. Isso é especialmente válido para o trabalho produtivo material. Mundo do trabalho *versus* mundo da escola e qualificação, vistos desse ângulo, seguem trajetórias distintas. (FRIGOTTO, 2010, p. 184)

O estudo de Salm (1980) acrescenta elementos relevantes ao sustentar a tese de que o progresso técnico e o estímulo à qualificação, necessários ao desenvolvimento do capital, determinam uma:

[...] crescente desnecessidade do trabalhador qualificado, formando um corpo coletivo de trabalhadores permutáveis; [...] redução do tempo de trabalho necessário; [...] diminuição do tempo de rotação de capital e ampliação da escala de produção; [...] em suma, uma redução dos custos de produção e uma submissão, cada vez mais radical, do processo de trabalho e de qualificação aos ditames do capital. (SALM, 1980, p. 56)

Do ponto de vista histórico, a escola brasileira de educação profissional tem pouco mais de um século e destinava-se aos filhos das classes populares. Dentro de uma visão pragmática, a criação da rede de escolas técnicas brasileiras, na década de 1940, estava a serviço do desenvolvimentismo do capitalismo nacional. A síntese de Arroyo (1981) acerca da escola brasileira é relevante:

O mais grave na relação entre escola e a formação da classe trabalhadora no Brasil é que se fez de tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse a seu alcance instrumentos para elaborar e explicitar o seu saber, sua ciência e sua consciência. (1981, p. 183)

No Brasil, elementos da crise do mundo do trabalho estão presentes na precarização do trabalho, na crescente automação do processo produtivo e na redução dos salários dos trabalhadores. Ademais, o Estado brasileiro no século XXI reafirma seu compromisso com a TCH, por meio de programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e na ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, dentre outros.

Ao que parece, o Estado brasileiro se encontra alinhado de tal maneira aos ditames da globalização hegemônica, não apenas na adoção de políticas econômicas neoliberais, mas também nas políticas públicas para a educação, notadamente a profissional.

Apesar do contexto histórico atual em que discurso salvacionista da educação profissional como capaz de assegurar o desenvolvimento econômico e o acesso ao emprego pelo trabalhador têm sido enfraquecido pelas recentes crises capitalistas e a ampliação do desemprego estrutural. Para Alves (2008), o desemprego crescente nos países desenvolvidos, a ampliação da precarização e o crescimento global do trabalho morto são expressões da reestruturação produtiva e acentuam o processo global de acumulação capitalista:

Nas últimas décadas verificou-se uma alta concentração da riqueza nas grandes corporações globais. O expressivo crescimento da produtividade do trabalho social por conta do novo complexo de reestruturação produtiva foi apropriado pelas *personas* do capital em prol da acumulação de valor e não em benefício da civilização humana. Estes são os traços da gritante irracionalidade social ocultada pelos meios midiáticos que expõe, com clareza, a verdadeira dimensão da exploração do capital e do estranhamento no século XXI. (ALVES, 2008, p. 110)

A conjuntura histórica do século XXI é preocupante para o trabalho e o trabalhador, de acordo com Antunes:

O mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do desemprego estrutural, que atinge o mundo em escala global. Pode-se dizer, de maneira sintética, que há uma *processualidade contraditória* que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho *precário* e o assalariamento do setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais

velhos. Há, portanto, um processo de maior *heterogeneização, fragmentação e complexificação* da classe trabalhadora. (2008, p. 47)

Diante da crescente precarização do trabalho e do aumento do desemprego, a formação profissional garante empregabilidade a seus egressos? Santos (2011) auxilia a responder esta indagação:

Aparentemente, a política de educação profissional nada mais é do que uma prática social de adaptação dos trabalhadores às novas demandas de qualificação do trabalho e da produção, vista por diferentes sujeitos sociais como condição básica de inserção e permanência no mercado de trabalho. Enfim, a política de educação profissional é subtraída de todo o seu contexto sócio histórico, de modo a desvinculá-la do processo de valorização do capital. (2011, p. 30)

Além disso, os intelectuais formados na escola capitalista representam uma camada social diferenciada, ligada à estrutura, de acordo com Gramsci (2004). E encarregados de gerir a superestrutura que dará a classe social que a domina, a homogeneidade e a direção do Bloco Histórico¹⁴. Portanto, o caráter dialético da relação orgânica entre estrutura e superestrutura é assim definido. Relevante acrescentar que o conceito de hegemonia ética e política abrange também a economia:

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica; não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica" (GRAMSCI, 2002b, p. 48).

Para Gramsci os intelectuais são os agentes da superestrutura. Seu trabalho é desenvolvido no seio da sociedade civil. A função dos intelectuais das classes subalternas é a de elaborar uma ideologia e transformá-la em uma nova "concepção de mundo". A difusão dessa nova "concepção de mundo" é feita através dos aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil. Portanto, o novo Bloco Histórico a ser construído deve ser representado pelos intelectuais orgânicos das classes subalternas - os intelectuais

¹⁴ O conceito de Bloco Histórico em Gramsci (2002b) representa a articulação interna de uma situação histórica determinada. Na visão gramsciana, o Bloco Histórico é dividido em estrutura, entendida como o conjunto das relações materiais, e, superestrutura, ou conjunto das relações ideológicas e culturais. No interior do Bloco Histórico, a Estrutura e a Superestrutura mantêm uma relação orgânica e dialética representada pelos intelectuais. Enfim, a "estrutura e as superestruturas formam um 'bloco histórico', isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção" (GRAMSCI, 2004, p. 250).

orgânicos do proletariado devem fazer oposição aos intelectuais tradicionais da burguesia que representam o "antigo" Bloco Histórico.

Com crise global no mundo do trabalho o discurso de qualificação para o trabalho perde força. Repensar a finalidade da educação profissional ofertada no Brasil. E atuar na construção da escola politécnica proposta por Gramsci (1978a), uma escola a serviço dos trabalhadores, é uma necessidade histórica para o Brasil.

A escola politécnica, cuja organização básica envolve o desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica e tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo, ao mesmo tempo em que é posta como a escola da sociedade futura indica a direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora. O surgimento das condições efetivas para a formação politécnica, que implicam a existência concreta da unidade entre teoria e prática, entre em contradição com o mundo da produção capitalista. (FRIGOTTO, 2010, p. 213)

O estabelecimento da integração *crítica* entre ensino e trabalho, situada para Marx (2004), no interior do processo de trabalho fabril e, em Gramsci (1978a), no processo de ensino-aprendizagem, complementam a proposta alternativa de uma escola única, de cultura geral, humanista, desenvolvedora da capacidade de trabalhar manualmente e das capacidades do trabalho intelectual do ser social.

2.2 A educação, a empregabilidade e a precarização

A mundialização do capital numa escala sem precedentes constitui um fenômeno complexo com influências diretas na educação. Os sistemas educacionais nacionais têm procurado adequar-se a um modelo ditado pelo toyotismo de produção, subordinado a ditames de organismos internacionais, como o Banco Mundial. E a educação profissional brasileira segue o modelo ditado pelo centro capitalista. De acordo com Oliveira:

O Banco Mundial desenvolveu estudos procurando mostrar a relação custo-benefício dos recursos financeiros aplicados em capital humano, utilizando o mesmo método dos economistas da Teoria do Capital Humano, ou seja, cruzando os gastos com educação e outros fatores diferenciais de renda relacionados à educação. Na década de 1970, conforme Bennel (1996) foram realizadas diversas pesquisas pelos assessores do Banco Mundial no Brasil demonstrando que as taxas de retorno do capital humano (entre 15% e 40%) superavam as de capital físico (em torno de 12%). Dessa maneira, o investimento em educação profissional era considerado seguro, pois a

tendência dos alunos é de não cultivarem outros projetos ocupacionais além daqueles para os quais dedicaram seu tempo e recursos públicos (2008, p.191).

Na associação do modelo educativo brasileiro com o modelo hegemônico, o desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho é *massificado* como condição fundamental para garantir empregabilidade do indivíduo. Alimentada teoricamente pela Teoria do Capital Humano (TCH), este modelo educativo não leva em conta o desemprego estrutural capitalista. E a educação é percebida como fator de produtividade, desta forma “o banco não direciona os seus empréstimos para todas as modalidades e níveis da educação” (OLIVEIRA; NETO; SOUSA, 2008, p.190), o que evidencia o interesse dos organismos financeiros internacionais pela educação profissional, alinhada à Teoria do Capital Humano. Difundida pelo discurso hegemônico na sociedade, a falácia da empregabilidade, ao propagar a qualificação por si só como suficiente para incluir o indivíduo no mercado de trabalho.

Os efeitos sociais advindos da globalização capitalista e da Terceira Revolução Industrial são minimizados pelo discurso hegemônico da empregabilidade. O sistema capitalista na sua fase neoliberal amplia o desemprego estrutural globalmente. De acordo com Fernandes (2012) em sua Tese de Doutorado “Educação Tecnológica e Empregabilidade: revelações de egressos”,

A concepção de Estado neoliberal, preconizada pela globalização, tornou o Estado mínimo no que diz respeito aos gastos públicos com as políticas sociais e máximo em relação à defesa do fortalecimento do capital, principalmente, quando este remetia à redução de proteção à classe trabalhadora. Esta concepção teve como principal objetivo a retomada do crescimento econômico, que parecia não ter sido alcançado de maneira esperada com o keynesianismo. Desta forma, revelou-se como sendo um modelo de capitalismo, extremamente, preocupado com o movimento do capital e muito pouco com a classe trabalhadora, destruindo as bases de proteção social, provocando, assim, uma reação política e teórica contra o Estado intervencionista. (FERNANDES, 2012, p. 27)

Mesquita (2006) em sua Tese “O desemprego dos jovens” alerta que o problema do desemprego, principalmente entre os jovens, não é a baixa qualificação, mas a ausência de empregos, bem como a influência da situação econômica na dinâmica do mercado de trabalho:

Oportuno se torna dizer que os jovens enfrentam atualmente barreiras, quase intransponíveis, para ingressarem e se manterem no mercado de trabalho porque ocorre o aumento do desemprego, da informalidade e da precariedade das ocupações. Essas barreiras se manifestam ainda através do baixo crescimento econômico, da pequena geração de postos de trabalho e dos

obstáculos impostos pelas empresas: exigência de experiência profissional anterior, altos requisitos de escolaridade formal e de qualificação. Existe na visão de algumas empresas uma discriminação em relação à mão-de-obra juvenil com a justificativa de que ela seria menos responsável e produtiva. (MESQUITA, 2006, p. 19)

Os qualificados, quando desempregados, são culpabilizados pela sua condição de não trabalho. Dizem os especialistas: eles precisam se qualificar às exigências do mercado. O discurso midiático, hegemônico e sistêmico comunica ao desempregado que a falta de qualificações individuais é responsável por sua condição. Neste sistema, a qualificação nunca é suficiente, a qualificação não atende sempre exigências do mercado, ou seja, as exigências de qualificação mudam o tempo todo. Ainda assim, o discurso hegemônico afirma que o trabalhador deve qualificar-se continuamente para assegurar uma vaga no mercado de trabalho.

A crítica ao discurso da empregabilidade é esvaziada pela tirania da informação como afirma Santos (2001), ou seja, o modelo econômico produtor da desigualdade social, o capitalismo, fortalece seu discurso, que se torna hegemônico, e único. No Brasil, o discurso hegemônico do capital é disseminado não apenas pelas mídias, o Estado o legitima na educação por meio de escolas, faculdades, universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

A educação profissional brasileira é orientada pela empregabilidade. E reproduz valores e práticas do discurso hegemônico, baseados na empregabilidade, na ideia de constante profissionalização, defendida pelo capital. Portanto, as políticas públicas brasileiras para a educação são subordinadas ao modelo baseado na empregabilidade e na TCH. O discurso hegemônico tem sido assimilado na educação profissional brasileira, notadamente devido à orientação sistêmica e a subordinação das políticas públicas ao modelo econômico dominante.

A mundialização da economia tem contribuído para alargar ainda mais a distância entre países ricos e pobres, os do Norte e os do Sul. Outro ponto conflitante no estabelecimento de uma sociedade mundial diz respeito à universalização das tecnologias da comunicação que, se por um lado surge como oportunidade de acesso a um maior número de informações, por outro intensifica a distância entre os que têm e os que não têm acesso a essas tecnologias. Produz redes globais hegemônicas controladoras do poder

cultural e político, através do monopólio da indústria cultural e da informação. (SANTOS, 2001)

O crescimento dessa complexidade nos coloca diante de fenômenos jamais vistos na história da humanidade. A produção de um sentimento de insegurança e incerteza perante o futuro angustia as novas gerações. Se por um lado, no entanto, essa perplexidade gera insegurança, por outro, tende a suscitar novas necessidades de adaptação e novas formas de viver. É neste jogo de perplexidade, diante da realidade dos fatos, da necessidade de compreendê-los que a educação surge como ferramenta fundamental na formação da capacidade de compreensão da realidade.

Nesse sentido, o indivíduo capaz de analisar fatos sociais, por meio da crítica à realidade, ao discurso hegemônico do capital, reafirma a própria imagem, e compreende melhor a si e ao outro.

A emergência da sociedade da informação que surge e se dissemina em resposta à busca pelo progresso capitalista, a educação se vê diante de um desafio global, ligado a ampliação das desigualdades relacionadas ao desenvolvimento dos recursos cognitivos, especialmente em países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, como o Brasil.

A população brasileira sofre grave déficit de conhecimento, ampliando ainda mais o “fosso” que a separa dos países industrializados em matéria de produção científica com foco na pesquisa básica e aplicada, fundamentais ao desenvolvimento econômico. Em consequência disto, dado o estreito relacionamento entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento humano, frequentemente, o Brasil apresenta altos índices de insucesso escolar, o que, por sua vez gera a desigualdades crescentes, dentre outros problemas ligados a baixa qualidade na educação.

A exigência de novas competências e habilidades do trabalhador ao ingressar no trabalho representa mais um artifício do sistema hegemônico para desviar o foco do principal responsável pelo desemprego: o capital. Estabelece um novo modelo formativo para o trabalho, um novo modelo de treinamento. O toyotismo pós-moderno ampara-se no discurso da empregabilidade, porém a realidade do emprego global é diferente. A qualificação para o trabalho não garante emprego. Para Rifkin (1995), o futuro do mercado de trabalho não terá quase nenhum emprego, porque “a previsão é preocupante: de 1995

a 2025 apenas 2% da força de trabalho em todo o mundo será capaz de produzir todos os bens necessários a demanda global”. (RIFKIN, 1995, p. 09)

O arcabouço ideológico dominante do capital condiciona as mentes à lógica do mercado, a assimilar a doutrina do capital de maneira unidimensional, acrítica. A ideologia capitalista marginaliza a construção de projetos alternativos de sociedade. Condena líderes populares à execração pública, destrói projetos de transformação social em nome do mercado.

As mudanças no mundo do trabalho, produzidas pela aceleração do processo de globalização do capital, limitam, fortemente, o acesso ao emprego. Fato marcante é a empregabilidade vista como valor imprescindível no debate educativo. Qualificar-se, especializar-se numa determinada área do conhecimento se torna cada vez mais uma necessidade obrigatória para todo indivíduo que deseje empregar-se.

Schultz (1981) cria a tese de que o desenvolvimento econômico está associado diretamente ao investimento em educação. O que permite ao indivíduo desenvolver conhecimentos e habilidades demandados pelo mundo do trabalho. O exercício teórico é simples: se o indivíduo não está empregado, a culpa não é do sistema dominante, mas dele. Assim, sua provável baixa qualificação profissional é a responsável pelo seu desemprego. A Teoria do Capital Humano (TCH) de Schultz retirou do sistema capitalista a responsabilidade pela geração de emprego e renda e colocou-a no indivíduo.

A educação ou a aquisição de novos saberes e competências habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito. Não garantem, portanto, sua integração plena à sociedade. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho. (ALVES, 2008, p. 15)

A precarização do trabalho, a crescente automação dos processos produtivos e a redução dos salários a nível global – muitas empresas buscam mão-de-obra barata em países subdesenvolvidos – tem minado o discurso hegemônico de que a escola é capaz de desenvolver habilidades e competências fundamentais ao sucesso dos indivíduos no mundo do trabalho.

O desemprego estrutural capitalista é crescente e exclui mesmo trabalhadores qualificados. Como lembra Antunes (2008, p 185), o trabalho “desqualificou-se e precarizou-se em diversos ramos, como na indústria automobilística, sem falar nos

inspetores de qualidade, dos gráficos, dos mineiros, dos portuários, dos trabalhadores da construção naval, etc”.

As relações de trabalho no Brasil passaram por um retrocesso histórico em 2017. A Lei da Terceirização (lei nº 13.429) sancionada pelo presidente da República, Michel Temer, no dia de março de 2017, representa um duro golpe para os trabalhadores brasileiros. A lei permite que empresas e órgãos públicos terceirizem suas atividades fim. Em suma, os concursos públicos praticamente serão extintos no Brasil. Com a nova lei, uma prefeitura ou governo estadual pode contratar uma empresa para fornecer professores terceirizados e não realizar concurso público. A Lei da Terceirização favorece a precarização do trabalho e os contratos temporários por tempo determinado aprovada pelo Congresso Nacional fragiliza os direitos dos trabalhadores e o discurso hegemônico da empregabilidade.

Além disso, a qualificação para o mundo do trabalho, defendida nos documentos oficiais das instituições públicas brasileiras, gera incertezas e nos leva a questionar o verdadeiro sentido da educação profissional ofertada.

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era informacional, capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de part-time, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural. (ANTUNES, 2008, p. 185)

As políticas públicas para a educação profissional brasileira têm sido uma resposta simultânea as necessidades de valorização do capital e afirmação dos interesses do discurso hegemônico na sociedade brasileira. Todavia, a educação profissional tem respondido de modo específico, às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que tem se constituído em um espaço de significativo potencial contra hegemônico para a classe trabalhadora, na medida em que, por meio da ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento, abre novas possibilidades de organização e luta por educação para a classe trabalhadora. (SANTOS, 2011, p. 19)

O complexo de reestruturação produtiva e o toyotismo impõem um novo perfil de trabalhador e novas formas de qualificação o trabalho, legitimando, deste modo, a transformação educacional que ocorre no mundo capitalista. Só que, ao mesmo tempo, a mundialização do capital imposta limita a capacidade do sistema de produção de

mercadorias ao integrar indivíduos numa vida produtiva. É um limite estrutural intrínseco à nova forma de acumulação capitalista. Se todos pudessem adquirir as novas qualificações, o o capital seria incapaz de absorvê-los. (ALVES, 2008, p. 9)

Dessa maneira, o crescimento do chamado “precariado brasileiro”, segundo Braga (2012) foi ampliado na era Lula (2002-2010), de maneira que o governo brasileiro governava com os “de baixo” por meio do programa “dos de cima”. Durante os governos Lula, a aliança estabelecida entre a burocracia sindical e o capital financeiro, particularmente com os fundos de pensão e fundos salariais, representou um aparelhamento do Estado brasileiro. Tornaram-se sindicalistas meros gestores financeiros. Desarticulou-se o discurso reivindicatório dos sindicatos contra o capital em favor de uma conciliação entre capital e trabalho.

Durante o governo trabalhista de Dilma Rousseff (2010-2016) foram criados e ampliados vários programas sociais, como o Bolsa Família, de acesso ao crédito para aquisição da casa própria, o Minha Casa Minha Vida, e eletrodomésticos, o “Bolsa Geladeira”, levaram ao aumento do consumo além de “tantas outras políticas públicas promovidas pelo governo, de fato colaboraram para solidificar a aproximação do precariado brasileiro ao programa político petista”. (BRAGA, 2012, p. 213)

Apesar dos avanços quantitativos, o período de 2000 a 2010 representou o aprofundamento do processo de globalização, a quase totalidade dos empregos criados no Brasil apresentou baixos salários e eram precarizados, conforme demonstra o Gráfico 1, a seguir:



No governo do presidente Lula (2003 a 2010), o saldo positivo acumulado de empregos formais foi de 11,3 milhões. Fato histórico relevante, digno de registro. E Pochmann (2012) apresenta dados acerca da melhora no nível de empregos formais no Brasil nesse período:

Por fim, a década de 2000 apresentou uma alteração importante no padrão de trabalho da mão de obra brasileira, marcada por forte dinamismo das ocupações geradas e no perfil remuneratório. Do total líquido de 21 milhões de postos de trabalho criados na primeira década do século XXI, 94,8% foram com rendimento de até 1,5 salário mínimo mensal. (POCHMANN, 2012, p. 27)

A obtenção de trabalho decente, mediante o aumento de ocupações destinadas a mão-de-obra qualificada encontra limites na baixa qualidade da educação brasileira, mesmo assim o discurso da qualificação para o trabalho como garantia de acesso ao emprego é disseminado. Preocupante é observar a sociedade brasileira reproduzir o velho discurso de que qualificação profissional garante emprego. No mundo real, o mercado de trabalho requer cada vez menos gente para trabalhar. Na iniciativa privada é cada vez menos comum, encontrar pessoas com um emprego estável, que permaneçam nele sua vida inteira.

Na contramão, a qualificação de indivíduos no ensino superior e na educação profissional é crescente no Brasil. Todavia, ao final da formação profissional, o indivíduo percebe que não há emprego que faça jus ao seu nível de qualificação. Há uma crescente frustração nisso tudo. São advogados, assistentes sociais, técnicos e tantos outros profissionais que não tem perspectiva de seguir na carreira. Em suma, a formação profissional se torna mais um elemento da precarização do trabalho no Brasil.

2.3 – O mercado de trabalho no extremo norte da Amazônia

A cidade de Manaus, capital do Amazonas, possui o maior parque industrial da região Norte do Brasil. A Zona Franca de Manaus (ZFM), criada em 1967 como projeto econômico para o desenvolvimento regional. A ZFM cumpre algumas de suas finalidades, ao criar empregos e gerar renda no interior da Amazônia Ocidental. Empresas de diversos ramos ali se instalaram com destaque para o eletroeletrônico. Segundo dados da Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA, 2014), em 1990, o nível de emprego no Polo Industrial de Manaus (PIM) atingiu o nível máximo de sua expansão quantitativa desde sua implantação, quando absorveu um contingente de 76.768 empregos diretos, alcançando a massa salarial total da ordem de US\$ 848,4 milhões, contra um faturamento bruto da ordem de US\$ 8,4 bilhões. (SUFRAMA, 2014)

Os dados integram os Indicadores de Desempenho do PIM, os quais são apurados mensalmente pela SUFRAMA (2014) junto às empresas incentivadas do parque industrial da capital amazonense. O índice encerrou 2013 com novo recorde de empregos: 129.663 trabalhadores, entre efetivos, temporários e terceirizados. O faturamento acumulado do PIM no período de janeiro a novembro de 2013 também avançou, totalizando R\$ 76,6 bilhões (US\$ 35.7 bilhões) e registrando crescimento de 12,40% (2,04% na moeda americana) em relação ao mesmo período de 2012.

Os dados quantitativos permitem-nos aferir um aumento considerável no faturamento e no emprego industrial no PIM, se compararmos apenas os dados de 1990 e o ano de 2013 (SUFRAMA, 2014). Segundo ainda a SUFRAMA, o número de trabalhadores precarizados cresceu consideravelmente. No PIM, os trabalhadores efetivados em novembro de 2013 eram 117.508 e 8.476 temporários. Agora em maio de 2014, o nível de emprego industrial diminuiu bruscamente para 111.852 efetivados e 7.708 temporários. Houve queda de quase 10% nos empregos efetivados e de um percentual bem inferior nos empregos temporários. Cabe, portanto, concluir que o nível de empregos no PIM aumentou consideravelmente no século XXI.

No extremo oposto da geração de empregos industriais encontra-se a cidade de Boa Vista, capital de Roraima. A cidade possui um parque industrial de pequeno porte. O maior gerador de empregos é o serviço público. Segundo o IBGE (2010), a principal indústria de Roraima é a de transformação. O número total era 7.320 de empregos

industriais em 2010, não apenas na capital, mas em todo o estado. É reduzido o número de empregos industriais, se observarmos com a população roraimense de quase meio milhão de habitantes.

Boa Vista possui ainda uma Zona de Processamento de Exportação (ZPE) ou Área de Livre Comércio desde 2007. Fato que tem se mostrado insignificante na geração de emprego e renda local, apesar de terem se passado quase uma década desde sua criação. Existem duas fragilidades em relação a geração de emprego e renda em Roraima, a primeira é estrutural e relaciona o limitado desenvolvimento local com o desenvolvimento desigual e combinado, o que interfere diretamente nas oportunidades dos jovens em conseguir um emprego em Roraima que, aliada a baixa qualidade de ensino da rede pública estadual, aprofunda a desigualdade social ao reduzir chances de milhares em adquirir um trabalho decente. Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2015), Roraima ficou com nota 5,47, uma das mais baixas entre os estados brasileiros, o que demonstra a baixa qualidade na educação pública local.

A segunda fragilidade é a escassa oferta de trabalho do setor privado em Roraima, mesmo com o crescimento do agronegócio, ainda prevalece no estado a chamada “economia do contracheque”, ou seja, as ocupações remuneradas pela União, Estado e municípios.

Em 2015, o salário médio mensal era de 3.6 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 29.3%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 1 de 15 e 1 de 15, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 79 de 5570 e 565 de 5570 municípios, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 35.5% da população nessas condições, o que o colocava na posição 15 de 15 dentre as cidades do estado e na posição 3462 de 5570 dentre as cidades do Brasil. (IBGE, 2016)

Numa análise comparativa entre as duas capitais amazônicas, Manaus e Boa Vista, observa-se significativa disparidade nos níveis de emprego entre elas. A educação é um fator limitante do desenvolvimento humano em Boa Vista, além disso, a falta de planejamento econômico do governo estadual inviabiliza a geração de empregos formais. Parte considerável das ocupações dos boa-vistenses representam atividades que empregam por tempo determinado. A formalização dos empregos é baixa em Roraima. Apenas 37,05% tem carteira assinada (IBGE, 2010).

A taxa de desemprego é crescente em Roraima, basta observar o estudo divulgado referente a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-C) do IBGE, divulgada em junho de 2017. O estado de Roraima tem uma taxa de desemprego de 10,3%. O desemprego é maior entre as mulheres. Entre o sexo feminino, o desemprego chega a 14,4% e entre os homens 7,4%. A maior taxa de desemprego em Roraima é dos jovens, na faixa etária de 18 a 24 anos de idade, na faixa de 21,1%. Apesar do desemprego em alta, o rendimento médio das pessoas ocupadas em Roraima é de R\$ 2.127,00, o segundo maior da Região Norte, depois do Amapá com R\$ 2.220,00.

Capítulo 03 - A formação para o trabalho nos IFs da Amazônia

Nesse capítulo discutiremos a educação para o trabalho no Brasil, particularmente na Amazônia, baseada na ideia de qualificação profissional por meio do discurso da empregabilidade. Problematizamos ainda o processo de manipulação do indivíduo, a partir da utilização da educação como instrumento da reprodutividade do capital, inserido nos documentos e nas políticas públicas da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e as determinações da Presidência da República.

Com o aprofundamento da globalização, a precarização do trabalho e o crescente desemprego produzem incertezas para o emprego no Brasil, na Amazônia e em Roraima. No esteio desse contexto sócio histórico, o Estado brasileiro ampliou as políticas públicas de formação profissional, nos governos Lula e Dilma, ao multiplicar instituições federais pelo interior do Brasil além de programas de capacitação profissional como o PRONATEC, criado em 2011.

Diversos estudos são referência científica nesse debate teórico acerca da formação profissional e sua relação com o trabalho. As recentes transformações econômicas nas sociedades contemporâneas têm motivado estudos sob diferentes abordagens sociológicas, acerca da relação entre educação, trabalho e capital. Ademais, a origem da Teoria do Capital Humano (TCH), sua relação com a educação e a inserção profissional no sistema produtivo brasileiro carecem de mais estudos em nível doutoral.

A necessária refundação da escola de formação profissional brasileira, na perspectiva de construir a escola politécnica proposta por Gramsci, diametralmente a escola pública de educação profissional atual, que é neoliberal, que é excludente e alinha ao pensamento hegemônico do capital. Políticas públicas *acríticas* de educação profissional não farão nenhuma mudança de rota, ou seja, a construção de um novo ser humano, de uma nova sociedade passa pela construção de outro tipo de escola, inserida num projeto nacional de desenvolvimento com justiça social.

Diversos autores proporcionaram base teórica ao debate científico que envolve trabalho, escola e capital. Seus postulados inovadores propiciam o descortinar da relação

entre educação, trabalho e capital. Atuantes na sistematização e na crítica das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas relações com a formação profissional.

Ademais, as proposições de Gramsci (1978a) acerca do desenvolvimento da escola politécnica, nos confrontam com a percepção necessária superação da escola tecnicista e burguesa. Teóricos da sociologia do trabalho expuseram contradições sistêmicas do discurso hegemônico capitalista relacionada a educação para o trabalho. Santos (2001) critica a perversidade sistêmica da globalização e estudos acerca do precariado tem Standing (2013) e Braga (2012) como referências importantes nesse estudo.

Nesse sentido, o trabalho em escala global tem sido desregulamentado. E transformado em trabalho morto, terceirizado e precarizado. O trabalhador é cada vez mais desmobilizado e desvocalizado. Produz o reforçamento de teses liberais neoclássicas, como a TCH, que potencializa o individualismo e, por fim, aliena o trabalhador acerca das contradições sistêmicas do capital, dentre elas, o desemprego estrutural.

Na Amazônia, particularmente nas cidades de Manaus e Boa Vista, o repensar da formação profissional alinhada a um modelo de desenvolvimento local socialmente inclusivo e ambientalmente responsável. No caso de Roraima, a ausência de políticas públicas geradoras de emprego e renda, seja no campo seja na cidade, têm aprofundado o desemprego, particularmente entre os mais jovens, e o aumento da desigualdade social. O movimento global do capital, a partir da teoria do desenvolvimento desigual e combinado, discutida no Capítulo 1, pode ser aplicada na discussão dos condicionantes da subordinação econômica de Roraima e persistência das desigualdades.

Enfim, a defesa da tese gramsciana por uma escola politécnica, nos parece ser adequada no repensar paradigmático da educação profissional na Amazônia. Contrapor a escola tecnicista, que sobrepõe conteúdos desconexos com a realidade e a criticidade, ao modelo dominante, nas políticas públicas brasileiras, da singela qualificação para o trabalho, é repensar o sentido e finalidade do processo educativo. Mais do que formar para o mercado, a escola de educação profissional precisa construir cidadãos que mudem a sociedade.

3.1 - Formação profissional no Brasil: A Rede Federal

Nas primeiras décadas do século XX, a elite brasileira em razão da crescente demanda por mão-de-obra qualificada para o conhecido “chão e fábrica”, mobiliza esforços para destinar educação profissional aos pobres, aos filhos do povo brasileiro. A educação profissional brasileira surge da necessidade de mão-de-obra para suprir os primórdios do capitalismo industrial no Brasil. As raízes desse processo de qualificação para o trabalho encontram-se nas políticas assistencialistas da República oligárquica brasileira, destinada aos desfavorecidos socialmente. No Segundo Império existia educação profissional no Brasil, não na dimensão que tomou na República. O presidente Nilo Peçanha, típico representante das oligarquias da República Velha (1889-1930), determina em 1909 a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas preferencialmente a qualificar os pobres para o trabalho.

A progressiva oferta de educação profissional no Brasil ganha novo impulso durante a Ditadura do Estado Novo (1937-1945). O presidente Getúlio Vargas cria os Liceus Profissionais (1937), o que significa um expressivo crescimento na oferta de cursos e vagas para qualificar para o trabalho manual. Com a redemocratização no pós-Estado Novo, a partir de 1949, diversas Escolas Industriais e Técnicas são criadas. Notadamente, o ensino técnico profissionalizante representou na história brasileira a visão educação da elite brasileira destinada aos pobres. O foco no aprendizado do trabalho manual, através do ensino técnico e profissionalizante. Aos bem-nascidos destinava-se o ensino superior.

No final da década de 1970, em plena Ditadura Militar, as escolas técnicas ganharam nova nomenclatura: Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica ou CEFETs. Com a redemocratização e a ascensão e queda dos governos Sarney (1965-1989), Collor (1990-1991), Itamar (1991-1993) ao Fernando Henrique Cardoso (1994-2001), o investimento na oferta de educação profissional foi reduzida, mas manteve o foco na formação tecnicista para o mundo do trabalho.

A implementação das políticas neoliberais, ampliado pelo processo de privatizações, desde o governo Collor, em 1990, e o governo Itamar na sequência teve impactos negativos na educação brasileira por meio da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse sentido, as políticas educacionais para o ensino

médio e a educação profissional brasileiras são reorientadas a formação requerida pelo capital internacional, nos moldes definidos pelo Consenso de Washington¹⁵. E aconteceu, segundo Oliveira (in SADER; GENTILI, 1995, p. 25), o período em que “surgiu o neoliberalismo à brasileira. Sempre avacalhado e avacalhador”.

Durante a elaboração da Constituição de 1988, o Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito encaminhou à Subcomissão de Educação, Cultura e Desporto a proposta da nova LDB, construída a partir de proposições da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e União Nacional dos Estudantes (UNE).

Anos depois, o texto da nova LDB (Lei 9394/96), que foi efetivamente aprovado e assinado pelo então senador Darcy Ribeiro, sofreu inúmeras alterações, distanciando-se das proposições iniciais do Fórum de entidades representativas da sociedade brasileira. No que se refere ao ensino médio em seu Artigo 39, a LDB concebe “educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integre-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (BRASIL, 2016, p. 17)

Dessa forma, a política educativa governamental para o ensino médio brasileiro passou a adotar o modelo de saberes e competências (proatividade, trabalho em grupo, iniciativa, responsabilidade, autonomia, dentre outros), a fim de construir um trabalhador polivalente:

(...) a polêmica referente ao modelo da competência tem como pressuposto a superação desta concepção, apontando para relações de trabalho flexíveis e autônomas, o que equivale dizer que o trabalhador neste tipo de gestão do processo de trabalho deverá ter o conhecimento de todo o processo de produção, havendo, desta maneira, a superação da dicotomia pensar/fazer [...] (MOURÃO, 2006, p. 27).

¹⁵ O Consenso de Washington foi criado em 1989, na capital dos Estados Unidos. Trata-se de um conjunto de medidas econômicas neoliberais, a serem aplicadas pelos países da América Latina, alinhados ao centro capitalista.

O fato é que a LDBEN/1996 reformou o ensino profissional brasileiro, divide-o em etapas ou módulos, da maneira complementar, paralela ou sequencial, na medida que reorganizou a formação profissional do ensino médio, estruturando-a nos princípios do desenvolvimento de competências polivalentes, configurando-a em modalidade de ensino.

Com as mudanças implantadas pela LDBEN/1996 impõe-se a necessidade de uma legislação complementar, que é o decreto 2.208/97, que acelera o processo de mudanças na educação profissional brasileira, na implementação das diretrizes definidas pelo sistema capitalista. As mudanças na educação brasileira com a nova LDB estão intimamente ligadas com a manutenção da condição brasileira como periferia, entendida como o lugar da força de trabalho barata, que vende mercadorias a baixos preços, principalmente *commodities*, e o centro capitalista, que possui níveis salariais bem mais elevados e suas mercadorias exportadas tem alto valor agregado.

O decreto 2.208/97 incorpora pressupostos da lógica do mercado, ou seja, reduz o processo de formação profissional à mera preparação de recursos humanos para o sistema produtivo (BIANCHETTI, 2005). Por outro lado, na medida que fragmenta o currículo do ensino médio, retira a condição de qualquer formação politécnica, separa a formação humana/geral da formação profissional.

As reformas neoliberais na educação brasileira, promovidas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), na década de 1990, com a LDBEN/1996 e o Decreto 2.208/97 criaram um dualismo estrutural, ao separarem a Educação Profissional da Educação Básica aprofundam a desarticulação do trabalho como princípio educativo. As reformas educacionais do governo FHC produzem o direcionamento dos conteúdos e da gestão do processo educativo aos interesses do mercado, definidos pelo Consenso de Washington.

No governo Lula (2002-2010) foi criado o Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/97 e religou o ensino médio com a formação profissional. O que permite vislumbrar a possibilidade de uma formação básica unitária e politécnica. No entanto, o Decreto 5.154/2004 de um lado mostra-se estruturado numa perspectiva de desenvolvimento popular “exigindo reformas estruturais e concomitantes”, do outro, mantém nuances das políticas neoliberalistas, voltados para os interesses das “forças

conservadoras” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 53). Assim, a partir do Decreto 5.154/2004:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

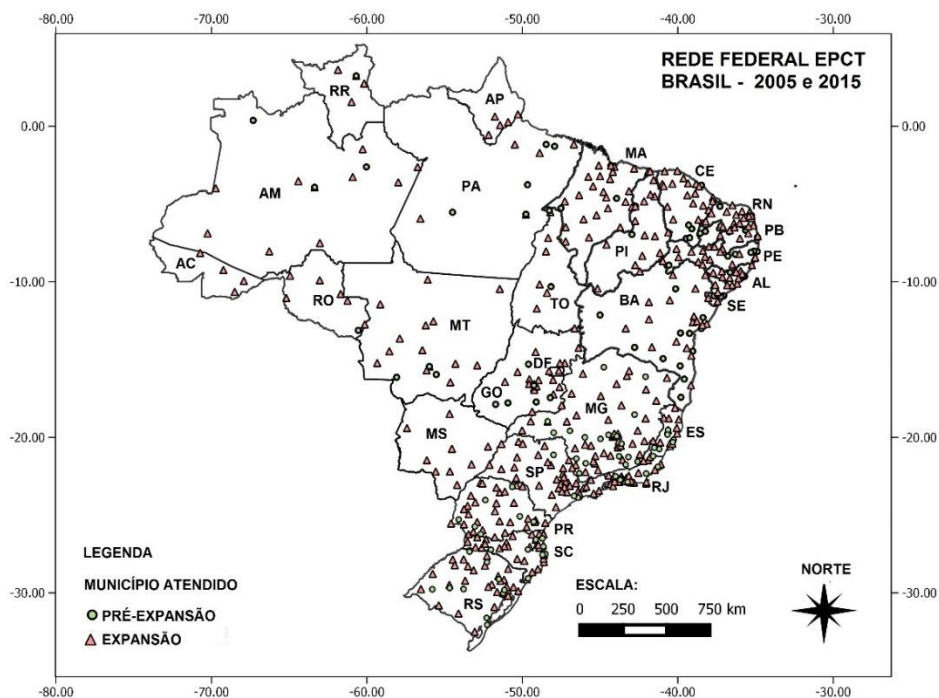
Vale lembrar que até 2002, a educação profissional do governo federal dispunha de 140 instituições, responsáveis pelo ensino técnico de nível médio no Brasil. O notável crescimento no número de instituições federais ocorre nos governos do presidente Lula (2002-2010) e da presidenta Dilma (2010-2016).

Atualmente, a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica tem uma proposta para a educação profissional unificada nacionalmente, que segue as determinações do MEC, baseadas no Decreto 5.154/2004, conforme mencionado, que permitiram a estruturação da chamada organização didática¹⁶ em cada um dos IFs brasileiros.

A partir de 2003, as mudanças no cenário político brasileiro e os números positivos da economia nacional contribuem para o projeto do governo federal em dar prioridade à Educação Profissional e Tecnológica, e ganha força a política da expansão da rede federal, iniciada no governo Lula. O Quadro 3 apresenta a pré-expansão e expansão da Rede Federal por todo o Brasil:

¹⁶ A organização didática é uma instrução normativa estabelecida na instituição, que parte da legislação educacional vigente para organizar o ensino/aprendizagem do IFs.

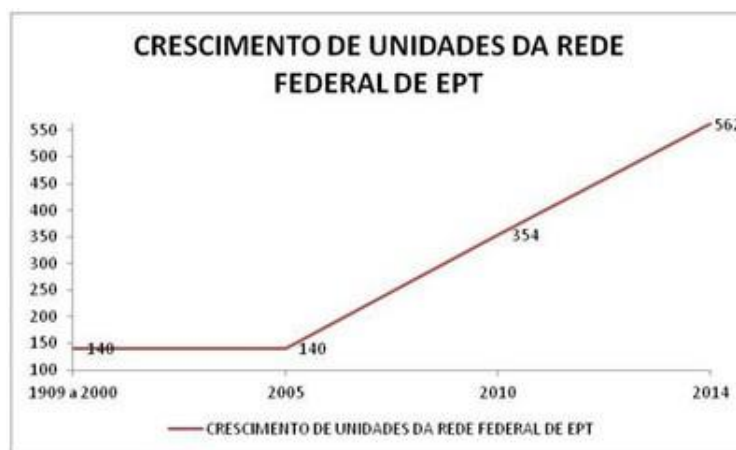
Quadro 3 – Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica



Fonte: <https://educacaoprofissional10anosgloriosos.wordpress.com/>. Acesso em 19 de outubro de 2017.

O Quadro 4 representa o crescimento quantitativo da Rede Federal de educação profissional e tecnológica (EPCT), onde é possível perceber que a evolução do número de instituições numa linha ascendente desde 2003:

Quadro 4 – Unidades da Rede Federal



Com a Lei Federal 11.892 de 29 de dezembro de 2008, governo Lula criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil. Os IFs constituem instituições que nascem como parte integrante do Plano de Desenvolvimento

da Educação (PDE) em vigor desde o ano de 2007, com orçamento inicialmente previsto da ordem de oito bilhões de reais (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais que formam a Rede Federal de Educação Profissional, vinculada ao Ministério da Educação, nascem como autarquias. São Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares, equiparadas às universidades federais quanto à regulação, avaliação e supervisão da educação superior; podem criar ou extinguir cursos; são instituições acreditadoras (podem dar crédito a formações profissionais) e certificadoras; estão estabelecidas em mesorregiões socioeconômicas, considerando os potenciais econômicos; receberam as escolas técnicas vinculadas às universidades. (BRASIL, 2008, p. 17).

A rede nacional formada pelos Institutos Federais (IFs) representa um novo modelo para a educação profissional e tecnológica para o Brasil, ou seja, um modelo estruturado sobre as bases dos Centros Federais de Educação (CEFETs), Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas - ligadas às Universidades Federais. O documento do MEC apresenta a Concepção e as Diretrizes dos Institutos Federais (BRASIL, 2008):

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2008, p. 2).

O documento citado representa a nova visão do MEC para a educação brasileira e tem significativa relevância para o reordenamento das ações e do próprio sentido da existência dos IFs. Principalmente, ao determinar que os IFs tenham um papel ativo no fomento ao desenvolvimento local e regional, numa perspectiva de ampliação da cidadania, como prerrogativa fundamental da ação institucional.

O diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação. No local e no regional, concentra-se o universal, pois nada no mundo seria em essência puramente local ou global. A interferência no local propicia alteração na esfera maior. Eis por que o desenvolvimento local e regional deve vir no bojo do conjunto de políticas públicas que transpassam determinada região e não como única agência desse processo de desenvolvimento. Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal. (MEC, 2010, p. 20-21)

Dessa forma, os IFs constituem-se em instrumentos estratégicos para o desenvolvimento local e regional no rol das políticas públicas dos governos trabalhistas

(2002-2016). E, no interesse público de ampliar a oferta da educação profissional, a atuação dos institutos federais contempla todos os níveis e modalidades, na medida que sua finalidade é promover o desenvolvimento integral do cidadão, por meio do ensino de ciências naturais, humanidades, educação profissional e tecnológica. Os IFs são fundamentalmente instrumentos da política pública da Educação Profissional do MEC:

(...) tem sua função social configurada nas definições de sua natureza e singularidade, que se materializam na expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; nas iniciativas educacionais em cooperação com Estados e Municípios; na ampliação da oferta de cursos técnicos na forma de ensino médio integrado, incluindo a forma ensino a distância (EAD); no apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições, com a formação de mais mestres e doutores; e, finalmente, nas ações ligadas ao princípio de que os processos de formação para o trabalho tenham relação com a elevação do nível escolar, o que inclui o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). (BRASIL, 2008, p. 34)

Nesse processo de expansão da oferta, a lei 11.892/2008 estabelece a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada pelos 38 Institutos Federais brasileiros. Segundo a nova lei, os CEFETs, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas passam a constituir os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica. A partir de 2010, o MEC apresenta o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional com uma meta de crescimento e interiorização da oferta.

De acordo com dados do MEC (2010), a expansão da Rede Federal aumenta o número de instituições federais de educação profissional para 354 unidades em todo o Brasil, que garantem acesso à educação básica, técnica e superior a quase 500.000 brasileiras e brasileiros. Os dados impressionam, na comparação com o período anterior à expansão existiam 140 unidades de educação profissional federal no Brasil. O crescimento no número de instituições federais supera os 150% em menos de 10 anos e constitui-se em um fato histórico relevante para a educação brasileira.

Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está presente em todos os estados brasileiros e, principalmente, nos municípios de maior demanda social, no interior do Brasil, existe um instituto federal. As unidades da Rede Federal ofertam ensino médio integrado ao ensino técnico, subsequente, cursos de extensão, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação.

3.2 - A Rede Federal de educação profissional na Amazônia

A presença da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na Região Norte constitui-se num instrumento fundamental de desenvolvimento regional. Cada um dos IFs da Amazônia construiu seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, documento norteador das ações institucionais, a partir de contribuições de servidores, discentes e comunidade. Os Ifs da Amazônia (IFRR, IFAM, IFPA, IFAP, IFAC, IFRO, IFTO) promovem a difusão do conhecimento científico e tecnológico na região menos desenvolvida do país. Desse modo, todos os estados da Região Norte possuem seu IF com seus respectivos Campi, situados estrategicamente nas principais mesorregiões.

Na Rede Federal, o estado do Amazonas tem o IFAM, o estado do Pará tem o IFPA, o estado de Tocantins tem o IFTO, o estado do Amapá tem o IFAP, o estado do Acre tem o IFAC, o estado de Rondônia tem o IFRO e o estado de Roraima tem o IFRR. Cada IF possui diversos Campi, alguns avançados e também está presente nas mesorregiões através da Rede e-Tec Brasil¹⁷. Dessa forma, a inserção regional do IFs torna-se fator relevante para o desenvolvimento regional, como determina suas “Concepções e Diretrizes”:

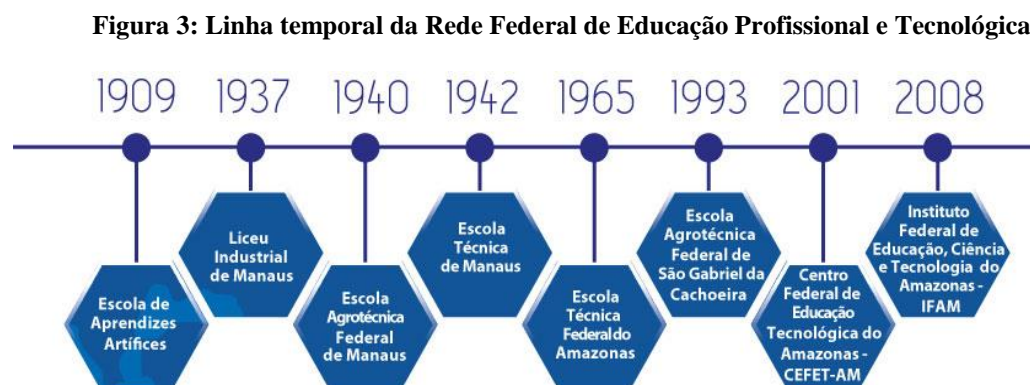
Assim, cada Instituto Federal deve ter a agilidade para conhecer a região em que está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade, com a temperança necessária quando da definição de suas políticas para que seja verdadeiramente instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e distribuição de renda. É essa concepção que dá suporte à delimitação da área de abrangência dos Institutos Federais, qual seja, as mesorregiões. A razão de ser dos Institutos Federais, como instituições voltadas para educação profissional e tecnológica, comprometidas com o desenvolvimento local e regional, está associada à conduta articulada ao contexto em que está instalada; ao relacionamento do trabalho desenvolvido; à vocação produtiva de seu lócus; à busca de maior inserção da mão de obra qualificada neste mesmo espaço; à elevação do padrão do fazer de matriz local com o incremento de novos saberes, aspectos que deverão estar consubstanciados no monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência. (GRIFO NOSSO. MEC, 2010, p. 23.)

No Amazonas desde 1909, a educação profissional é ofertada pelo governo federal que, por meio do Decreto nº 7.566, criou as Escolas de Aprendizes Artífices. Com a

¹⁷ A Rede e-Tec Brasil tem como propósito ofertar educação profissional e tecnológica a distância e ampliar e o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

finalidade principal de ministrar o ensino prático e os conhecimentos necessários aos pobres que pretendiam aprender um ofício. Os primeiros cursos ofertados eram sapataria, marcenaria, tipografia e desenhista.

A Escola de Aprendizes Artífices foi ampliada com o passar dos anos e ampliou a oferta de vagas. Já em 1937, durante o Estado Novo, com o nome de Liceu Industrial passa a ofertar cursos voltados a capacitar mão-de-obra para a indústria. Após diversas mudanças de sede, em 1942, passou a ser chamada de Escola Técnica de Manaus e, em 1959, Escola Técnica Federal do Amazonas (Etfam), a instituição de educação profissional mais antiga do Amazonas, tornou-se o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (Cefet) e, por fim, em 2008, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). A Figura 3 abaixo demonstra a evolução histórica do IFAM:



Fonte: Site do IFAM (<http://www2.ifam.edu.br/instituicao/historia-do-ifam>) em 11/10/2017.

No Amazonas, o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) é formado por quinze campi, presentes nas diversas regiões do estado. Em Manaus funciona o Campus Manaus Centro, o Campus Manaus Distrito Industrial (antiga Unidade de Ensino Descentralizada – UNED) e o Campus Manaus Zona Leste (antiga Escola Agrotécnica de Manaus). No interior do Amazonas, o IFAM possui os campi dos municípios de Presidente Figueiredo, Coari, Maués, Parintins, Lábrea, Tabatinga, São Gabriel da Cachoeira, Eirunepé, Itacoatiara, Manacapuru, Humaitá e Tefé.

A Figura 4, a seguir, apresenta os Campi do IFAM e as respectivas localizações geográficas do Amazonas:

Figura 4: Campi do IFAM e suas localizações geográficas no estado do Amazonas



Fonte: www.ifam.edu.br acesso em 20/10/2017.

A presença do IFAM nas mais diversas mesorregiões do estado do Amazonas é significativa, porém sua inserção nas microrregiões amazonenses carece de ampliação. O PDI do IFAM nas suas 179 páginas menciona rapidamente as palavras mesorregião e microrregião, dessa maneira não detalha a inserção da instituição nessas localidades:

O estado é subdividido em 13 microrregiões e 4 mesorregiões. Seus limites são com o estado do Pará ao leste; Mato Grosso ao sudeste; Rondônia e Acre ao sul e sudoeste; Roraima ao norte; além da Venezuela, Colômbia e Peru ao norte, noroeste e oeste, respectivamente. O Pico da Neblina, ponto culminante do Brasil, também se situa em território amazonense. (IFAM, 2014, p. 23)

Noutro trecho do PDI do IFAM, acerca das mesorregiões e microrregiões do Amazonas, as referências são generalistas:

A Educação Profissional do Campo é destinada à população rural localizada nas mesorregiões dos campi do IFAM, e visam ao princípio da sustentabilidade para assegurar a preservação da vida no campo, possuindo regulamentação própria. A Educação Escolar e Intercultural Indígena é destinada às comunidades indígenas localizadas nos territórios etnoeducacionais das mesorregiões dos campi do IFAM, respeita as especificidades etnoculturais e visa à valorização plena das diferentes culturas e à afirmação das diversidades étnicas, possuindo regulamentação própria. (IFAM, 2014, p. 85)

No extremo oeste da Amazônia funciona o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), também integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A Reitoria na capital do Acre, na cidade de Rio Branco, e seus Campi atuam no eixo ensino, pesquisa e extensão nos principais municípios do estado.

De acordo com o Estatuto do IFAC, publicado no Diário Oficial da União de 8/09/2009:

2º. O Instituto Federal do Acre é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica.

No Plano de Desenvolvimento institucional (PDI), o IFAC apresenta o planejamento estratégico da instituição para o quadriênio 2014-2018. O documento institucional orienta a instituição a atuar com as comunidades locais das 02 mesorregiões do Acre: A mesorregião do Vale do Acre a e mesorregião do Vale do Juruá.

Para compreender a inserção regional do IFAC, analisamos o PDI da instituição. O documento apresenta a mesorregião do Vale do Acre, formada por 14 municípios e dividida em três microrregiões (microrregião de Brasiléia, microrregião de Rio Branco e microrregião de Sena Madureira). A principal delas é a microrregião “Rio Branco”, a mais relevante economicamente e de maior população, sede do governo estadual e capital do Acre. Segundo o IBGE (2010), os municípios dessa microrregião possuem IDH médio, sendo o maior deles apresentado na cidade de Rio Branco (0,754). O IFAC possui dois Campi nessa microrregião, o Campus Rio Branco e o Campus Avançado Baixada do Sol.

A microrregião de “Brasiléia” abrange os municípios de Brasiléia, Assis Brasil, Epitaciolândia e Xapuri. Constitui-se na segunda microrregião com maior relevância econômica na Amazônia acreana, o IFAC possui um campus na cidade de Xapuri.

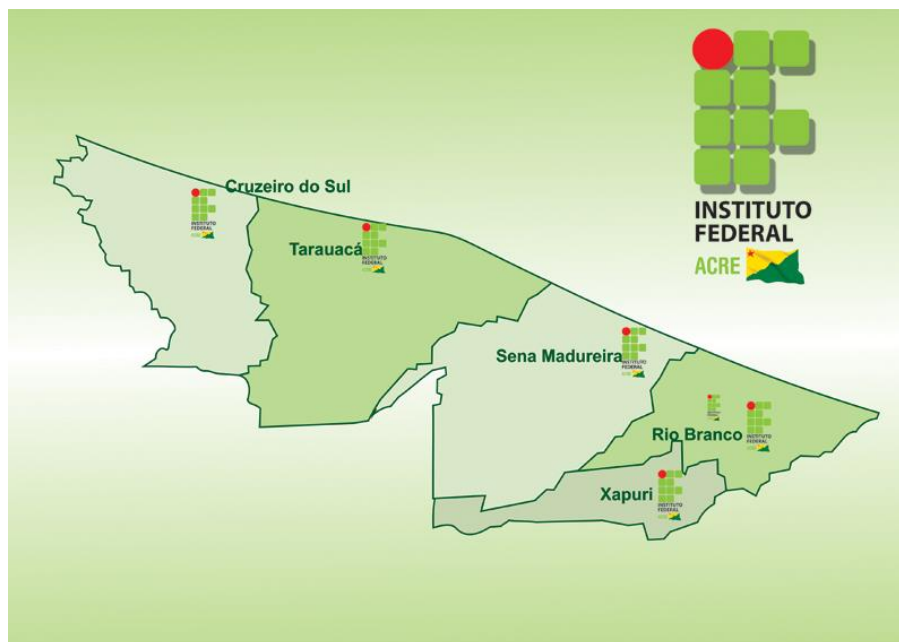
Uma das finalidades do IFAC, presente em seu PDI consiste em “qualificar profissionais, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, bem como oferecer mecanismos para educação continuada”. (IFAC, 2014, p. 52)

A microrregião do “Sena Madureira” Situa-se em áreas centrais o território acreano, sendo que suas terras se estendem de norte a sul do Estado, correspondendo aos

municípios de Sena Madureira, Manoel Urbano e Santa Rosa do Purus. São drenados pelos rios Purus e seu afluente Iaco, que constituem nas principais vias de transportes por extensas áreas da microrregião. O IFAC possui um campus na cidade de Sena Madureira.

A mesorregião do Vale do Juruá é constituída por 08 municípios e dividida em duas microrregiões (microrregião de Cruzeiro do sul e microrregião de Tarauacá). A microrregião do “Cruzeiro do Sul” corresponde à parte mais ocidental do Acre em que se localizam os municípios de Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo. Trata-se de uma área de fronteira com a República do Peru, na costa oeste, sendo que suas terras se estendem de norte a sul do Estado. Nesta região onde se situa a Serra do Moa, local de maior biodiversidade da Amazônia, segundo pesquisadores. A cidade de Cruzeiro do Sul é a cidade desta microrregião que apresenta o maior IDH (0,668). O IFAC possui dois campi nessa microrregião, um na cidade de Cruzeiro do Sul e outro na cidade de Tarauacá. No ano de 2013, o IFAC adquiriu uma Unidade Móvel de processamento de pescado, destinada a contemplar o APL¹⁸ de Cruzeiro do Sul e atender à demanda de formação profissional no setor pesqueiro.

Figura 5: Campi do IFAC e suas localizações geográficas no estado do Acre



Fonte: www.ifac.edu.br acesso em 20/10/2017.

¹⁸ O APL ou arranjo produtivo local pode ser entendido como conglomerado ou clusters de empresas, localizados em um mesmo território, que desenvolvem atividades complementares como produção, interação, cooperação e aprendizagem.

De maneira a justificar a relevância da implantação dos Campi do IFAC no interior do Acre, particularmente nas microrregiões mais carentes do estado. O PDI do IFAC da instituição apresenta as seguintes informações a esse respeito:

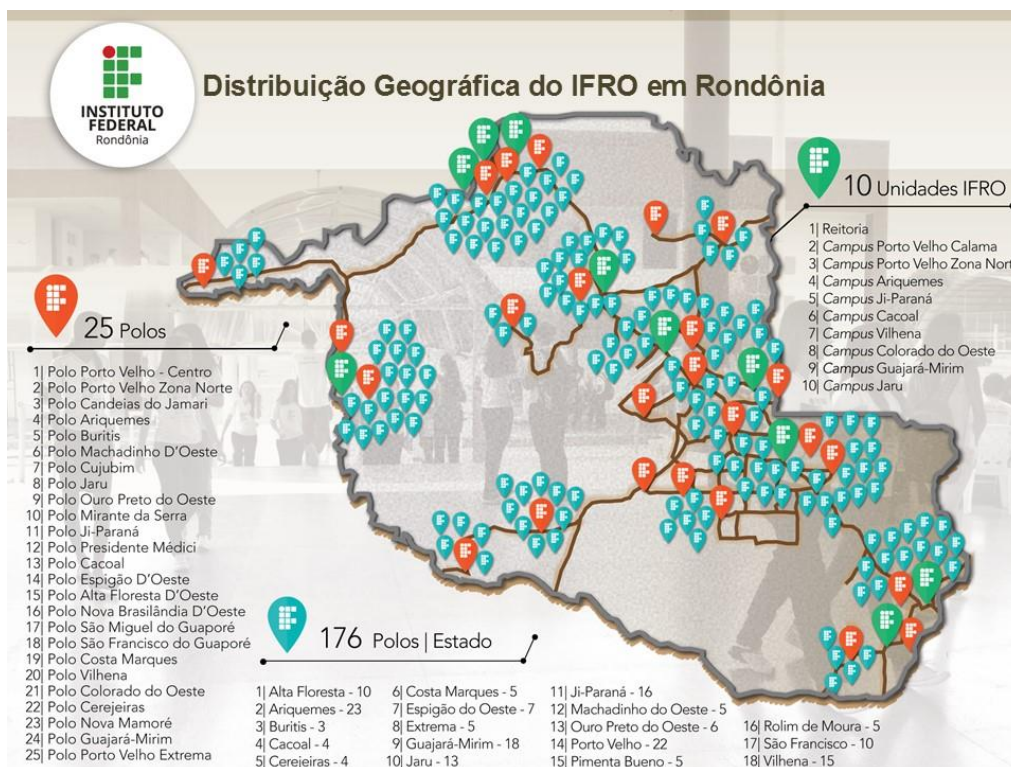
Segundo dados do IBGE na área educacional, o número de escolas para oferta do ensino médio no ano de 2008 no Estado do Acre, era de 111 (cento e onze) e o número de matrículas contabiliza 33.113 (trinta e três mil cento e treze). A oferta de graduação era realizada em 09 (nove) estabelecimentos de ensino, com o número de 17.840 (dezesete mil e oitocentos e quarenta) alunos matriculados. Sendo que entre as nove Instituições que ofertavam cursos de graduação, apenas uma (01) era pública. Enfatiza-se, portanto a importância da implantação do IFAC nos municípios que necessitam de educação pública gratuita e de qualidade. (IFAC, 2014: p. 76)

No estado de Rondônia, o IFRO, criado em 2008, através da lei que reestruturou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica composta pelas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs tem um papel relevante no contexto da educação pública rondoniense.

A pesquisa identifica no PDI do IFRO para o quadriênio 2014-2018, não encontrou no documento institucional menção as microrregiões e microrregiões de Rondônia, nem a proposta de educação profissional e desenvolvimento social para as comunidades dessas localidades. O termo microrregião não é citado uma única vez em 287 páginas do PDI do IFRO e o termo mesorregião aparece uma vez em todo o documento, a saber:

Cachoeira Pequena fica na mesorregião madeira-guaporé, tendo como municípios limítrofes ao Norte, Nova Mamoré e Campo Novo de Rondônia; ao Leste, Governador Jorge Teixeira e São Miguel do Guaporé; ao Sul, Costa Marques e República da Bolívia e ao Oeste, a República da Bolívia. (IFRO, 2015, p. 26)

A inserção regional do IFRO, apesar da incipiente fundamentação em seu PDI, o quantitativo de vagas ofertadas em vários municípios é relevante socialmente. O IFRO possui 08 Campi presenciais e Educação à Distância, além de 25 polos já atendidos. Além disso, o IFRO tem um convênio com o governo de Rondônia para atender mais 176 polos de Educação à Distância (EaD). A Figura 6 abaixo identifica as localidades rondonienses, onde o IFRO se faz presente:



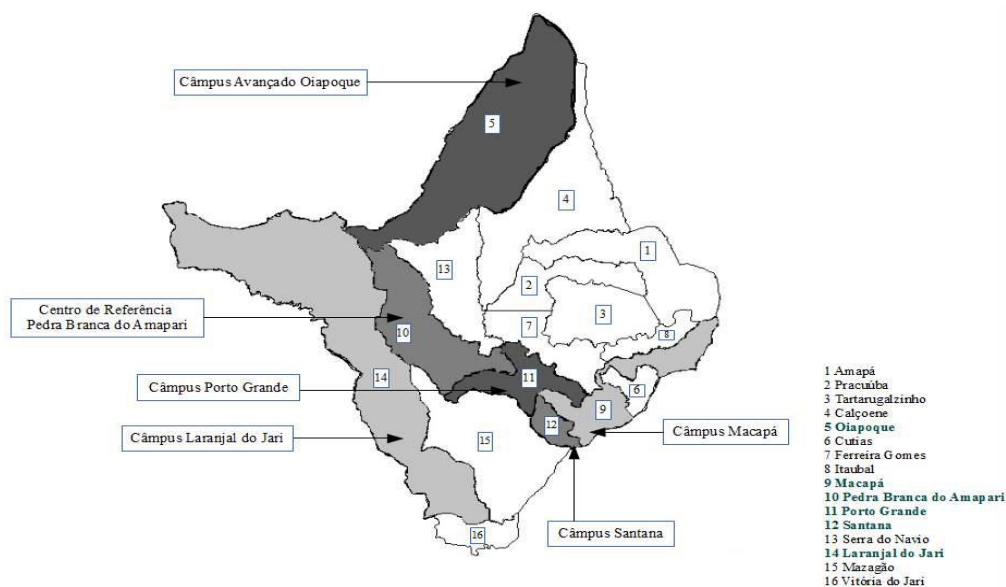
Fonte: Site do IFRO (acesso em 23 de outubro de 2017).

No estado do Amapá, o Instituto Federal do Amapá (IFAP) é a única Instituição Federal de Educação Profissional e, juntamente, com a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) são as duas únicas instituições federais de educação no estado. Com a oferta de educação profissional, nos níveis técnico e tecnológico o IFAP é a única instituição pública de ensino que atua com a oferta de cursos nesses níveis de formação do Amapá.

O PDI do IFAP para o quadriênio 2014-2018 apresenta uma breve referência as mesorregiões e microrregiões ao Amapá, a fim de apresentar as justificativas para a implantação da instituição nos municípios polo dessas localidades. O exemplo único é a breve justificativa no PDI para a implantação do Campus Avançado de Oiapoque, localizado na Microrregião Oiapoque, situada ao norte do Estado do Amapá e no Arco Norte da América Latina:

O potencial econômico dessa região apresenta indicadores voltados principalmente para o setor terciário e primário, existindo viabilidades para introdução da indústria de transformação, considerando que há grande potencial de extração de ouro e a exploração do pescado. No entanto, os investimentos para este setor são insuficientes para alavancar esses setores, tanto devido a escassez de educação tecnológica, quanto financeira. (IFAP, 2016, p. 22)

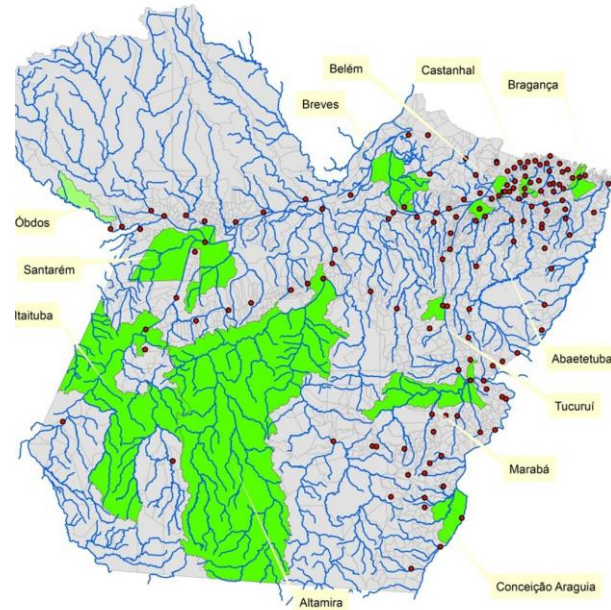
O Amapá está subdividido em duas mesorregiões: A Mesorregião Norte com 2 microrregiões e 5 municípios e a Mesorregião do Sul do Amapá com 2 microrregiões e 11 municípios. A Figura 7 abaixo identifica os Campi do IFAP e os municípios do estado do Amapá:



O IFAP é constituído pelos *Campi* Laranjal do Jari, Macapá, Porto Grande e Santana, além do campus avançado em Oiapoque e do centro de referência em educação a distância em Pedra Branca do Amapari, estrategicamente localizados para contribuir com o desenvolvimento do estado. Desde 2010, o IFAP oferta cursos nos diferentes níveis e modalidades do ensino técnico e tecnológico.

No estado do Pará, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), criado em 2008, pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal (EAFC) e de Marabá (EAFMB), instituições federais de ensino profissionalizantes.

A presença do IFPA no estado do Pará ocorre através dos Campus Abaetetuba, Campus Bragança, Campus Santarém, Campus Tucuruí, Campus Conceição do Araguaia, Campus Castanhal, Campus Altamira, Campus Itaituba, Campus Tucuruí, Campus Santarém, Campus Belém, Campus Marabá Industrial, Campus Marabá Rural e Campus Breves. A Figura 8 a seguir apresenta a localização de cada um dos Campi do IFPA:



Fonte: Site do IFPA

O PDI do IFPA não apresenta referência aos termos “mesorregião” e “microrregião”. A leitura do documento dá a impressão de ser um mero relatório burocrático e descritivo da estrutura e ações realizadas pelo IFPA com destaque para sua história. O documento apresenta metas diversas, dados oficiais e termos técnicos para subsidiar a exposição teórica, mas se distancia de um plano estratégico.

No Tocantins, o IFTO oferta cursos no ensino médio e superior, além de pós-graduações lato sensu, nas modalidades presencial e a distância. Sua Reitoria está sediada na capital do Tocantins, a cidade de Palmas. Por isso, a integração entre ensino, pesquisa e extensão voltados para os APL nesta instituição é uma prerrogativa. O IFTO atende todas as microrregiões do Tocantins. São mais de 60 cursos regulares ofertados. A Figura 9 corresponde ao estado de Tocantins e apresenta a localização dos Campi do IFTO.



Fonte: Site do IFTO

A exemplo dos demais institutos federais brasileiros, o IFTO possui uma estrutura multicampi composta pelos Campus Araguaína, Campus Araguatins, Campus Avançado Formoso do Araguaia, Campus Avançado Lagoa da Confusão, Campus Avançado Pedro Afonso, Campus Colinas do Tocantins, Campus Dianópolis, Campus Gurupi, Campus Palmas, Campus Paraíso do Tocantins, Campus Porto Nacional.

No tocante ao planejamento institucional para o quadriênio 2014-2018, o PDI do IFTO, constitui-se numa coletânea de informações e metas pouco relacionadas com as mesorregiões e microrregiões do estado do Tocantins. A saber, nas 280 páginas do PDI, a citação a mesorregiões e microrregiões ocorre apenas duas vezes:

Devido ao potencial agrário da cidade e à forte presença do setor de serviços na economia, o *campus* tem a projeção para os seguintes cursos até o ano de 2019: Técnico em Informática Integrado e Subsequente, Técnico em Agropecuária Integrado e Subsequente, Informática FIC/EJA, Licenciatura em Computação e em Educação Física, Bacharelado em Agronomia e Pós-graduação *lato sensu* em Didática da Educação Básica. Dessa forma, o número de turmas será ampliado semestralmente até atingir o número de 1.155 alunos em 2019. A escolha por esses cursos visa atender ao setor produtivo da **microrregião** de Colinas do Tocantins e seus municípios circunvizinhos. (**Grifo nosso.** IFTO, p. 26)

O *Campus* Dianópolis, do IFTO, encontra-se sediado no município de Dianópolis, cidade polo da **mesorregião** Sudeste do Estado do Tocantins, que é composta por 20 municípios. Em 2008, a região Sudeste do Tocantins foi reconhecida como Território da Cidadania, e vem desenvolvendo alguns projetos e ações em busca do desenvolvimento regional sustentável. Territórios da Cidadania é um programa do Governo Federal com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. (**Grifo nosso.** IFTO, p. 28)

Observa-se que a referência as mesorregiões e microrregiões do Tocantins, no PDI do IFTO é bastante superficial, o que denota um distanciamento da instituição em realizar uma análise mais profunda das condições sociais e das potencialidades do estado, a fim de direcionar seu planejamento estratégico.

O estado de Roraima possui cerca de 450.479 habitantes (IBGE, 2010), sendo o menor contingente populacional do Brasil entre os estados brasileiros. A cidade de Boa Vista possui 284.313 habitantes (IBGE, 2010) e sedia o Campus Boa Vista (CBV) do Instituto Federal de Roraima (IFRR), que cumpre importante função social na região e, portanto, merece um breve resgate histórico.

O atual IFRR foi inicialmente criado como Escola Técnica de Roraima, integrante da rede de ensino do Território Federal, em 1988, e possuía apenas dois cursos técnicos: Eletrotécnica com 105 alunos e Edificações com 70 alunos. Suas instalações funcionavam em dois blocos cedidos pela Escola do Magistério, pertencente ao Território Federal de Roraima. A Figura 10, da fachada da escola, nos idos de 1987:



Acervo do arquivo histórico do CBV/IFRR

Com o fim do território e a criação do estado de Roraima, em 1988, a escola foi transferida para o governo estadual como Escola Técnica de Roraima integrante do sistema de ensino estadual de Roraima. Em 21 de dezembro de 1989, através do Parecer nº 26/89, o Conselho Territorial de Educação – CTE /RR autoriza e reconhece a Escola Técnica de Roraima, aprova o seu Regimento Interno e as grades curriculares dos dois cursos técnicos, tornando válido todos os atos escolares anteriores ao regimento. O quadro de funcionários dessa escola era composto por 12 professores e 11 técnico-administrativos.

No ano de 1993, no governo de Itamar Franco, foi criada a Escola Técnica Federal de Roraima, cuja implantação, na prática, se deu pela transformação da Escola Técnica do ex-território de Roraima uma mudança de nomenclatura. O quantitativo de servidores tinha 226 servidores, sendo 113 professores e 113 técnicos. A partir de 1994, a Escola Técnica Federal de Roraima, através do Programa de Expansão de Cursos, implanta o Curso Técnico em Agrimensura e Magistério em Educação Física, assim como, o ensino fundamental – de 5ª a 8ª séries – atendendo a 213 alunos distribuídos em 06 turmas. Entre

1996 a 1999, a modalidade de ensino fundamental foi extinta na instituição. A seguir, a Figura 11 a seguir é da fachada do CEFET-RR no ano de 1994:



Acervo do arquivo histórico do CBV/IFRR

Com a transformação da instituição em Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR), em 2002, a comunidade é preparada para a verticalização da Educação Profissional, oferecendo cursos profissionalizantes em nível básico, técnico e superior. O curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo foi o primeiro a ser implantado. Sua proposta de implantação está vinculada à proposta de transformação da ETFRR em CEFET-RR. Em 2005, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, instituiu o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no País, estabelecendo a implantação de Unidades Descentralizadas – UNEDs em diversas unidades da Federação, sendo o estado de Roraima contemplado na fase I, com a Unidade de Ensino Descentralizada de Novo Paraíso, no município de Caracaraí, sul do Estado. Em agosto de 2007, iniciaram as atividades pedagógicas desta Unidade com 210 alunos matriculados no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, incluindo uma turma de PROEJA. Já na segunda fase do Plano de Expansão, o CEFET RR foi contemplado com outra UNED, sendo, agora, o município de Amajari, no Norte do Estado.

No dia 29 de dezembro de 2008, o Presidente da República sancionou a lei nº 11.892, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Então, a partir desta data, o CEFET RR passou a ser chamado de IFRR – Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – com três campi: Boa Vista, Novo Paraíso e Amajari. No ano de 2011, o IFRR, através do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, fora contemplado com mais um campus, o Zona Oeste, com sede na cidade de Boa Vista. A seguir, a Figura 12 da fachada do IFRR no ano de 2009:



Acervo do arquivo histórico do CBV/IFRR

O IFRR, ainda é conhecido popularmente em Boa Vista como CEFET. O IFRR é uma instituição federal, integrante do Sistema Federal de Ensino. Tem organização administrativa, didática e patrimonial definidas em estatuto. O IFRR está vinculado ao Ministério da Educação (MEC), e é supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC.

A finalidade do IFRR é a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, no intuito de qualificar cidadãos com vistas na educação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento local, regional e nacional. E a inserção do IFRR na região amazônica é estratégica para o desenvolvimento local, a partir do atendimento de parte da demanda social por cursos técnicos profissionalizantes, graduações tecnológicas e licenciaturas, além de cursos de extensão e pós-graduações. No extremo Norte da Amazônia sobram demandas não atendidas pela instituição, ao menos na oferta de cursos orientados para o desenvolvimento dos APLs.

Na zona oeste de Boa Vista, a região mais populosa da capital de Roraima, localiza-se o prédio do Campus Boa Vista (CBV), do Instituto Federal de Roraima (IFRR), estabelecido pela lei 11.892/08, que cria os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. O IFRR é uma instituição pública de ensino, subordinada ao Ministério da Educação (MEC), integrante da Rede Federal de educação profissional e tecnológica, que tem por objetivos:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008, seção II);

No ano de 2016, o IFRR estava estruturado com uma Reitoria e cinco Campi distribuídos pela capital e o interior do estado de Roraima, a saber:

a) Campus Boa Vista – Pré-expansão, localizado na região central do Estado, em Boa Vista. Tem como referência para o desenvolvimento de suas atividades os municípios de Boa Vista, Bonfim, Cantá, Normandia, Alto Alegre, Mucajaí e Iracema;

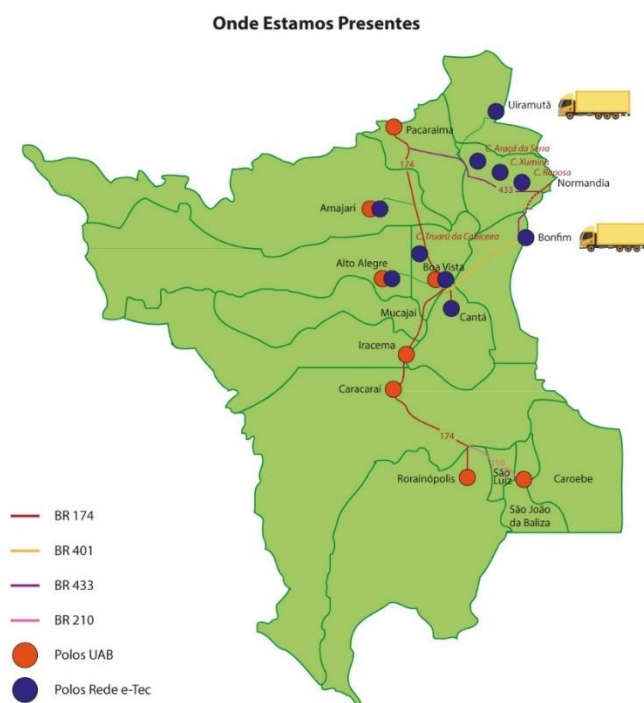
b) Campus Novo Paraíso – Fase I, localizado na região sul do Estado, tem como referência para o desenvolvimento de suas atividades os municípios de Caracaraí, Cantá, São Luiz, São João da Baliza, Caroebe e Rorainópolis;

c) Campus Amajari – Fase II, localizado na região norte do Estado, tem como referência para o desenvolvimento de suas atividades os municípios de Amajari, Pacaraima, Uiramutã e Alto Alegre;

d) Campus Zona Oeste – Fase III, localizado na zona oeste da cidade de Boa Vista, inaugurado recentemente.

e) Campus Avançado de Bonfim, localizado no município de Bonfim, atualmente em fase de construção de sua sede, está funcionando provisoriamente na Escola Estadual Argentina Castelo Branco.

A Figura 13, a seguir, apresenta as cidades, comunidades rurais e indígenas atendidas pelo IFRR no estado de Roraima:



Fonte: Site do IFRR

No CBV são ofertados 11 cursos de graduação, sendo 04 Cursos Superiores de Tecnologia e 07 Cursos de Licenciatura, dos quais 02 são ofertados pelo Programa PARFOR, via plataforma Freire da CAPES e 01 ofertado via EAD; 03 Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, sendo 01 ofertado via EAD; 03 cursos integrados ao Ensino Médio em: Eletrônica; Eletrotécnica; Secretariado; Informática; 07 Cursos Subsequentes em: Análises Clínicas, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Enfermagem, Secretariado, Informática; e 05 Cursos EJA em: Eletrotécnica, Informática, Edificações, Enfermagem, Análises Clínicas.

No Campus Novo Paraíso são ofertados 03 cursos técnicos, sendo 03 presenciais funcionando em regime integral com habilitação em Aquicultura, Agropecuária e Agricultura Integrado ao Ensino Médio, 01 subsequente em Agropecuária, desenvolvido no regime de Alternância - internato pleno. No Campus Amajari está sendo ofertado o curso técnico em Agricultura, integrado, subsequente e concomitante. O Campus também oferta o curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino médio e o curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA e Agropecuária Alternância – internato pleno para a comunidade indígena. No Campus Avançado de Bonfim está sendo ofertado o curso Técnico em Comércio Exterior Subsequente. Além dos cursos regulares, nos três campus do IFRR são ofertados também, Cursos de Qualificação Profissional de Formação Inicial e Continuada – FIC, Cursos do Programa Mulheres Mil e do PRONATEC.

A criação do Campus Boa Vista Zona Oeste (CBVZO) trouxe um fato inusitado para a Rede Federal de Educação brasileira, onde dois campus coexistiram num só, o CBVZO funcionou dentro das dependências do CBV, desde o ano de 2015, uma vez que a construção de seu prédio foi concluída apenas em 2018. O CBVZO teria capacidade para atender 1.200 alunos em cursos regulares e pela EaD se estivesse com suas instalações físicas prontas. O Campus deveria atuar em todos os níveis da educação profissional, desde a formação inicial até a pós-graduação, além de realizar atividades de pesquisa, extensão e de interação com a comunidade. A seguir, a Figura 14 apresenta o estágio da construção do CBVZO no ano de 2015:



A construção do Campus Zona Oeste em Boa Vista encontra-se paralisada. Se estivesse pronto, o CBVZO atenderia a população dos bairros do Pintolândia, Conjunto Cidadão, Equatorial, Alvorada, Senador Hélio Campos, Santa Luzia, Sílvio Botelho,

Silvio Leite e Nova Canaã. A Figura 15 abaixo é parte da representação existente na planta arquitetônica do CBVZO:



Projeto arquitetônico do prédio do CBVZO em construção. Fonte: IFRR

Segundo a diretora-geral do CBVZO, Maria Aparecida Alves de Medeiros, o Campus atua no eixo educacional de gestão com os Cursos Técnicos em Serviços Públicos e Comércio. No CBVZO existem critérios científicos coerentes com a realidade econômica local para definir a oferta dos cursos pela instituição, porém o curso técnico em Serviços Públicos não se encontra listado dentre as necessidades e potencialidades econômicas da microrregião de Boa Vista.

No ano de 2015, o IFRR atendia a um total de 8.944 alunos, sendo 4.231 matriculados nos cursos Técnicos, Superiores e de Pós-Graduação e 4.713 alunos matriculados nos cursos do PRONATEC, Mulheres mil e Pró Funcionário / e-TEC. Para dar conta dessa demanda o IFRR conta com um quadro de pessoal constituído por 229 docentes efetivos e 224 técnicos administrativos distribuídos em seus três Campi e Reitoria.

A área de atuação do IFRR se estende pela soma das áreas de abrangência de todos os seus Campi. Noutras palavras, na maior parte do estado de Roraima, incluindo também, os Campi Boa Vista e Amajari, é realizado o atendimento de comunidades indígenas das mais diferentes etnias.

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados pelo CBV atualmente são Informática, Eletrotécnica, Eletrônica e Secretariado. A oferta desses cursos é escolha pessoal dos dirigentes da instituição, não tem relação com as necessidades dos arranjos produtivos locais de Boa Vista e seu entorno. Em síntese: os cursos técnicos integrados

ao ensino médio do CBV não contemplam as demandas da economia local da microrregião de Boa Vista.

Estranhamente, os mesmos cursos técnicos integrados são ofertados pela instituição federal, desde 1986, data de criação da antiga Escola Técnica de Roraima, que passou a Escola Técnica Federal de Roraima - ETFRR, em 1993, e, em 2002, passou a Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET/RR, mudando de nomenclatura novamente em 2008 para IFRR. Os cursos técnicos integrados ao ensino médio continuam sendo os mesmos desde a década de 1990. Se não servem ao desenvolvimento econômico regional porque persistir na oferta desses cursos?

Um estranhamento, no mínimo, é o CBV do IFRR, situado no extremo norte da Amazônia não possuir um único curso técnico integrado de nível médio, relacionado com as potencialidades econômicas amazônicas. A existência de um movimento global em favor da conservação da Amazônia e as potencialidades econômicas amazônicas justificam a necessária inserção do CBV na realidade regional.

Apesar do contexto regional citado, no CBV não existem cursos relacionados com os arranjos produtivos locais, os demais Campus do IFRR (Novo Paraíso, Zona Oeste, Bonfim e Amajari), ofertam cursos relacionados com o aproveitamento dos recursos naturais da Amazônia e as potencialidades econômicas de sua região e entorno.

O CBVZO possui os cursos técnicos integrados ao ensino médio de Comércio e Serviços Públicos. E o Campus Avançado do Bonfim oferta os cursos técnicos subsequentes de Comércio Exterior e Administração.

O Campus Amajari (CAM) disponibiliza os cursos técnicos integrados em Agropecuária e Agricultura. Além da Graduação Tecnológica em Aquicultura, o curso técnico subsequente em Aquicultura e Agricultura e o curso técnico concomitante ao ensino médio em Regime de Alternância de Agricultura.

O PDI (2014-2018) do IFRR sustenta que a constituição dos cinco Campi da instituição foi concebida a partir de estudos, principalmente do IBGE (2010) do território, da sociedade e da economia local. Na base territorial, constata-se a presença de três municípios que compõem duas mesorregiões, Norte e Sul, e três microrregiões, Boa Vista, Caracaraí e Nordeste.

A mesorregião Norte compreende a microrregião Boa Vista e Nordeste. O IFRR está presente na microrregião Boa Vista com os Campi Amajari, Boa Vista e Zona Oeste, e, na microrregião Nordeste, com o Campus Avançado no Município de Bonfim.

A mesorregião Sul é composta pela microrregião Caracará e Sudeste. O IFRR está presente na microrregião Caracará com o Campus Novo Paraíso. E a microrregião Boa Vista é parte da mesorregião norte, que compreende uma área de 67.754,56km², detém 30,1% do território de Roraima, e é formada pelos municípios de Boa Vista, Alto Alegre, Amajari e Pacaraima. Sua população, que era de 346.296 habitantes em 2010 (IBGE), representa 76,9% da população de Roraima.

O dinamismo verificado na microrregião Boa Vista é proveniente da presença da capital de Roraima, Boa Vista, que concentra 63,1% da população e possui a maior densidade demográfica: 48,9 hab./km². Economicamente, concentra 73,2% do PIB de Roraima, cuja produção agrícola de cereais, como arroz, milho e soja, tem grande representação na participação total do estado. Ela possui o maior número de empresas (5.685), o maior número de pessoal ocupado (83.351) e a maior média salarial entre os municípios (3,6 salários mínimos).

A economia diversificada apresenta arranjos produtivos locais, segundo a Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), destacando-se madeiras e móveis; agroindústria, apicultura e fruticultura. No setor terciário, destacam-se as subatividades – comércio varejista, serviços de informação, serviços prestados às famílias e às empresas – e o setor público, que tem ampla participação na economia da região.

Com relação aos indicadores sociais, o Município de Boa Vista destaca-se, na microrregião e no Estado de Roraima, com o melhor índice de desenvolvimento humano, 0,752, considerado como indicador médio. O Município do Amajari destaca-se com o menor índice da microrregião, 0,484, considerado como baixo nível de desenvolvimento humano. (IFRR, PDI, p. 60)

O Quadro 5 apresenta dados do IDH-M¹⁹ de cada município da microrregião de Boa Vista. Consta-se a significativa diferença entre a qualidade de vida da capital de Roraima e dos municípios de Paracáima, Alto Alegre e Amajari:

Quadro 5 – IDH-M dos municípios da microrregião de Boa Vista

Municípios	IDH-M 2010
Boa Vista	0,752
Pacaraima	0,650
Alto Alegre	0,542
Amajari	0,484

Fonte: IBGE, 2010.

A microrregião Nordeste de Roraima pertence à mesorregião norte e o contingente populacional, de 42.160 habitantes em 2010 (IBGE), e está dividida em 4 municípios: Bonfim, Cantá, Normandia e Uiramutã. Esses municípios têm a maior parte das rendas das famílias proveniente do setor público. Segundo divulgação do PIB dos municípios em 2010, o Uiramutã tem aproximadamente 89% do seu PIB gerado pelo setor público e o pior IDH-M da microrregião Nordeste. O município do Uiramutã tem o pior IDH-M da região, baixo pela referência do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sua população é formada principalmente por indígenas.

O Município de Bonfim destaca-se na microrregião Nordeste com o melhor IDH-M, sendo considerado de índice médio. Observa-se, no entanto, que o Município do Uiramutã é o que possui o pior IDH-M da região, considerado baixo pela PNUD, conforme o Quadro 6. O IFRR possui um Campus Avançado no município do Bonfim.

Quadro 6 – IDH-M dos municípios da microrregião Nordeste

Municípios	IDH-M 2010
Bonfim	0,626
Cantá	0,619
Normandia	0,594
Uiramutã	0,453

Fonte: IBGE, 2010.

¹⁹ O IDH-M ou Índice de Desenvolvimento Humano Municipal é um indicador estatístico que mede a qualidade de vida dos municípios brasileiros nas dimensões longevidade, educação e renda.

A microrregião Sudeste é composta pelos municípios de Rorainópolis, São Luiz, São João da Baliza e Caroebe, o que representa 10,19% da população de Roraima e 47,7% da mesorregião Sul. O município de Rorainópolis é o maior e mais rico da microrregião Sudeste. A cidade possui a segunda maior economia de Roraima, depois de Boa Vista, conforme o PIB dos municípios. Principais produtos da agricultura de Rorainópolis: mandioca, banana e milho. Com relação à pecuária, Rorainópolis tem criações de bovinos, aves e suínos. E ainda produz leite, mel e ovos. A produção econômica de Rorainópolis também é constituída de subprodutos da madeira, isenta de controle e impostos, apesar do alto custo ambiental.

Quadro 7 – IDH-M da microrregião Sudeste

Municípios	IDH-M 2010
Caroebe	0,639
Rorainópolis	0,619
São João da Baliza	0,655
São Luís	0,649

Fonte: IBGE, 2010.

A microrregião de Caracaráí integra a mesorregião Sul e é formada pelos Municípios de Mucajaí, Iracema e Caracaráí. Sua população total era de 41.886 habitantes (2010) e representa 9,3% da população de Roraima. Os maiores municípios da mesorregião de Caracaráí são: Caracaráí e Mucajaí, com 18.398 e 14.792 habitantes, respectivamente.

Quadro 8 – IDH-M da microrregião de Caracaráí

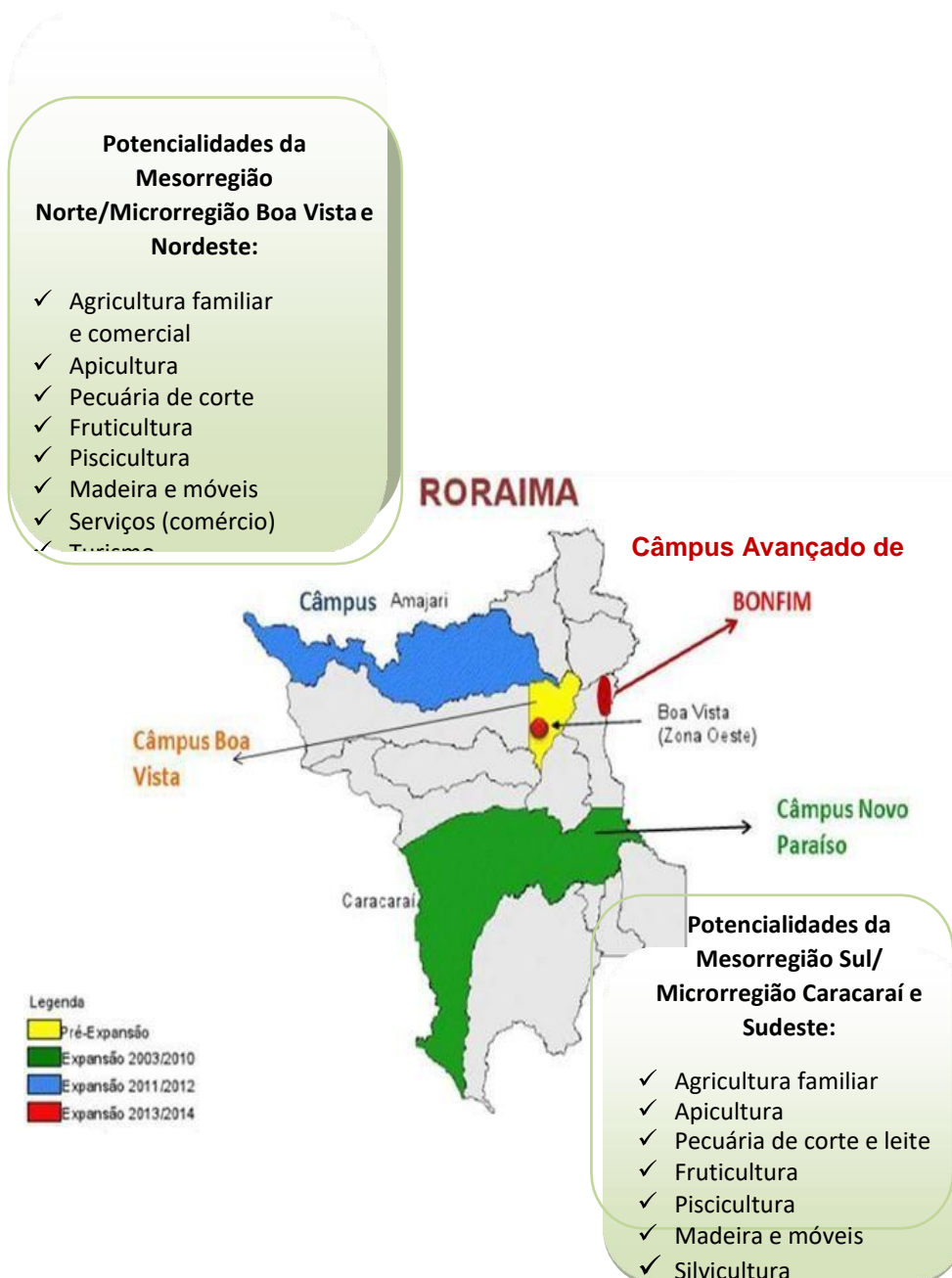
Municípios	IDH-M 2010
Mucajaí	0,665
Caracaráí	0,624
Iracema	0,582

Fonte: IBGE, 2010.

O APL dos municípios mesorregião Sul apresenta o artesanato, a fruticultura e a piscicultura. O PIB de Mucajaí ocupa o 5º lugar no ranking do PIB de Roraima. A participação da administração pública no PIB do município foi de 52,83% no ano de 2008. Mucajaí destaca-se na produção de tomate, com 1.455 toneladas produzidas em

2011, e de milho, com 1.371 toneladas. Destaca-se também na produção de milho e mandioca, com 10.097 e 8.165 toneladas, respectivamente.

O IFRR, através de seu PDI, apresenta as potencialidades econômicas da Mesorregião Norte/Microrregião Boa Vista, Nordeste e da Mesorregião Sul/ Microrregião Caracará e Sudeste, conforme representa a Figura 16. As informações relativas ao levantamento das potencialidades (necessidades) econômicas de Roraima:



Fonte: PDI do IFRR (2014-2018)

O levantamento dos dados econômicos de Roraima pela instituição apresenta diversas potencialidades econômicas na área de atuação do CBV/IFRR, sendo que a maioria delas está associada a agropecuária e ao extrativismo. No entanto, a pesquisa *in loco* dessa Tese indica que o CBV/IFRR disponibiliza vagas apenas para o curso superior de tecnólogo em Turismo, todavia não oferta nenhum outro curso de nível médio relacionado com as potencialidades da Mesorregião Norte/Microrregião Boa Vista, apresentado no próprio PDI da instituição. O que representa uma inconsistência relevante, que urge ser discutida na instituição, a fim de reorientar a oferta de cursos no CBV/IFRR para a comunidade.

O CBV é o maior e mais representativo Campus do IFRR. Maior em termos orçamentário, quantitativo de pessoal e oferta de cursos superiores, técnicos e de formação continuada. Na estrita observância das “potencialidades econômicas” e sua relação com os cursos ofertados pelo CBV/IFRR permite uma reflexão fundamental. Mediante a comparação com as informações apresentadas, o CBV/IFRR não possui um único curso relacionado com agricultura familiar e comercial, nem com apicultura, nem com pecuária de corte, nem com fruticultura, nem com piscicultura, nem com madeiras e móveis, nem com artesanato, nem com serviços comerciais.

Enfim, o potencial econômico diversificado constatado pelo IFRR em seu PDI (2014-2018), Mesorregião Norte/Microrregião Boa Vista, nas áreas de Agricultura familiar e comercial, Apicultura, Pecuária de corte, Fruticultura, Piscicultura, Madeira e móveis, Serviços (comércio) e Artesanato não é contemplado com um único curso técnico ou de graduação. A constatação da presente Tese desses fatos merece reflexão da comunidade e dos dirigentes da instituição, a fim de que medidas sejam tomadas para solucionar tais discrepâncias nas finalidades institucionais.

A análise dos PDIs dos Institutos Federais da Região Norte do Brasil (IFAM, IFRR, IFPA, IFAP, IFAC, IFRO, IFTO), demonstra que a quase totalidade desses documentos menciona de maneira superficial as mesorregiões e microrregiões de seu estado de atuação. Com as exceções do PDI do IFRR e do PDI do IFAC, que detalham os indicadores sociais e econômicos de cada mesorregião e microrregião de seus respectivos estados, norteados por dados estatísticos, e apresentam as potencialidades econômicas regionais.

A constatação desses fatos relacionados aos PDIs do IFs da Amazônia para o quadriênio 2014-2018 nesta Tese tem relevância social, na medida que sirva para discutir com as comunidades acerca da função social das instituições de educação profissional federais em cada estado, e repensar a eficácia da inserção regional, junto as comunidades locais das mesorregiões e microrregiões para o próximo quadriênio, alinhadas a políticas de geração de renda e emprego.

3.3 – O IFRR e os arranjos produtivos locais

Os Arranjos Produtivos Locais (APL) são aglomerados territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais, com ênfase em atividades econômicas específicas (cadeia produtiva, cluster, distrito industrial, *milieu* inovador, polos, parques científicos e tecnológicos e rede de empresas), que apresentam vínculos mesmo que incipientes. Geralmente envolvem a participação e a interação de empresas, que podem ser produtoras de bens e serviços finais ou fornecedoras de insumos e equipamentos, prestadoras e consultoria e serviços, comercializadoras, clientes e outros, e suas variadas formas de representação e associação. Podemos incluir também diversas instituições públicas e privadas voltadas para a formação e capacitação de recursos humanos (como escolas técnicas e universidades), pesquisa, desenvolvimento e engenharia, política, promoção e financiamento. (LASTRES, CASSIOLATO, MACIEL, 2003, p. 27)

Os APL são resultado das transformações econômicas e da organização produtiva que acontecem na economia mundial, principalmente nos últimos 50 anos. Trata-se de uma alternativa ao novo estado de desenvolvimento do capital. Os APL tem seguidores nos mais distintos grupos sociais e buscam maneiras de superar o modelo de desenvolvimento fordista. (BENKO, 1999; PIRES, 2006; SILVEIRA, 2006). No entendimento de diversos autores, os APL podem ser definidos como:

Aglomeraciones espaciales de agentes económicos, políticos e sociales, com foco em um conjunto específico de atividades económicas que apresentam vínculos e interdependências. Geralmente envolvem a participação e interação de empresas e suas variadas formas de representação e associação. Envolvem, também, diversas instituições públicas e privadas voltadas para: formação e capacitação de recursos humanos, como escolas técnicas e universidades; pesquisa, desenvolvimento e engenharia; política, promoção e financiamento. A participação e a interação das empresas podem ser desde produtores de bens

e serviços finais até fornecedores de insumos e equipamentos, prestadoras de consultoria e serviços, comercializadoras, clientes entre outros (PIRES, 2006, p. 62 e 65).

Nesse sentido, concebemos “os APLs como política pública e destacar a importância das instituições educacionais para o funcionamento desses arranjos”. (CONDE, 2016, p. 142).

As políticas públicas em APL permite concluir que as respostas estratégicas às pressões competitivas não podem depender exclusivamente de ações privadas, mas requerem iniciativas das agências públicas como elemento catalisador ou mediador (SCHMITZ, 2005).

As universidades e os centros de tecnologia têm desempenhado importante papel nas suas tarefas de ensino, formação e qualificação de pessoal e apoio ao acesso a serviços especializados. Contudo, ainda são raras, frágeis e informais as relações de cooperação para desenvolvimento conjunto de tecnologias de produtos e processos. (BARROSO, J.A.; SOARES, A. A. C. 2009, p. 1443)

O critério fundamental de eficiência de qualquer política implementada em APL é que essas ações devem gerar melhorias significativas na capacidade produtiva da comunidade local (HUMBERT, 2005).

O Quadro 9 demonstra a importância da participação do Estado brasileiro, por meio da atuação de seus agentes via políticas públicas, na promoção e indução dos arranjos produtivos.

Quadro 9 – Relação entre abordagens, ênfase e papel do Estado nos APL

Abordagens	Ênfase	Papel do Estado
Distritos industriais	✓ alto grau de economias externas redução de custos de transação	neutro
Distritos industriais recentes	✓ eficiência coletiva - baseada em economias externas e em ação conjunta	promotor e, eventualmente, estruturador
Manufatura flexível	✓ tradições artesanais e especialização economias externas de escala e escopo redução de custos de transação redução de incertezas	indutor e promotor
	✓ capacidade inovativa local aprendizado coletivo e sinergia ✓ identidade social, cultural e psicológica redução de incertezas	promotor

Milieu²⁰ inovativo		
Parques científicos e tecnológicos e tecnópolis	<ul style="list-style-type: none"> ✓ setores de tecnologia avançada intensa relação instituições ensino e pesquisa/empresas ✓ hospedagem e incubação de empresas ✓ fomento à transferência de tecnologia 	indutor, promotor e, eventualmente, estruturador
Redes locais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ sistema intensivo em informação ✓ complementaridade tecnológica identidade social e cultural ✓ aprendizado coletivo ✓ redução de incertezas 	promotor

Fonte: Lemos, C. (1997).

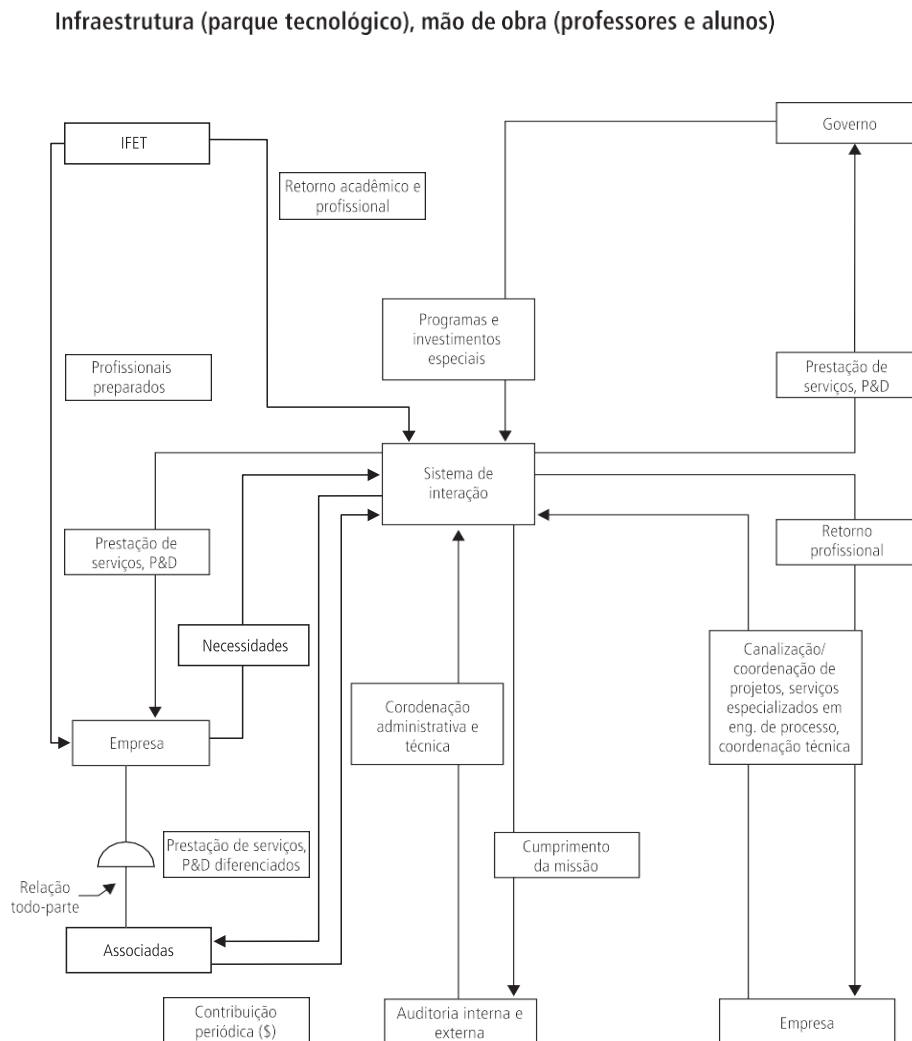
Uma política pública que seja promotora do desenvolvimento local parte da articulação das PMEs com instituições de apoio de caráter estatal, tais como IFs, Sebrae, Serviço Nacional da Indústria (Senai), Institutos de Pesquisas Tecnológicas (IPTs) e Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) ao permitir às empresas aglomeradas dispor de infraestruturas de (Naretto, Botelho e Mendonça, 2004:73):

- 1) apoio à melhoria de qualidade (entidades de normatização, laboratórios de testes e controle de qualidade e centros de pesquisa);
- 2) capacitação de recursos humanos (treinamento e especialização profissional);
- 3) disseminação de técnicas de gestão e de tecnologias (cursos e palestras direcionados ao desenvolvimento de capital intelectual, acesso a informações técnicas, produtivas e de mercado).

A ampliação da Rede Federal dos IFs, e outras políticas públicas, como o Brasil Profissionalizado e o PRONATEC tem a finalidade de promover o desenvolvimento local, por meio de um sistema de integração indústria/escola/sociedade, formando uma rede balizada pela união de agentes públicos e privados voltado para o local, ao integrar os APL. Por meio desse tipo de sistema articulado as dimensões mercadológica,

²⁰ Corresponde ao sistema de instituições regionais, regras e práticas que facilitam a inovação aos agentes envolvidos.

acadêmica e governamental são contempladas. A Quadro 10, a seguir apresenta um exemplo de modelo de integração com os APL:



O modelo de integração tem como princípio o desenvolvimento regional por meio da interação entre as quatro esferas: governo/empresa/escola/sociedade. As formas de interação vão desde a prestação de serviços até a indução de empreendedores, ao qualificar mão-de-obra, mas também cidadãos multiplicadores de boas ideias, entendidas como geradoras de emprego e renda por meio dos APL.

3.4 – A atuação do CBV/IFRR junto aos APL

Na análise documental dessa pesquisa, particularmente sobre a atuação dos IFs e as formas de articulação com a sociedade, identificamos a ênfase para a atuação local e regional, particularmente no suporte aos Arranjos Produtivos Locais (APL), enquanto norteador das ações institucionais, tanto no ensino, como na orientação de pesquisa e extensão.

A relação institucional dos IFs com os APL é *conditio sine qua non* para garantir a eficácia das políticas públicas de qualificação profissional, através da oferta de cursos técnicos de nível médio pelo CBV/IFRR. Assim, a relevância dada pelo Estado brasileiro a articulação dos IFs com os APL apresenta-se nos principais documentos oficiais do MEC:

Cumprir destacar que a categoria Arranjos Produtivos Locais é, nos documentos sobre a implantação dos Institutos Federais (IFs) e a expansão da Rede Federal, contemplada como missão institucional dos IFs, como critério para definição da implantação dos novos *campi* e como finalidade e característica dos IFs. O Decreto no 6.095 (BRASIL, 2007a), o Plano de Desenvolvimento da Educação (MEC, 2007) e a Chamada Pública MEC/SETEC no 2 (BRASIL, 2007c) apresentam, como missão institucional, a oferta de formação sintonizada com a consolidação e fortalecimento dos APLs. Na Chamada Pública MEC/SETEC no 1 (BRASIL, 2007b), um dos critérios para a definição do município de implantação de novas unidades de ensino era a proximidade aos APLs instalados e em desenvolvimento. Após a aprovação das propostas de parcerias com os governos municipais e com a adesão das instituições ao modelo Instituto Federal, a Lei no 11.892 (BRASIL, 2008b) legitimou a oferta formativa em favor da consolidação e fortalecimento dos APLs como uma das finalidades e características dos IFs. (CONDE, 2016, p. 144)

Um elemento fundamental a ser considerado é que “os APLs surgem, na política de expansão e implantação dos IFs, como a mediação para articulação entre as ações educativas e as estratégias de desenvolvimento”. (CONDE, 2016, p. 140)

Ao apresentar no documento chamado Organização Didática (2015), suas finalidades, seus objetivos e sua visão de futuro, o IFRR reitera sua relação, ao menos documental com os APL de Roraima. Ao observar trechos do referido documento para a investigação contatamos que no capítulo III, artigo 7º, a “Visão de futuro” o IFRR é apresentada:

Permanecer em constante evolução enquanto instituição de formação profissional e referência para as áreas de educação, pesquisa, extensão e

inovação tecnológica, oferecendo serviços com qualidade, a partir de uma gestão moderna, participativa e dinâmica, sintonizada com o mundo do trabalho, com os arranjos produtivos, sociais, culturais, locais e as políticas ambientais, valorizando o ser humano em todas as suas potencialidades e considerando as diversidades. (IFRR, 2015, p. 7)

O IFRR, Campus Boa Vista, não possui articulação com os arranjos produtivos locais, sociais, culturais nem com as políticas ambientais. O distanciamento entre a “Visão de futuro” da “Organização Didática” e as necessidades da economia local é flagrante. Nenhum dos cursos técnicos integrados ofertados pelo CBV/IFRR tem foco no setor industrial local e, excetuando o curso de secretariado, os demais cursos não qualificam profissionais para atuar no setor de serviços. Nenhum dos cursos ofertados pelo CBV tem relação com o setor agropecuário, nem com os APLs de Boa Vista.

O documento institucional traz ainda em seu artigo 9º, denominado “Finalidades e características” do IFRR, que são objetivos da instituição:

I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos, com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, **com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; [Grifo nosso]**

II - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
(IFRR, 2015, p. 7)

A análise inicial das finalidades do IFRR observa que a instituição se propõe a contribuir para o desenvolvimento local/regional por meio da oferta de educação profissional e tecnológica de qualidade. A pesquisa documental e bibliográfica dessa investigação demonstrou que o CBV/IFRR não tem cumprido com suas finalidades institucionais, conforme veremos adiante.

Segundo o Estatuto do IFRR no seu Artigo 4º, Inciso IV, página 4, sentencia que uma das finalidades da instituição é **“orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal”.** (Grifo nosso)

O Estatuto da instituição diz uma coisa, na prática outra acontece. Ao ser entrevistado por mim em maio de 2017, o Diretor de Ensino do CBV/IFRR, professor Ananias Noronha Filho, afirma a esse pesquisador que o Campus não tem nenhuma articulação ou convênio com os arranjos produtivos locais (APL) de Roraima. E reconhece a deficiência da instituição. No entendimento desse pesquisador, o fato de não articular a oferta de cursos com os APL de Boa Vista precisa de mudança. Esse distanciamento compromete a própria “finalidade” do CBV/IFRR e a concretização da “*Visão de Futuro*” da instituição, que é ser “referência no País como instituição de formação profissional e tecnológica na promoção de ensino, pesquisa e extensão”. (IFRR, 2009, p. 27)

Um dos cinco “*Princípios Norteadores*”, ou seja, balizadores, do IFRR citado em seu Estatuto é a “eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e **suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais**”. (GRIFO NOSSO. IFRR, 2009, p. 35)

A gravidade dos fatos compromete a qualidade da instituição, devido ao distanciamento entre a real necessidade das comunidades locais de Boa Vista e seu entorno e a oferta de cursos integrados ao ensino médio pelo CBV. Fatos que precisam ser tornados públicos. Fatos que esta Tese se dispõe a apresentar e analisar criticamente. Fatos que a sociedade local precisa conhecer a fim de encontrar soluções viáveis.

Não há vagas suficientes no mercado de trabalho de Boa Vista para os egressos da educação profissional de nível médio do IFRR, Campus Boa Vista. As poucas vagas, quando existem, são escassas e, inexistentes, frequentemente, até para o formando cumprir o estágio obrigatório, necessário à conclusão do curso e certificação de técnico. Frequentemente, o concluinte do curso técnico integrado ao ensino médio é desviado da função original, a que se destina o estágio: o estagiário de eletrônica, informática ou eletrotécnica faz estágio no balcão da loja. Vira um vendedor, um recepcionista. O estágio precisa ser reinventado na instituição.

CAPÍTULO 04: Precarização e desemprego na vida dos egressos

O quarto capítulo dessa Tese pretende aprofundar o debate acerca da empregabilidade dos egressos ao discutir os dados da pesquisa de campo, de maneira a abranger a complexa relação que subsiste entre sua formação profissional e o mundo do trabalho. A crítica dialética da relação educação, capital e trabalho, realizada por teóricos como Gramsci (1978a) e Frigotto (2010) aqui se faz presente, na discussão da noção de competência e empregabilidade, debate que integrou os discursos dominantes no MEC relativos a educação para o trabalho, dos anos de 1990 em diante.

Dessa forma, o discurso do governo brasileiro alinhou-se, mesmo nos governos Lula e Dilma, com as determinações de organismos financeiros internacionais para a educação nacional, e passam longe:

De um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade e centrar-se num projeto desenvolvimentista tendo como foco o consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente) o governo LULA também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma (FRIGOTTO, 2010, p. 08).

Neste quarto capítulo destaco a relevância científica da investigação realizada, já analisamos no capítulo anterior o distanciamento dos pressupostos do CBV presentes na Organização Didática do IFRR, dispostos em seu Capítulo V, intitulado “Das Finalidades, Características e Objetivos”, que aponta as ações institucionais para

orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados, com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural. (IFRR, 2016. p. 7)

Neste capítulo pretendemos demonstrar a partir dos dados empíricos, que o CBV/IFRR está distanciado dos arranjos produtivos locais e das potencialidades econômicas, tanto na oferta de cursos técnicos integrados com vistas ao desenvolvimento de Roraima como na geração de emprego e renda para as comunidades locais.

Delimitamos a condição de trabalho e/ou não trabalho dos egressos da educação profissional integrada ao ensino médio do CBV, e os impactos da precarização e do desemprego na vida dessas pessoas. Dessa maneira, a Tese pode contribuir para o debate científico acerca dos impactos da precarização e do desemprego no cotidiano dos egressos

do estado de Roraima, extremo norte da Amazônia. Tomando como referência a citação acima e a estrutura de ensino do CBV, nota-se a existência de assimetrias entre os chamados pressupostos do IFRR e a atuação institucional do CBV na cidade de Boa Vista. O tom dissonante das ações institucionais, notadamente com relação a oferta de cursos técnicos integrados sem relação alguma com a demanda do mercado de trabalho local, alijados de quaisquer projetos de desenvolvimento do estado, constituem-se em cursos técnicos não geradores de emprego e renda, mas produtores de frustração e ocupações precarizadas, conforme veremos adiante. Dito isso, na estrita observância do modelo neodesenvolvimentista, implementado nos governos Lula e Dilma, discutido nesta Tese no Capítulo 1, ao qual os IFs foram criados e integrados, percebe-se ao longo desse Capítulo 4, o distanciamento institucional em relação a quaisquer projetos de desenvolvimento nacional e local.

4.1 A voz dos egressos

Para além do senso comum, na direção de posicionar a Tese na cadeia de conhecimento, a hipótese central dessa pesquisa é que a formação profissional integrada ao ensino médio no CBV não produz empregabilidade, na medida que a maioria dos egressos não consegue trabalho na sua área de formação. Com a análise da voz dos egressos percebe-se que a formação técnica integrada ofertada pelo CBV não produziu a empregabilidade difundida nos discursos oficiais, haja vista que os depoimentos mostram cursos técnicos predominantemente teóricos, com currículos superados como o curso de informática, que utiliza uma linguagem de programação não mais utilizada nesse planeta. Diversos conhecimentos ensinados nos cursos técnicos de nível médio não têm aplicação prática no mercado de trabalho, e a falta de estágio remunerado, obriga os formandos trabalhar de graça sem a presença constante de um professor nessa etapa de formação, o que contribui para adquirir e manter vícios profissionais. O mais grave observado nos relatos é que a quase totalidade dos egressos não teve oportunidade de trabalho na área de formação ao término do curso, fato que os levou a seguir os estudos noutra área ou buscar ocupações de baixa remuneração sem relação alguma com os conhecimentos técnicos adquiridos no CBV.

Assim, a hipótese secundária dessa investigação é que a maioria dos egressos vivencia condições de trabalho precarizadas e o desemprego.

Os formulários da pesquisa de campo foram aplicados egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV/IFRR de Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Secretariado, concluintes nos anos de 2015 e 2016. Os sujeitos da pesquisa contribuíram para desvendar as hipóteses do Projeto de Tese, quanto a empregabilidade dos cursos técnicos integrados do CBV.

Ao longo da investigação, os egressos que colaboraram com respostas para as questões do formulário de pesquisa, como forma de preservar a identidade dos entrevistados, e manter a integralidade de seus relatos, foram nomeados da seguinte maneira: Com a vogal E, que significa egresso, seguida pelo ano de ingresso do entrevistado no curso técnico integrado ao ensino médio do CBV/IFRR e, finalmente, um ponto com o número sequencial do relato. Conforme demonstrado no exemplo a seguir: E12.17.

4.2 - Perfil dos egressos

Na Categoria 1 do Formulário de Pesquisa dessa investigação, denominada de “Perfil geral dos egressos”, são delimitados a idade, o gênero, o ano de ingresso e o ano de conclusão do curso técnico no CBV. Considero, inicialmente, esses fatores para delimitar as identidades dos sujeitos, os egressos dos cursos integrados ao ensino médio.

Constatou-se que os egressos entrevistados iniciaram os estudos em seus respectivos cursos integrados ao ensino médio de Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Secretariado, nos anos de 2011 e 2012, e, todos foram concluintes entre os anos letivos de 2015 e 2016. O que representa um prazo superior ao máximo previsto de conclusão do curso técnico integrado ao ensino médio no IFRR, que é de 4 anos. Um fato comentado pelo egresso E15.17, relativo a demora em concluir o curso técnico integrado no CBV, foram as diversas greves ocorridas no período de 2011 a 2016, que é “um direito do professor, mas acaba prejudicando os alunos”. As greves citadas pelo egresso foram realizadas por professores e técnicos administrativos do IFRR e nos demais IFs brasileiros, a fim de conquistar melhorias salariais para a categoria, e melhoria na oferta de educação pública e gratuita.

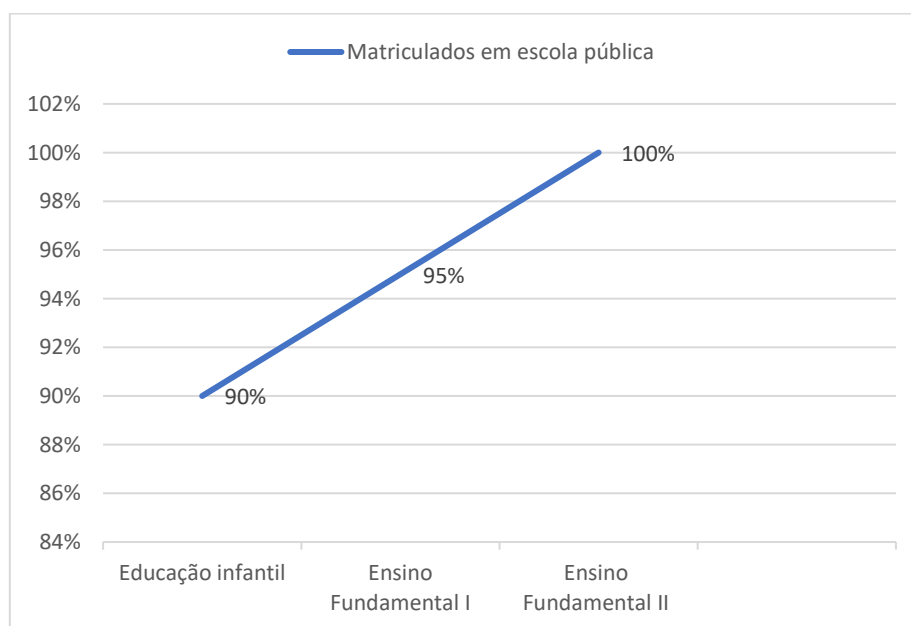
No primeiro item, questionou-se os egressos acerca do gênero, masculino ou feminino. Constatou-se na análise dos dados obtidos, que a maior parte dos egressos entrevistados pertence ao gênero feminino, ou seja, um percentual de 60%. Além disso, a investigação constatou que a totalidade dos sujeitos reside na cidade de Boa Vista, capital de Roraima, desde o início de seu curso técnico integrado até 2016.

4.2.1 - Trajetória de escolarização dos egressos

A Categoria 2 do Formulário de Pesquisa intitulado “Trajetória de Escolarização” apresenta dados relativos a vida escolar dos egressos, anteriores ao ingresso no CBV/IFRR. O primeiro dado questionou o local onde o egresso cursou a educação infantil. Os dados coletados demonstraram que 95% cursou a educação infantil, sendo que 90% cursou em escola pública na cidade de Boa Vista, Roraima.

O segundo item da Categoria 2 indaga sobre o Ensino Fundamental I, que corresponde a alfabetização até a antiga 4ª série (hoje 5º ano). A maioria dos egressos (95%) cursou o Fundamental I em escola pública na cidade de Boa Vista. Já o terceiro item da Categoria 2 indaga o egresso quanto ao local que cursou o Ensino Fundamental II, correspondente a antiga 5ª a 8ª série. Os dados constataam que 100% dos egressos cursaram o Ensino Fundamental em escola pública, conforme demonstrou o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Trajetória de escolarização dos egressos



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

A criação das escolas técnicas federais brasileiras no início do século passado tinha a função de ofertar ensino técnico para preparar mão-de-obra do chamado “chão de fábrica” da indústria brasileira. Esses trabalhadores capacitados provinham da classe trabalhadora, não provinham das elites políticas e econômicas nacionais. Com a industrialização financiada por organismos internacionais durante a Ditadura Militar, o perfil do aluno da educação profissional no Brasil foi mantido.

Do gradual declínio da Ditadura Militar, a partir da década de 1970 até sua derrocada na década de 1980, não provocou na elite brasileira a necessidade em dar prosseguimento ao projeto de construção do Estado, ao contrário levou-a a desistir e aderir de forma subordinada a chamada Nova Ordem Mundial²¹:

Os estratos burgueses aprenderam a mudar a qualidade das suas percepções e explicações do mundo, procurando ajustar-se a 'avaliações pragmáticas', que representam o subdesenvolvimento como um 'fato natural' auto corrigível e estabelecem como ideal básico o princípio, irradiado dos Estados Unidos, do 'desenvolvimento com segurança'. Dava-se assim o último salto na limpeza do sótão. A burguesia brasileira encontrava novos elos de 'modernização', descartando-se de suas quinquilharias históricas libertárias, de origem europeia, substituídas por convicções bem mais prosaicas, mas que ajustavam seus papéis à 'unidade do hemisfério', à 'interdependência das nações democráticas' e à 'defesa da civilização ocidental' (FERNANDES, 1976, p. 314).

Nesse sentido, a sociedade brasileira trilhou o caminho definido por uma elite dividida entre a possibilidade de enfrentar as forças dominantes no sistema capitalista para prosseguir o processo de construção do seu Estado ou renunciar a ele. Sendo incapaz de reagir as imposições do centro capitalista da nova ordem capitalista mundial, submeteu-se ao projeto de desnacionalização da indústria do País com a abertura do mercado brasileiro à predação dos capitais especulativos, financiada pelo Estado, mediante os altos juros, opção que tem levado ao empobrecimento do povo e ao agravamento da situação social nacional.

A expectativa da elite brasileira reside na ilusão de seguir os ditames dos organismos do Consenso de Washington, inclusive para a educação nacional, conforme discutido no capítulo 3, na quimera de que o capital estrangeiro produza crescimento

²¹ Corresponde a Nova Ordem Geopolítica Mundial, ou seja, a Nova Ordem Mundial se relaciona diretamente com o plano geopolítico internacional das relações de poder entre as nações após o final da Guerra Fria.

econômico e promova condições de redução da crescente tensão social e do desemprego, a fim maneira a manter seu status quo inalterado. Uma ilusão para Furtado (1992),

Na lógica da ordem econômica internacional emergente parece ser relativamente modesta a taxa de crescimento que corresponda ao Brasil. Sendo assim, o processo de formação de um sistema econômico já não se inscreve naturalmente em nosso destino nacional. (1992, p. 13)

Vale lembrar que, historicamente, o Brasil na divisão internacional do trabalho tem ocupado o papel de exportador de matérias-primas – as commodities²², e consumidor de tecnologias estrangeiras de produtos de alto valor agregado, tais como celulares, tabletes e notebooks. Para a maioria dos trabalhadores brasileiros, oriundos das camadas populares, fica destinada a realização de trabalhos simples (como montagem de equipamentos, manutenção preventiva, etc.), o que, conseqüentemente, distancia os estudantes brasileiros de classes menos favorecidas de saberes mais complexos e torna sólida nossa posição de periferia do mundo capitalista.

De acordo com Saviani (2007, p.159), “a escola unitária para Gramsci corresponderia à Educação Básica brasileira na atualidade, especificamente nos níveis fundamental e médio”, e ainda, a este nível de ensino compete “explicitar como o conhecimento, isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção” (Saviani, p.160).

Neste sentido, setores da sociedade civil brasileira e teóricos da educação profissional, a exemplo de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), reivindicam a posse do conhecimento técnico, tecnológico e científico como forma de emancipação social na perspectiva para se alcançar a educação politécnica²³ e, assim, superar a alienação, por meio da religação do ensino médio propedêutico ao ensino técnico profissional, como etapa possível para este fim, já que a integração social dos egressos apresentaria condições para a articulação do ensino manual e intelectual.

²² O termo significa mercadorias abrangendo minérios e gêneros agrícolas, produzidas em larga escala e comercializadas em nível mundial. Representam produtos de baixo valor agregado, quando comparados com produtos eletrônicos, por exemplo. As commodities são negociadas em bolsas de valores, ou seja, seu valor é definido em nível global, pelo mercado internacional. O Brasil é um dos principais exportadores mundiais de commodities.

²³ O pensador italiano Antonio Gramsci (1890-1937), a exemplo de Marx, pensa uma escola para os filhos da classe trabalhadora, que transcenda os limites da instrução meramente para o trabalho, profissionalizante e pragmática. Gramsci propõe uma “escola unitária”, que rompa a dicotomia do trabalho intelectual e trabalho intelectual, ou seja, desenvolve a ideia a partir da percepção do processo de trabalho como princípio educativo, na direção do socialismo.

A superação dessa histórica dicotomia entre ensino técnico e ensino médio na Rede Federal ocorre no governo Lula (2002-2010) com a criação do Decreto 5.154/2004, que religa o ensino médio com a formação técnica profissional, conforme discutimos no Capítulo 3, fato a ser celebrado, mas merece ressalvas quanto a forma de constituição do ensino técnico integrado ao ensino médio.

Como a integração do ensino técnico ao ensino médio na educação brasileira por si só não representa o surgimento da educação politécnica idealizada por Gramsci (1978a), o ensino médio integrado constitui-se muitas vezes numa mera justaposição de disciplinas do ensino técnico alinhadas no currículo com disciplinas do ensino médio tradicional. Tem sido um currículo que não se comunica, que não interage entre si, ou seja, uma educação integrada distante de uma formação politécnica contra hegemônica. Nesse sentido, Saviani destaca que a formação politécnica nos termos de Gramsci para a educação profissional no Ensino Médio:

(...) envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção (...) Não a formação de técnicos especializados, mas a formação de politécnicos. (SAVIANI, 2007, p. 161)

No caso do CBV, o currículo escolar poderia ser um instrumento dialético no processo integrador da formação profissional com o mundo do trabalho, por meio da crítica a realidade concreta na direção da politecnia.

Nesse sentido, consultamos a estrutura curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV de Informática, Eletrônica, Eletrotécnica e Secretariado. Fato que nos permitiu identificar a existência de uma carga horária anual reduzida para as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia no CBV.

Considerou-se os currículos dos quatro anos letivos dos quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio, relativos as disciplinas de História e Geografia, ambas possuem carga horária de 200 horas. No primeiro e segundo anos são previstas no currículo 80 horas anuais. O que significa duas aulas semanais de História e Geografia, divididas entre os 200 dias letivos.

A redução na carga horária de História e Geografia no currículo na terceira série é de 50% em relação aos dois primeiros anos do ensino médio, ou seja, cada disciplina

ficou com apenas 40 horas anuais, o que na prática permite uma aula semanal de cada disciplina. No quarto e último ano do curso, os egressos de 2015 e 2016 dos cursos integrados do CBV não tiveram História e Geografia.

A carga horária das disciplinas de Filosofia e de Sociologia é ainda menor que História e Geografia no currículo do CBV. Na estrita observância do currículo notou-se que Filosofia e Sociologia tem apenas 80 horas de aulas em dois anos, dentre os 4 anos letivos, o que não contribui para uma formação crítica dos alunos do CBV.

O número reduzido de aulas de disciplinas da área de Ciências Humanas em todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio no CBV, e a exclusão do currículo de História, Geografia, Filosofia e Sociologia em alguns anos permitiu-me fazer algumas considerações. A primeira remeteu a questão de que as poucas aulas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia no currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV, não permitem ao professor o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão continuados nessas disciplinas e comprometem a construção de uma consciência crítica nos alunos, ou seja, a necessária formação crítica, reflexiva e participativa nas questões políticas e sociais, conforme depoimentos dos egressos.

Enfim, ao privilegiar uma carga horária maior para disciplinas técnicas em detrimento de disciplinas não técnicas, principalmente, as das Ciências Humanas, (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) no CBV configurou-se um currículo com carga horária menor na comparação com a grade curricular da rede pública estadual de Roraima, conforme discutimos adiante. Fato pertinente para uma reformulação curricular significativa a fim de superar a mera justaposição ou subordinação das disciplinas do ensino técnico sobre as disciplinas do ensino propedêutico no CBV.

Na análise comparativa do Referencial Curricular do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Roraima (disposta a seguir) com as grades curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV (ver Anexo A) de Informática, Eletrônica, Eletrotécnica e Secretariado percebeu-se uma discrepância significativa entre ambas. Como exemplo, observou-se na grade curricular da rede estadual de ensino de Roraima, longe de ser referência em qualidade de ensino no Brasil, a previsão nas duas primeiras séries do ensino médio, a carga horária anual de História de 80 horas e na terceira série de 120 horas. No total foram 280 horas-aula de História previstas para todo o ensino médio, ou seja, a quantidade de aulas no currículo das escolas estaduais de ensino médio

de Roraima é 40% maior do que o número de horas letivas previstas em todo o ensino técnico integrado ao ensino médio no IFRR, que é de apenas 200 horas anuais:

Por meio da coleta de dados realizada junto a Secretaria de Educação do Governo de Roraima selecionei a matriz curricular do ensino médio da rede estadual de ensino, disposta logo a seguir na Tabela 3:

MATRIZ - DO ENSINO MÉDIO REGULAR - DIURNO MÓDULO/AULA DE 50 MINUTOS 1ª a 3ª Série											
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CH/SEMANAL			CH/ANUAL POR SÉRIE			CH/A TOTAL	DIAS LETIVOS ANUAIS		
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª				
BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	Linguagens	Língua Portuguesa	03	03	04	120	120	160	400	200	
		LEM (Espanhol)	01	01	02	40	40	80	160		
		LEM (INGLÊS)	01	01	-	40	40	-	80		
		Arte	02	-	-	80	-	-	80		
		Educação Física (horário oposto)	02	02	02	80	80	80	240		
	Matemática	Matemática	04	03	03	160	120	120	400		
	Ciências da Natureza	Biologia	02	02	02	80	80	80	240		
		Física	02	02	03	80	80	120	280		
		Química	03	02	02	120	80	80	280		
	Ciências Humanas	Geografia	02	03	02	80	120	80	280		
		História	02	02	03	80	80	120	280		
		Sociologia	01	02	02	40	80	80	200		
		Filosofia	01	02	02	40	80	80	200		
	Comum a todas as áreas	Iniciação Científica e Tecnológica	01	02	-	40	80	-	120		
		Atividades Integradoras do EM Inovador (Horário oposto)									
	TOTAL DE MÓDULO/AULA (50 minutos)		27	27	27	1.080	1.080	1.080	3.240		
	CONVERSÃO PARA HORA/AULA (60 minutos)		22h e 30min	22h e 30min	22h e 30min	900h	900h	900h	2.700h		

1 MÓDULO/AULA = período de 50 minutos

1 HORA/AULA = período de 60 minutos

FÓRMULA DE CÁLCULO DE CONVERSÃO do módulo/aula para hora/aula = (CH/SEMANAL x 50):60;

CH/SEMANAL = Todas as aulas, por semana, de cada disciplina;

CH/ANUAL POR DISCIPLINA = É a multiplicação do número de aulas por semana de cada disciplina por período de 40 semanas que é igual ao número de aulas de cada disciplina por série no ano letivo – (CH/SEMANAL X 40 = CH/ANUAL);

CARGA HORÁRIA ANUAL TOTAL DO CURSO = É o somatório anual do total das aulas de cada disciplina.

Fonte: Secretária de Educação, Governo de Roraima

Compreende-se, a partir dos dados acima, que a carga horária de História é igual a de Geografia para todo o ensino médio na rede estadual de Roraima, ou seja, são 280 horas para cada uma em todo o ensino médio. Já as disciplinas de Filosofia e Sociologia possuem uma carga horária total de 200 horas.

Com as recentes mudanças implementadas pelo governo Temer, dentre elas, o desmantelamento do eixo educação, ciência e tecnologia, o não cumprimento das metas previstas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), a redução de recursos para investimento e custeio nas universidades e institutos federais, além das mudanças produzidas pela definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, dentre

outras medidas, fragmenta ainda mais o currículo ao pulverizar o conhecimento em áreas desconexas, tem contribuído para o aumento da crise na educação brasileira, na medida que privilegia uma educação “voltada para o mercado” e distancia o aluno de uma formação crítica.

Antônio Flávio Moreira (1997) considera o currículo como uma ferramenta de *transformação social* a partir do momento que este percorre caminhos através de processos de “... renovação, conservação e transformação dos conhecimentos historicamente acumulados...”; todo esse conjunto apoiado na ideia de uma história mais social, voltada para uma visão utópica vinculada a uma sociedade democrática e uma consciência crítica ligados a um projeto político com o intuito de trazer “à tona” a subjetividade dos contextos históricos, o conhecimento da participação das periferias na história. (MOREIRA, 1997, p. 11). Dito isso, a educação brasileira não caminha na direção libertária por ter sido moldada sob os auspícios dos organismos financeiros internacionais, que esvaziaram os currículos e distanciaram a escola dos interesses populares.

De acordo com Mészáros (2005) a função da educação no sistema capitalista é de qualificar profissionalmente “os filhos da classe trabalhadora”, por meio de uma educação instrumental, que contribui para a manutenção do *status quo* vigente. Afirmando que este processo educativo sucedeu com os egressos do CBV, na medida que ocorreu um currículo um predomínio de disciplinas técnicas e disciplinas das ciências exatas, em detrimento de outras de base humanística, segundo relatos dos próprios egressos, conforme veremos adiante, e consulta aos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no CBV.

Com a Constituição brasileira de 1988 são estabelecidos os objetivos e as diretrizes para o sistema educacional do País, no Capítulo III, artigos 205 a 214. A redação dada ao texto da Constituição foi pactuada com diversos setores e representantes da sociedade civil, dentre eles sindicatos, parlamentares, universidades, associações e educadores. Dito isto, o artigo 214 tem relação direta com a educação ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica dos IFs:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III

– melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Com a Era da Globalização, os Estados Nacionais procuram estar alinhados aos ditames dos organismos internacionais (BID, BANCO MUNDIAL, ONU), subordinados aos interesses do capital financeiro transnacional, por meio de políticas públicas em diversas áreas, particularmente a educação. Nesse sentido, a inserção subordinada do Brasil na “aldeia” global”, a partir da década de 1990, com o cenário político-econômico de intensificação das mudanças tecnológicas e novas necessidades do sistema produtivo sob a orientação do Consenso de Washington, moveram o MEC a dar uma nova configuração a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, adequar a formação profissional aos novos processos produtivos e a exigência do “novo trabalhador”, segundo os novos ditames do sistema capitalista.

Nesta orientação neoliberal, a reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional, fundamentada no currículo por competências no Brasil e a anuência do MEC, a partir de 1997, encontram-se em consonância com as diretrizes do Banco Mundial para a América Latina, como atestam Frigotto (1998), Gentili (1998) e Kuenzer (2001) entre outros, precisava dar um novo caráter ao conhecimento escolar produzido.

A reforma de acordo com Frigotto (2001), deve ser compreendida como parte de um projeto hegemônico da burguesia brasileira para a preservação do poder, num empreendimento subordinado aos processos de globalização e às políticas neoliberais.

No percurso das mudanças neoliberais na educação nacional, o governo Fernando Henrique Cardoso com a criação dos Centros Federais de Educação Profissional, os CEFETs, no ano de 2001, procurou reorientar o ensino técnico na direção das exigências do processo de Globalização e da condição periférica do País.

O projeto neoliberal procura difundir a ideia de que estamos atrasados em relação ao tempo da Globalização, da modernidade competitiva e da reestruturação produtiva. Assim, conclui o autor que, sob tais pressupostos, fundam-se as reformas do Estado e sua subordinação ao mercado mundial (FRIGOTTO, 2001, p.62).

Já no governo trabalhista, na formulação da política dos IFs, em 2008, durante o segundo governo Lula, ocorreu o crescimento da oferta de cursos superiores de tecnologia, formadores dos tecnólogos, de cursos subsequentes e cursos técnicos

integrados na Rede Federal de Educação, orientada para uma formação profissional, alinhada ao projeto neodesenvolvimentista em curso no País. Assim, a expansão de unidades da Rede Federal está situada no contexto histórico de mundialização do capital e aprofundamento da Globalização, ao qual o Brasil se insere. Todavia, os formuladores da criação dos IFs no governo Lula, adeptos do neodesenvolvimentismo, já discutido nessa Tese, delimitaram a política de expansão da Rede Federal que privilegiou centenas de cidades do País:

A escolha das cidades nas quais foram implantadas novas unidades de institutos federais considerou três dimensões estabelecidas pelo governo federal para a expansão da rede, que foram a dimensão social, geográfica e do desenvolvimento. Em linhas gerais, a dimensão social visava à universalização de atendimento aos territórios; a dimensão geográfica objetivava a interiorização da oferta pública de educação profissional e o atendimento aos municípios não atendidos por escolas federais; e a dimensão de desenvolvimento visava atender municípios que possuíam arranjos produtivos já identificados. (OLIVEIRA, 2014, p. 157)

O princípio constitucional da garantia do acesso à educação pública foi uma prerrogativa do governo Lula. A quantidade de vagas nas universidades e escolas federais disponibilizadas para garantir o acesso foi significativo nos governos petistas, mediante investimentos na interiorização do ensino superior, na reativação de escolas técnicas, na ampliação da Rede Federal e em investimentos nas universidades e institutos federais. Com relação as mudanças promovidas na educação profissional durante o governo Lula, a pesquisadora Ramos (2005) afirmou:

A despeito da complexidade política e pedagógica que caracteriza o tema, o que ocorreu foram discussões aligeiradas e, por vezes, encaminhamentos para a organização do ensino médio em três séries anuais, seguidas por mais um ano de estudos profissionalizantes. Reiteramos que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2005, p. 122).

Com o governo Lula, a visão estratégica do Ministério da Educação, do qual partiu a formulação das políticas públicas implantadas, também em relação a educação profissional, seria o de reconstrução para:

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

Convém lembrar que o Brasil na divisão internacional do trabalho integra a periferia do sistema capitalista e as políticas públicas do País para a educação profissional no século XXI, combinam noção de empregabilidade e teoria do capital humano, conforme discutimos no Capítulo 2 dessa Tese, ou seja, as mudanças na educação brasileira seguem os caminhos traçados por organismos financeiros estrangeiros.

De maneira a garantir seu lugar no mundo do trabalho, a Teoria do Capital Humano (TCH) afirma que o trabalhador deve receber uma formação profissional que o transforme tanto em capital humano quanto em capital social e, assim, apresente competências que o tornem flexível, empreendedor, empregável, líder, capaz de tomar decisões, e tantas outras qualidades que as empresas necessitam. Schultz afirma que “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1971, p. 33).

Para os teóricos da Teoria do Capital Humano, ao investir no indivíduo para aumentar sua produtividade, a sociedade teria maior mobilidade social e, conseqüentemente, melhor distribuição de renda por meio de uma formação para o trabalho mais adequada aos interesses do capital. Frigotto (2010), lembra que a educação passa a ser definida:

Pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista do mercado (FRIGOTTO, 2010, p. 67).

A TCH esconde a desigualdade socioeconômicas e as contradições do sistema capitalista tem se mostrado útil para manter a consciência do indivíduo alienada, na medida que procura colocar na educação o fator fundamental para a produtividade e o desenvolvimento capitalistas. De maneira que, na educação “uma das funções efetivas da Teoria do Capital Humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos” (FRIGOTTO, 2010, p. 53).

A preocupação do governo federal em qualificar para o novo mundo do trabalho, nos moldes da Teoria do Capital Humano, o chamado capital humano, remete a subordinação das políticas públicas brasileiras à lógica do sistema capitalista, idealizada

para servir aos interesses do capital, representado por organismos internacionais como UNESCO, BID, Banco Mundial e FMI, que procuram atrelar empréstimos ao cumprimento de suas diretrizes para políticas públicas relacionadas com a educação.

Durante os governos Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007) há um processo de intensificação de reformas nas áreas econômica, social e política. A realização das reformas na sociedade brasileira tem como parâmetro as condicionalidades provenientes dos empréstimos de ajustes estruturais e setoriais. A reforma educacional, portanto, é uma das componentes dos empréstimos de ajustes estruturais e setoriais, bem como do processo de reforma e modernização do Estado brasileiro. (FIGUEIREDO, 2009, p. 125)

Na Teoria do Capital Humano, assimilada por seguidos governos brasileiros, na formulação das políticas públicas para a educação profissional, desde a década de 1990, a educação profissional pode ser traduzida como uma educação produtora da capacidade de trabalho que é colocada a serviço do capitalismo, desde que se reduz à qualificação de mão de obra para atender à lógica excludente e fatalista do mercado de trabalho.

Nota-se que a emergência das reformas na educação brasileira está inserida no contexto de aprofundamento da globalização, ou seja, a reestruturação econômica do País e da educação está a serviço dos interesses do capital transnacional e não da nação. Embora as justificativas governamentais para a reforma educacional estejam concentradas na superação da baixa qualidade e no aumento da produtividade (mais aprovações e menos reprovações), as políticas públicas encontram-se integradas à lógica da globalização e, mais recentemente com o governo Temer, com a retomada do neoliberalismo. Portanto, as reformas econômicas e educativas no Brasil são anunciadas e realizadas “(...) com a *crença orientada sempre na direção do mercado e da competitividade internacional*, sustentadas na estratégia de ‘desenvolvimento da competitividade para integração da economia brasileira à globalização econômica’” (DEITOS, 2005, p. 163; grifos do autor).

Como já foi dito acima relação ao papel da escola pública na formação dos egressos, a investigação constatou que a quase totalidade dos egressos do ensino médio integrado do CBV passou a vida escolar na rede pública, fato definidor de um padrão: os

filhos da classe trabalhadora de Boa Vista são os alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV.

Com a finalidade de compreender a importância da escola pública na trajetória educativa dos egressos do CBV, a investigação indagou-os ainda a respeito da contribuição teve a escola pública em ser quem ele é. Algumas das respostas demonstram gratidão e respeito:

A escola pública contribuiu para minha aprovação na universidade. Sempre estudei em escola pública e todo conhecimento adquirido por mim foi através da mesma. (E12.05) (grifo nosso)

O depoimento do egresso E12.05 citado tem sua relevância ao reafirmar o papel fundamental da escola pública federal para as camadas populares da sociedade brasileira, embora a atual conjuntura de fortalecimento do projeto neoliberal na sociedade política brasileira.

Em um contexto geral, achei a escola pública muito importante para meu aprendizado e, no caso do IF, esse aprendizado foi tanto de matérias comuns como de matérias técnicas referente ao curso de secretariado. Apesar de achar que o ensino público me omitiu muitas coisas que hoje estou precisando. (E12.09) (grifo nosso)

Já a egressa do Secretariado reafirmou a importância da aprendizagem adquirida no CBV, ao longo de seu percurso educativo. Todavia, a egressa faz uma crítica quando cita a omissão de determinados conhecimentos, necessários a sua vida profissional, durante o curso técnico integrado.

A escola pública proporcionou além das interações sociais, onde eu formei muitas amizades, não só com alunos, mas também professores, me fez ter uma visão crítica da política nas aulas de filosofia e história, conhecimento na área de exatas Inclusive foi no Instituto Federal de Roraima que percebi que deveria construir carreira na engenharia civil, enfim, a escola foi uma “segunda mãe”, que eu tive base pra maioria do meu aprendizado acadêmico e social. (E12.17) (grifo nosso)

Segundo a narrativa do egresso E12.17, a escola pública foi fundamental para a construção de sua vida pessoal e profissional, ou seja, os estudos no CBV o levaram a integrar-se socialmente, além de ter proporcionado base teórica para sua carreira profissional, na área de engenharia. Chega a definir a escola como “segunda mãe”, o que detona a importância e o cuidado nela recebidos pelo egresso.

A escola pública foi fundamental para quem sou hoje. O conhecimento entrou dentro de minha casa pela porta da frente, envolveu toda minha

família através de mim, moldou o meu caráter para ser quem sou hoje e me ajuda a educar minha irmã. Me trouxe conhecimento que abriu portas, me fez mais empática, permitiu minha independência emocional, me fez olhar o mundo de uma forma mais clara, me fez entender que conhecimento é a única coisa que não pode ser roubada. Conhecimento é a salvação pra não cometer os mesmos erros do passado. A escola pública foi a única que tive e me permitiu isso. (E12.05) (grifo nosso)

O tocante relato da egressa E12.05 citado anteriormente, discorre sobre o conhecimento adquirido por ela no CBV, que “entrou” na sua casa “pela porta da frente” e moldou seu “caráter”, a ponto de ainda contribuir para “educar” sua “irmã”. Revela o papel social da instituição na constituição do egresso E12.05 como ser social e cidadão.

Os depoimentos dos egressos demonstram satisfação pessoal em relação ao fato de terem estudado por toda a vida numa escola pública. Percebe-se a importância dada pelos indivíduos entrevistados para a escola pública como *locus* de formação pessoal e profissional, ou seja, demonstra-se a fragilidade da noção impregnada na sociedade brasileira de que a totalidade da escola pública brasileira não possui qualidade.

Algumas afirmações dos egressos em relação aos estudos no CBV, como “a escola pública foi fundamental para quem sou hoje” e “(...) todo conhecimento adquirido por mim foi através da mesma” reiteram a importância da educação pública na sociedade brasileira, como fator de ascensão social das camadas populares. Apesar dos elogios de alguns egressos, as críticas de outros tantos não devem ser desconsideradas, muito pelo contrário, ambos depoimentos (positivos e negativos) necessitam de análise crítica nesta investigação e na instituição.

Como pesquisador social e docente reafirmo a existência de inúmeros problemas estruturais na escola pública brasileira, bem como na Rede Federal dos IFs, particularmente no CBV, como a prevalência da justaposição de disciplinas técnicas e propedêuticas, sem o devido diálogo entre elas, além da carga horária reduzida de disciplinas das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) em relação as demais, um tema já discutido anteriormente. Todavia, a escola pública tem a capacidade de inserir socialmente ao melhorar as condições educacionais do indivíduo, proveniente das classes sociais mais desfavorecidas, ou seja, pode permitir a mobilidade social a parcelas socialmente marginalizadas da sociedade brasileira.

Certamente, as deficiências na qualidade de ensino do CBV deveriam ser corrigidas, na direção de uma escola a serviço da transformação social, desalinhada do

discurso do capitalismo, distante dos pressupostos da Teoria do Capital Humano e do fatalismo da concorrência profissional por uma vaga no mercado de trabalho, na direção da politecnia.

Vale ressaltar que a escola pública é fundamental em qualquer projeto de nação, que defenda o crescimento de emprego e renda para os estratos mais carentes da sociedade brasileira, e rompa com nosso “complexo de vira-lata”²⁴.

A investigação constatou que as famílias dos egressos do ensino médio integrado do CBV têm origens geográficas variadas, algumas chegaram do Nordeste, outras do Sul e algumas ainda da Guiana e Venezuela, mas possuem em comum a condição socioeconômica e o grau de escolarização de seus membros.

Meus pais tem o ensino fundamental incompleto. Cursou só até a 3 série. Minha mãe por outro lado cursou só até o 2 ano do ensino médio. Mas sempre tiveram uma renda de mais ou menos uns 5 mil reais por mês. Eles sempre mexeram com garimpo na Guiana inglesa. Nossa fonte de renda. Meu pai ficou na região de Roraima após o fim do garimpo e migrou pra Guiana inglesa. Já minha mãe era maranhense veio ainda pequena com a uma grande onda de imigração incentivada pelo antigo governador Ottomar. Mas meus pais sempre incentivaram meus estudos. (E12.09)

Minha família veio toda do Maranhão, na época do Sarney. No início as coisas foram apertadas e o tempo melhorou muito nossas condições de vida. Hoje a família tem uma renda boa de 5 salários mínimos, a maioria tem ensino médio completo e curso superior. (E12.04)

Escolaridade das pessoas de minha família é ensino médio completo. E a renda é de 2 salários mínimos. Estamos na classe D. Vou falar das ocupações de três gerações de minha família: meu bisavô era fazendeiro, minha vó era costureira e minha mãe é auxiliar de serviços gerais. (E12.15)

Observou-se, com base nos depoimentos coletados, que as famílias dos egressos têm uma renda média entre 2 e 5 salários mínimos, o que as situa nas classes sociais C e D²⁵. Vale lembrar que a percepção de renda familiar do governo federal com relação as classes sociais, definida pelo IBGE (2016), baseia-se também no critério do número de salários mínimos. De maneira prática, esse critério foi o escolhido nessa investigação e

²⁴ Representa uma expressão criada pelo escritor Nelson Rodrigues (1912-1980) para descrever “a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo”, quando ocorreu a derrota da seleção brasileira de futebol para o Uruguai no ano de 1950 em pleno Maracanã.

²⁵As classes sociais no Brasil são assim divididas: classe alta (A) a partir de R\$11.262 mensais, média-alta (B) R\$ 8.641e R\$ 11.261 mensais, média-intermediária (C) R\$ 2.005 e R\$ 8.640 mensais, média-baixa (D) entre R\$ 1.255 e R\$ 2.004 mensais e excluídos (E) 0 e R\$ 1.254 mensais.

apresenta cinco faixas de renda ou classes sociais, válida para o ano de 2016, ano em que o salário mínimo era R\$ 880,00 e o ano em que a pesquisa foi realizada com os egressos.

Entretanto, o senso comum, nos “corredores” da instituição, afirma que muitos alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV são provenientes da rede privada de ensino. Servidores da instituição citam uma época pretérita da antiga Escola Técnica de Roraima, atual CBV/IFRR, nos idos da década de 1980, que atendia uma clientela diversificada, inclusive aos filhos da elite local, devido a inexistência de escolas privadas naquele contexto histórico na cidade de Boa Vista, capital do então território federal.

A quase totalidade dos egressos entrevistados é oriunda da escola pública, fato indicador de que as classes C,D e E representam a quase totalidade dos alunos atendidos pelo CBV/IFRR, conforme veremos adiante, os egressos entrevistados residem na cidade de Boa Vista em bairros considerados periféricos, principalmente na Zona Oeste da cidade.

4.3 - A empregabilidade dos egressos: formação profissional no CBV

Os dados coletados no Formulário de Pesquisa na Categoria 3, intitulada “Formação Profissional” dos egressos foram questionados, os seguintes elementos: motivos da escolha do curso no CBV; contribuição para a formação humana e cidadã; relação currículo e formação; integração entre ensino, pesquisa e extensão; trabalho durante a formação na instituição; autonomia profissional, transmissão de valores; conhecimentos e competências adquiridas; desenvolvimento da capacidade de aprender; conhecimentos técnico-científicos adquiridos; aproximação com o mundo do trabalho; escolha/indicação do curso; relação atual com o mundo do trabalho; competências adquiridas; visão do mundo do trabalho sobre a instituição.

Os questionamentos feitos pelo pesquisador aos egressos têm a perspectiva de apreender os caminhos formativos, durante seus respectivos cursos integrados ao ensino médio no CBV. Nessa direção, Cattani (1997) completa:

[...] A formação profissional, na sua acepção mais ampla, designa todos os processos educativos que permitam, ao indivíduo, adquirir e desenvolver

conhecimentos teóricos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas ou nas empresas (1997, p. 94).

Os questionamentos acerca da formação profissional foram iniciados, na Categoria 3, Questão 5, revelando os motivos que levaram os egressos a escolher inicialmente seu curso técnico integrado ao ensino médio do CBV, os egressos puderam optar por mais de um motivo.

Os dados coletados apresentaram as motivações principais apontadas pelos egressos para optar pelo curso técnico integrado do CBV. O quantitativo de alternativas dispostas aos egressos resultou em respostas variadas, mas conclusivas como: a “Valorização do diploma do técnico” (14,25%), o item “Curso essencialmente prático, focado em conhecimentos aplicados” (11,04%) e as alternativas “Por gostar da área de conhecimento” e “Possibilidade de obter boa remuneração a partir deste curso” (10,45%) cada. Levando-se em conta as marcações mais escolhidas nota-se que expectativas iniciais como a ideia de possuir o diploma de técnico para ser valorizado no mercado de trabalho local e a possibilidade de boa remuneração na função de técnico apresentaram-se equivocadas ao término do curso, devido a limitada inserção econômica dos egressos, conforme veremos adiante.

Quando analisamos os dados notou-se que a principal motivação indicada pelos egressos para a escolha do curso técnico integrado no CBV foi a “Valorização do diploma do técnico”, porém a realidade do mercado de trabalho local de Boa Vista e do estado de Roraima invalida esta noção inicial. Os cursos técnicos integrados ao ensino médio de Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Secretariado no CBV tem aceitação mínima no mercado de trabalho local. Não há vagas para os egressos e a demanda de mão-de-obra dos técnicos formados nos cursos integrados ofertados pelo CBV é mínima.

Haja vista que a maioria dos egressos se encontra desempregada ou em ocupações diversas daquelas que se formou como técnico na instituição - como feirante, cabeleireiro, vendedor, professor de idiomas. Enfim, as principais motivações apontadas pelos egressos na escolha do curso técnico integrado do CBV mostraram um “encantamento” inicial com a instituição tornou-se “desencantamento”. Ou seja, o diploma de técnico do CBV não é valorizado localmente, porque os cursos ofertados pela instituição estão desconexos das necessidades econômicas de Boa Vista, além disso a maior parte das aulas do curso integrado é teórica e a “boa remuneração”, idealizada pelo egresso antes de

ingressar na instituição, passa distante da realidade, pois o desemprego na sua área de formação técnica é regra no mercado de trabalho de Boa Vista. Dessa maneira, convém refletir sobre a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio com reduzida ou nenhuma demanda no mercado de trabalho local. O objetivo primordial do IFRR, ao qual o CBV integra, é a oferta de educação profissional que proporcione desenvolvimento regional/local e a geração de emprego e renda. Os egressos do CBV não têm visto nada além de desemprego e ocupações precarizadas.

Destarte, a formação para a cidadania durante o curso técnico integrado do CBV, presente na Questão 6 do formulário aplicado aos egressos, apresentou a seguinte redação: “Você considera que seu curso técnico integrado ao ensino médio contribuiu para sua formação humana como cidadão autônomo, reflexivo, participativo e crítico?”

As respostas objetivas dos egressos a este questionamento atestam que a ampla maioria dos entrevistados (80%) considera importante o curso técnico integrado do CBV para sua formação humana como cidadão autônomo, reflexivo, participativo e crítico.

O conceito de “cidadania” vem da palavra em latim “civitas”, que também significa cidade, mas não é uma criação romana. A cidadania surgiu na Grécia antiga em meados do séc. V a.C. na cidade-estado de Atenas. O cidadão ateniense tinha acesso a direitos sociais e políticos, como o direito de votar e ser votado. No entanto, a cidadania ateniense estava restrita a uma pequena parcela de indivíduos homens com mais de 21 anos, que fossem *atenienses* e filhos de pais *atenienses*. Ao longo da História ocidental, com a ascensão política da burguesia, através de movimentos ideológicos, como o Iluminismo, e revolucionários como as Revoluções Inglesa (1640-1688), Americana (1776) e Francesa (1789), sucedeu a derrota do Absolutismo monárquico e a consecução de uma cidadania de cunho liberal, leia-se burguesa, tornou-se gradualmente hegemônica.

A França revolucionária com seus ideais de *Liberté, Egalité, Fraternité* – apesar dos avanços na tripartição dos poderes e na participação política dos indivíduos, não garantiu a cidadania burguesa a todos os franceses, particularmente as mulheres. Os ideais da Revolução Francesa propunham a cidadania de cunho liberal, volta à classe burguesa. Diante dessa cidadania excludente, a igualdade entre os sexos não foi garantida nem na Declaração de 1789, nem nas constituições francesas. (COMPARATO, p. 2004)

A escravatura, apesar de abolida na França em 1791, foi mantida nas colônias francesas para beneficiar as empresas colonizadoras. Os franceses somente a aboliram totalmente com a Revolução de 1848. (HOBSBAWN, p. 2009)

A cidadania é um conceito liberal, portanto a análise das respostas dos egressos constata o tipo de cidadão formado no decorrer do curso técnico integrado no CBV, ou seja, percebe-se a assimilação da cidadania liberal pelo egresso. A nosso ver, o egresso do CBV adquiriu uma cidadania limitada a mera ideia de integrar o mercado de trabalho, ou seja, a cidadania que o egresso afirma ter adquirido são competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho. Não tem ligação com o conceito de uma cidadania voltada para a crítica das contradições sociais ou a transformação do mundo capitalista. A própria constituição do currículo da instituição, já discutida anteriormente, penaliza a formação de uma visão mais crítica de mundo dos alunos, apesar dos esforços de alguns docentes.

Na era da Globalização o trabalhador assume a defesa do sistema capitalista ao assimilar sua ideologia e integra-se ao pensamento dominante como parte integrante dele. Portanto, as respostas discursivas dos egressos corroboram a predominância de uma educativa liberal entre os egressos, ou seja, de uma formação pouco crítica da sociedade, adquirida ao longo do curso técnico integrado na instituição. Vejamos os depoimentos dos egressos:

Uma professora nos orientava a ter comportamento profissional no mercado de trabalho tanto empregador como empregado(E12.05). (grifo nosso)

Tipo não sei se o curso em si, mas a influência dos professores no aluno pra estudar mais, focar mais. O curso foi muito para parte técnica mesmo (E12.07). (grifo nosso)

Acho que na área pessoal de convivência. **Já que a gente estuda vários tipos de comportamento junto ao público.** Por causa da minha timidez ajudou bastante(E12.11). (grifo nosso)

As respostas dos egressos aproximam-se do conceito mais tradicionalmente aceito de cidadania²⁶, ou seja, a visão de que cidadão é o indivíduo consciente de seus direitos e deveres na sociedade. Haja vista que expressões utilizadas pelos egressos em relação a cidadania adquirida no curso técnico integrado do CBV, como “mercado de trabalho”,

²⁶ A cidadania aqui referida está ligada ao conjunto de direitos e deveres pelo qual o cidadão ou indivíduo está sujeito no seu relacionamento com a sociedade em que vive. Trata-se de um conceito liberal construído ao longo das revoluções burguesas, impregnado na escola, na família e na sociedade em geral em sua mente.

“comportamento profissional”, “estudar mais, focar mais” e “comportamento junto ao público” representam o conceito de cidadania liberal (dos direitos e deveres).

A visão desse pesquisador acerca da cidadania está baseada no pressuposto que cidadãos são os indivíduos que ocupam espaços públicos, que lutam por manter e conquistar direitos sociais e políticos, lutam pela transformação da sociedade. De maneira que é necessário ir além do conceito liberal de cidadania em direção a uma *pedagogia libertadora*, idealizada por Paulo Freire, ao afirmar que “a educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania” (FREIRE, 2005, p.74).

A contribuição da educação para uma cidadania libertadora deve partir da consciência do educador, de maneira a reconhecer os contextos históricos e as condições socioculturais em que se insere a existência humana. Daí em diante a prática pedagógica imbuída de esperança e de crença do papel transformador dos homens e mulheres, na sua capacidade encantadora de transformar o mundo e a si mesmo, onde se tornam “sujeitos da denúncia do mundo, para sua transformação” (FREIRE, 2005, p.195).

Ademais, a manipulação ideológica do capital durante a vida do indivíduo integra sua mente e aspirações as ilusões pensamento dominante e sistêmico, o que o torna autoimune ao pensamento anti-sistêmico, ou seja, avesso ao pensamento crítico, reflexivo e dialético:

Estos cambios en el carácter del trabajo y los instrumentos de producción modifican la actitud y la conciencia del trabajador, que se hace manifiesta en la ampliamente discutida o integración social y cultural de la clase trabajadora con la sociedad capitalista. (MARCUSE, 1993, p. 26)

No sentido de compreender a formação profissional adquirida no CBV indaguei o egresso, na Questão 7 do formulário, se os cursos técnicos integrados ao ensino médio da instituição ultrapassaram os limites da formação profissional unilateral e desenvolveram a cidadania crítica e participativa nos indivíduos?

A Questão 7 solicitou ainda ao egresso que justificasse a resposta objetiva de maneira discursiva. Ocorreu que uma parcela considerável das respostas revelou assimetrias, se compararmos com as respostas objetivas dadas pelos próprios egressos.

A gente recebeu bastante informação lá e o curso de secretariado ajudou bastante aqui no meu serviço(E11.15). (grifo nosso)

Como é a área de secretariado, a gente aprende sobre ética e etiqueta como elas podem ajudar no dia-a-dia e na área profissional(E12.17). (grifo nosso)

Eu tive um crescimento muito grande em relação a área profissional. Não sinto que eu saí do curso totalmente capaz, mas se eu fosse trabalhar eu saberia. Precisaria mais tempo de estágio em outras instituições(E12.20). (grifo nosso)

Os egressos do CBV confundem cidadania como competências profissionais adquiridas ao longo do curso, como observa-se nos seguintes trechos dos depoimentos acima: “a gente aprende sobre ética e etiqueta”, “tive um crescimento muito grande em relação a área profissional” e “o curso de secretariado ajudou bastante aqui no meu serviço”.

Alguns professores do CBV/IFRR da área de Ciências Humanas, principalmente da disciplina História, receberam formação teórica na graduação para ensinar seus alunos numa perspectiva crítica e reflexiva. No entanto, esses docentes representam a minoria no quadro de professores da instituição e o quantitativo de horas aulas semanais dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de aulas de História, Filosofia, Sociologia e Geografia é reduzido, na comparação com outras áreas (ver Anexo A).

Mediante os depoimentos dos egressos é possível afirmar que nos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV existe uma predominância das disciplinas das ciências exatas sobre as humanidades e, conseqüentemente, a prática docente está mais direcionada para uma pretensa formação profissional. Falta o devido cuidado da instituição com a formação de uma cidadania mais crítica dos seus alunos. Percebeu-se que os egressos compreendem equivocadamente o que representa ser um cidadão crítico e participativo na sociedade, mas assimilaram a ideia da cidadania burguesa, capitalista, adequada aos interesses do sistema. Entretanto, a educação deve assegurar o cumprimento do artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nessa direção, a LDBEN/1996 afirma no artigo 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Historicamente, a elite brasileira constituiu-se como poder dominante no uso e abuso do latifúndio, das relações patrimonialistas e da escravidão. Uma estrutura apoiada na escravidão, que se manteve como nossa base econômica por mais de três séculos. Este poder simbólico da elite nacional herdou do europeu ibérico, uma estrutura bizarra de cidadania, um pouco grega – no sentido de restrita a uma minoria a ela ter acesso – e em certa medida medieval, na medida que senhoras a detém.

A cidadania no Brasil foi construída primeiramente para a elite brasileira, através da conquista de alguns direitos políticos, já no período colonial (1530-1822), surge a figura dos homens-bons, ou seja, grandes latifundiários, escravistas e comerciantes com poderes políticos concedidos pela coroa portuguesa para atuar nas vilas e cidades da Colônia.

Os direitos políticos no Brasil durante o Império (1822-1889) estavam restritos ao imperador e a elite brasileira, assegurados pelo voto censitário e, mais uma vez, a cidadania política era exclusiva dos possuidores de latifúndios, escravos e grandes comércio. A grande maioria dos brasileiros estava distante das decisões nacionais durante o Império, distantes da vida política do País. Localmente, o poder era exercido pelo latifundiário, o conhecido “coronel”, responsável local pela Guarda Nacional, a milícia local.

A abolição da escravatura não incluiu os negros na sociedade brasileira, na medida que libertos foram excluídos até como mão-de-obra nas fazendas e fábricas. Os negros foram condenados pela sociedade brasileira a marginalização, a serem excluídos da cidadania política e social.

Com a República certas mudanças se deram em direção a cidadania burguesa, não por causa do beneplácito da elite brasileira para com os pobres ou setores médios, mas pela pressão da sociedade civil, especialmente as camadas médias urbanas, ansiosas por adquirir direitos sociais e políticos. Greves, revoltas e colunas culminaram com a Revolução de 1930, que forçou a elite brasileira a fazer algumas concessões aos trabalhadores.

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), criada na década de 1930, resultado das lutas sociais e da política de conciliação ao estilo populista de Vargas, representa a criação dos primeiros direitos sociais para os trabalhadores brasileiros, a partir desse período a cidadania social começa a dar os primeiros passos no País. Já os direitos

políticos no Brasil não avançaram tanto, devido a aliança de Getúlio Vargas com as oligarquias, a cooptação dos tenentes e ao crescente “temor comunista”, por parte de setores conservadores da sociedade brasileira, particularmente, aqueles ligados à Igreja Católica, apoiadores ditadura varguista do Estado Novo (1937-1945).

Desse modo, “o Estado, além de se ter transformado no elemento dinâmico de desenvolvimento econômico, constituiu-se, ademais, numa arena privilegiada para a tomada de decisões relativas à definição dos rumos da economia, e, portanto, das próprias metas do empresariado. Em consequência, transferiu-se para o interior do Estado o processo de negociação dos interesses privados, o que trouxe um novo tipo de interpenetração entre as esferas pública e privada” (CUNHA, 2000, p. 4).

Durante a Era Vargas (1930-1945), as medidas adotadas no campo da educação ampliaram a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. A política educacional varguista procurava em “formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada” (FAUSTO, 2001, p.188), e a educação seria o instrumento. Ao mesmo tempo, o ensino destinado a classe trabalhadora seria tradicional e voltado para a profissionalização:

As iniciativas do governo Vargas na área educativa, como em outros campos tinha uma inspiração autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural (FAUSTO, 2001, p.188).

Assim, Vargas usou a educação como instrumento de difusão de valores “hierárquicos, do conservadorismo nascido da influência católica” (FAUSTO, 2001, p. 188). Dentre as medidas adotada está reforma nº 19.941, que institui o ensino religioso nas escolas e a amplia a influência do movimento escola novista²⁷.

A proposta da Escola Nova defendia um ensino que rompesse com o modelo tradicional de educação que até então vigorava. Segundo os pressupostos escola novistas, o professor seria um facilitador da aprendizagem e os alunos seriam agrupados de acordo com as áreas de interesses. Dessa forma, as atividades seriam mais livres e o docente atuaria como um estimulador da aprendizagem. Todavia, a proposta de ensino escola

²⁷ Criado pelo filósofo norte-americano John Dewey, a Escola Nova ou Escola Progressiva foi um movimento surgido no fim do século XIX. Tem como ideias de contrapor-se ao ensino tradicional. O escolanovismo fragiliza a posição autoritária do professor como proprietário de todo o saber, defende avaliações de natureza qualitativa com participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

novista gerava altos custos e somente a elite foi beneficiada. Assim, “a Escola Nova, aprimorou a qualidade do ensino destinada às elites” (SAVIANI, 2009, p. 09).

As ideias da Escola Nova, apesar da oposição aos pressupostos da Igreja Católica para a educação, do ensino tradicional, passam a distinguir efetivamente o trabalho manual e o trabalho intelectual, ou seja, são ideias que contribuem para diferenciar ainda mais a formação escolar para a classe trabalhadora e a elite.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a queda do Estado Novo, uma lenta redemocratização ocorreu no Brasil. O recrudescimento da Guerra Fria levou o presidente Dutra, aliado dos Estados Unidos, a colocar na ilegalidade o Partido Comunista Brasileiro (PCB), e cortar relações com a União Soviética, o que contribuiu para dividir ainda mais a sociedade brasileira, a partir de 1946. Apesar da repressão em plena democracia, a luta pela cidadania política e social continuaria no País.

A redemocratização advinda do colapso do Estado Novo (1945), inicia as discussões para a Constituição de 1946, gestada para a defesa da liberdade e a garantia da educação como direito de todos os brasileiros. Dessa maneira, os poderes públicos viram-se obrigados a garantir educação em todos os níveis de ensino, juntamente com o atendimento aos interesses da iniciativa privada.

A Constituição de 1946 trazia um dispositivo que assegurava a isenção tributária para as instituições de educação, vedando à União, aos estados e aos municípios o lançamento de impostos sobre seus bens e serviços, desde que suas rendas fossem integralmente aplicadas no país e para os fins educacionais. Na reforma constitucional de 1965, os privilégios fiscais dessas instituições foram ampliados, estendendo-se a isenção de impostos para suas rendas. A Constituição de 1967 e a Emenda de 1969 mantiveram esse dispositivo. Assim, as escolas privadas passaram a gozar de uma verdadeira imunidade fiscal, o que ampliou suas possibilidades de acumulação de capital. (CUNHA, 2007, p. 812)

O então Ministro da Educação, Clemente Mariani nomeou uma comissão para elaborar a reforma geral da educação nacional, já em 1946. Com a proposta reformista da educação nacional encaminhada ao Congresso Nacional em 1948, o que levou a intensos debates e lutas ideológicas entre liberais escola novistas, conservadores e nacionalistas até meados da década de 1960.

Com o retorno de Getúlio Vargas como Presidente em 1951, a conquista dos direitos sociais agitou setores da sociedade brasileira em torno de um projeto nacionalista

de desenvolvimento. Por outro lado, setores reacionários pró-Estados Unidos pressionavam Vargas a renunciar e prenunciavam um Golpe de Estado, adiado pelo suicídio do Presidente, em 1954, que representou a morte do homem “que saiu da vida para entrar na História”, e adiou a instauração da Ditadura Militar no Brasil.

Enfim, os herdeiros políticos de Vargas se digladiaram contra os entreguistas ao longo de 10 anos até a instauração da Ditadura Militar (1964-1985). O regime autoritário suprimiu a cidadania política e social no Brasil e promoveu a derrocada do projeto nacionalista e populista, ligado aos movimentos sociais, e favor do projeto entreguista, ligado a União Democrática Nacional (UDN), a setores da classe média, da Igreja Católica e pró Estados Unidos. (CARDOSO, 2013, p. 50)

Com a redemocratização na década de 1980 e a restauração das liberdades individuais no Brasil, como o direito ao voto, o direito à liberdade de expressão e associação, a partir da Constituição Cidadã de 1988 são assegurados os direitos sociais, civis e políticos - ao menos no papel – a sociedade brasileira conquista uma cidadania ampla, geral e irrestrita.

Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo. (CARVALHO, 2011, p. 220)

Observou-se ainda nas respostas a Questão 6 do formulário, que a visão recorrente dos egressos em relação a “formação humana como cidadão autônomo, reflexivo, participativo e crítico” é que mercado de trabalho e cidadania representam a mesma coisa, ou seja, há um predomínio de respostas esvaziadas de elementos relacionados a cidadania crítica, reflexiva e participativa, conforme relatou o egresso E12.04:

Porque me fez refletir mais em relação ao mercado de trabalho. Lá era bem objetivo com relação a isso. Já falavam como é que seria. E me deu uma visão melhor do que se eu não tivesse ido pra lá (E12.04). (grifo nosso) .

A pretensa cidadania adquirida no curso pelos egressos está ligada, segundo eles próprios, a temas como “profissão”, “empregador” e papel do “empregado”. Antes de realizar o questionamento expliquei a cada egresso o significado de ser um cidadão crítico, participativo e reflexivo. Todavia, a maioria respostas demonstraram que a

instituição incentivou em certa medida a formação crítica dos egressos. Segundo a maioria dos egressos entrevistados (80%), o curso técnico integrado do CBV proporcionou uma formação como cidadão crítico e reflexivo.

As matérias do curso técnico ajudaram na parte profissional. As outras matérias típicas do ensino médio é que fizeram a gente pensar, como história e sociologia (E12.16).

O fato de disciplinas como História, Filosofia e Sociologia serem apontadas pelo egresso E.12.16 como formadoras de uma cidadania crítica e reflexiva, na relação do indivíduo com a sociedade tem sua relevância. E o relato do egresso E12.19 reafirmou a importância do papel do professor nesse processo dialético:

Lá no IF, além do ensino médio técnico, os professores procuraram mostrar esta parte crítica como cidadão também. Não somente mostrar a parte do técnico e do médio, mas também a parte crítica(E12.19).

Todavia, a carga horária geral dessas disciplinas no currículo do CBV/IFRR é inferior na comparação com disciplinas como Matemática e Português. Como exemplo, os alunos do primeiro ano do curso têm 4 aulas de Matemática e Português semanais, apenas 1 aula de Sociologia e 2 aulas de História, no segundo ano tem 1 aula semanal de Filosofia e 2 de História, a Sociologia desaparece do currículo no segundo ano e no terceiro ano do curso continuam as 4 aulas semanais de Matemática e Português, mas somem do currículo as aulas de Sociologia e Filosofia, além disso as aulas de História foram reduzidas para 1 aula por semana, conforme depoimento do egresso E12.03:

Porque como o curso, apesar de ser técnico integrado tem matérias como história que tem uma grade curricular com menos aulas se comparar com outras escolas de ensino médio regular. Então parte da História, parte da Filosofia a gente não tinha. O espaço dado para a parte técnica é grande e acaba perdendo essa parte das disciplinas do ensino médio. Sociologia, por exemplo, a gente só teve em um ano. Filosofia também(E12.03).

Entretanto, apesar dos egressos citarem as disciplinas de História, Filosofia e Sociologia na construção de sua visão crítica e reflexiva da realidade, essa missão não deve estar limitada, trata-se de uma missão coletiva que deve perpassar as demais disciplinas e professores. Como professor de História do IFRR percebo a dificuldade dos colegas de disciplinas técnicas e das ciências exatas em discutir na sala de aula quaisquer situações referentes a cidadania. A preocupação mais comum desses professores é dar a matéria, passar o conteúdo.

Afinal, qual é a verdadeira importância da História, da Filosofia, da Geografia e da Sociologia na formação profissional? Penso que a disciplina História proporciona ao aluno compreender as estruturas econômicas, sociais, políticas, religiosas. De maneira a construir no aluno uma visão crítica e transformadora na sua relação com o mundo e a sociedade. E a geografia proporciona uma visão ampliada das sociedades, do ser humano e das estruturas que o cercam. Já a Sociologia tem a função de levar o aluno a contribuir a compreender os problemas atuais. Ambas são fundamentais para construir um cidadão crítico, reflexivo e participativo. E a Filosofia permite ao sujeito buscar o conhecimento de maneira crítica numa reflexão acerca de sua existência.

Os conteúdos ensinados no ensino técnico integrado ao ensino médio com exceção das “marginalizadas” disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia, no hoje chamado ensino técnico integral pelo CBV, não contribuem para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, ou seja, se instituiu uma justaposição de disciplinas distanciadas da construção de uma luta contra hegemônica, da ideia uma “escola unitária”²⁸ gramsciana.

Ciavatta (2014, p. 198) afirma que “o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a *educação politécnica e omnilateral* realizada pela *escola unitária*”.

No capítulo 1 dessa Tese discutimos a questão da política neodesenvolvimentista dos governos petistas, dentro da política de conciliação com as elites, rompida com o golpe institucional, que depôs a presidenta Dilma Rouseff em 2016 e retomou o projeto neoliberal para a educação com Michel Temer na presidência. De maneira que, a formação profissional de nível médio no IFRR corresponde a uma formação capitalista tecnicista, apesar da suposta integração entre ensino técnico e ensino médio regular, e, portanto, contribui com a reprodutividade da ideologia do capital no CBV.

A formação profissional dita integrada ao ensino médio representa um modelo tradicional, apesar da aparência inovadora, um discurso para o ensino médio brasileiro permeado pela negação dos diferentes saberes, o que a assemelha a uma mera justaposição de disciplinas fragmentadas. O que se traduz na matriz curricular dos cursos

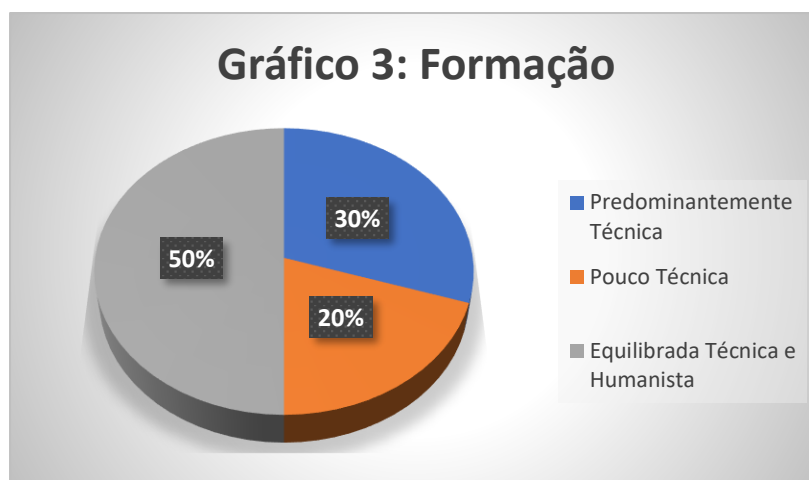
²⁸ A proposta educacional gramsciana de “escola unitária” pressupõe uma reforma imediata, ou seja, não significa que sua criação deva ocorrer após a implementação do socialismo. Isso não significa dizer que a educação mudaria a sociedade, mas que a implementação da proposta gramsciana de escola está dialeticamente ligada à extinção do modelo de escola atual.

técnicos integrados de Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Secretariado do CBV na constituição do modelo 3+1 (três anos de conhecimentos específicos do curso técnico e um ano de conhecimentos gerais e pedagógicos). Distanciando-se de qualquer inovação existente na educação brasileira atualmente, uma vez que se mantém atrelada à lógica clássica, a visão cartesiana do conhecimento, ou seja, da fragmentação dos saberes, proposta pelo matemático iluminista René Descartes (1596-1650), desde o século XVIII, e a integração no CBV tornou-se mera justaposição de disciplinas compartmentadas em suas “caixinhas”.

Na pretensão de integrar polos dissociados de conhecimento foi criado o currículo 3+1, dentro da mesma lógica clássica cartesiana, o que obviamente continua sendo uma justaposição de disciplinas. Sem nenhum diálogo entre os saberes, o ensino tem ocorrido nesse formato no CBV do IFRR. A mesma conclusão podemos ter em relação as modalidades do ensino técnico integrado conhecido como regime de alternância. Recentemente, em 2016, esse modelo de ensino médio integrado ao técnico, ou justaposto, foi reformulado no IFRR para o modelo 2+1, ou seja, quase 70% das aulas de disciplinas técnicas e 30% de disciplinas chamadas propedêuticas. A mudança aconteceu devido aos pedidos dos pais de alunos da instituição, que achavam tempo demasiado 4 anos de ensino médio integrado, o que atrasava o ingresso dos egressos do CBV no ensino superior.

Recentemente, o esvaziamento do processo de formação crítica para a cidadania ganhou novo impulso com o governo neoliberal de Temer, através da Medida Provisória 743/2016 que, em sua proposta original procurou excluir da BNCC as disciplinas de Sociologia e Filosofia, além de Artes e Educação Física. Todavia, com a reação de setores da sociedade civil, a medida reacionária foi parcialmente rejeitada pelo Congresso Nacional e as disciplinas foram mantidas no “Novo Ensino Médio” de Temer no final de 2016.

Quando indagados acerca da percepção com relação ao currículo do curso integrado proporcionar uma formação predominantemente técnica, pouco técnica ou equilibradamente técnica e humanística (formação integral), na Questão 7 do formulário, os egressos assim responderam:



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Os dados do Gráfico 3, resultantes das respostas dos egressos, a maioria atribui uma formação equilibrada técnica e humanista (50%), um percentual considerável afirma que a formação na instituição foi predominantemente técnica (30%) e outros que a formação foi pouco técnica (20%). Como o maior índice (50%) dos egressos afirma ter recebido uma formação equilibrada (técnica e humanista), nota-se que a ideia do ensino técnico integrado é percebida como majoritária na formação recebida na instituição. Todavia, o percentual de 50% dos que afirmam ter recebido uma formação predominantemente técnica (30%) e outros (20%) uma formação pouco técnica. Em suma, os egressos entrevistados encontram-se divididos quanto ao tipo de formação teórica recebida no CBV, o que pode ser discutido *a posteriori* pelo corpo docente e dirigentes, na medida que os egressos apresentam dúvidas quanto ao seu percurso formativo.

Com relação a indissociabilidade entre *ensino, pesquisa e extensão*, indaguei aos egressos, Questão 8 do Formulário, acerca da integração percebida no decorrer do curso técnico integrado ao ensino médio. A maior parte dos egressos (60%) afirmou que o curso contemplou esta integração, outros (20%) afirmam que não contemplou e há os que optaram pela opção parcialmente (20%). Apesar da maioria dos egressos ter marcado a opção “contemplou esta integração”, os próprios depoimentos apresentaram versões diferentes. Ademais, com o intuito de esclarecer dúvidas a respeito de quais foram essas atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas ao longo do curso, solicitei ao egresso uma resposta discursiva para a resposta objetiva da Questão 8:

Nos últimos anos do curso, um professor focou na gente fazer projetos para empresas de tecnologia. Saímos da escola para apresentar projetos, mas poucas vezes(E12.3). (grifo nosso) .

A maior parte da minha turma participava do IF Comunidade e de projetos de extensão(E12.5). (grifo nosso)

Os depoimentos dos egressos E12.3 e E12.5 demonstraram a existência de algumas atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão no CBV desenvolvidas ao longo do curso técnico. Todavia, essas atividades integradas aconteceram “poucas vezes” não representaram uma prática constante no processo de formação dos egressos.

Os egressos E12.7 e E12.11 relataram raras atividades ligadas a música e teatro em algumas disciplinas (Inglês e História), além de aula de violão que ocorreu na instituição, o que não correspondem a planejada integração do “tripé” ensino, pesquisa e extensão.

Teve a EXPOSEC (exposição do curso de secretariado), que expôs trabalhos advindos de outras culturas. Por exemplo, a gente expôs sobre a cultura egípcia. Teve toda uma pesquisa e uma ligação com o ensino e a cultura(E12.18). (grifo nosso)

Eu fiz o Programa Institucional de Bolsa Acadêmica de Extensão (PBAEX/IFRR). Fiz pesquisa porque antes de uma visita técnica, a gente pesquisou sobre usina e atividades culturais no IF Comunidade, onde apresentei trabalhos científicos(E12.20). (grifo nosso)

Os depoimentos dos egressos E12.18 e E12.20 confirmaram o que os demais egressos relataram. Ocorreu no CBV uma mera justaposição de disciplinas no ensino técnico integrado no CBV e faltou integração do “tripé” ensino-pesquisa-extensão, ou seja, a almejada integração ao longo dos 4 anos de curso técnico reduziu-se a dois eventos anuais de extensão (IF Comunidade e EXPOSEC), a projetos de extensão do PBAEX, a algumas aulas de música (violão) na extensão, a atividades culturais em duas disciplinas e a uma atividade de pesquisa aplicada.

Notou-se a não integração da tríade *ensino-pesquisa-extensão* no CBV, apesar de algumas escassas atividades anuais de extensão, citadas pelos egressos (IF Comunidade e EXPOSEC), o programa institucional de bolsas extensão (PBAEX) e a atividade de pesquisa realizada pelo professor de informática. As atividades citadas apesar de serem relacionadas diretamente com o ensino, encontram-se parcialmente integradas com a pesquisa e a extensão, representaram pouco para uma instituição que tem como um dos pressupostos a integração da tríade. Destarte, outros depoimentos de egressos

apresentaram uma crítica considerável ao CBV devido à falta de integração da tríade ao longo do curso técnico, chamado de integrada pela instituição.

Os depoimentos dos egressos E12.6, E12.8 e E12.10 confirmaram as impressões iniciais acerca da falta de integração da tríade no CBV. Afirmações como “não era interesse dos nossos coordenadores e professores” e “uma vez o curso todo” são consistentes na medida que expõem a falta da integração entre ensino, pesquisa e extensão.

A maioria dos professores não queria trabalhar com a prática. Só teoria! Os laboratórios ficavam fechados. Não ficavam disponíveis para gente. Ninguém usava e a gente não podia usar(E12.12). (grifo nosso)

Pouquíssima integração. Haviam somente algumas exposições de trabalhos do curso e algumas programações(E12.13). (grifo nosso)

Poucos eventos. Muita teoria! Prática só no estágio! A gente procurava e nunca tinha estágio pra fazer. **Não tinha nenhuma forma de completar isso com pesquisa e tal. Não tinha incentivo**(E12.14). (grifo nosso)

O coro crítico dos egressos em relação a integração ensino-pesquisa-extensão no CBV foi reforçado com os depoimentos do E12.12, E.12.13 e E12.14. e os destaques em negrito das falas vão desde afirmações de que o curso era “só teoria”, dos “laboratórios ficarem fechados” e de praticar a teoria “só no estágio”.

Convém ressaltar que os alunos do CBV agora egressos são o sentido de ser da instituição. A visão deles acerca do cotidiano do CBV, durante os 4 anos de curso técnico dito integrado, representa a voz dos que não são ouvidos nas reuniões pedagógicas, nas capacitações dos professores. Eles precisam ser ouvidos. Seus depoimentos merecem credibilidade. A participação dos alunos nos colegiados da instituição não deve ser meramente simbólica, ou seja, para representar os discentes, mas necessita ser propositiva, a fim de corrigir distorções no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com os depoimentos dos egressos, a dissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão no CBV fica evidente no cotidiano institucional. Afirmações contundentes dos egressos como não era “interesse dos nossos coordenadores e professores”, ou “eu sinto que no final do curso faltou” a integração, e ainda se percebe que a integração foi “uma vez no curso todo”, e “somente algumas exposições de trabalhos do curso(...)”. Por fim, o predomínio do ensino tradicional conteudista no CBV é demonstrado em depoimentos dos egressos como a “maioria dos professores não queria

trabalhar com a prática. Só teoria! Os laboratórios ficavam fechados” e aconteciam “poucos eventos. Muita teoria!”. A existência de um alto nível de insatisfação dos egressos com a qualidade do curso no CBV está intimamente ligada ao não funcionamento da tríade ensino-pesquisa-extensão.

Na perspectiva de dimensionar os impactos das necessidades econômicas durante a formação dos egressos formulamos a Questão 9 que trata da necessidade financeira de trabalhar durante o curso técnico integrado do CBV. O Gráfico 4 apresenta os resultados a este questionamento:



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Os resultados apontam que 65% dos egressos não tiveram necessidade financeira de trabalhar durante a formação técnica. No lado oposto encontram-se os egressos (35%) que sentiram necessidade de trabalhar durante o curso. As alegações dos entrevistados para não terem trabalhado vão desde não terem buscado trabalho e a falta de oportunidade:

Não quis procurar trabalho. Não teve necessidade! (E12.09).

Até procurei um emprego, mas não é fácil conseguir. (E12.17).

Olha só trabalhar até eu queria, mas não consegui emprego. (E12.05).

Os últimos dados disponibilizados pelo IBGE destacam que no 3º trimestre de 2017 a taxa de desocupação em Roraima foi estimada em 8,9%, o que representou uma queda de 1,9 % em relação ao trimestre anterior do mesmo ano (10,8%). Na comparação com o 3º trimestre de 2016 (9,7%), a taxa diminuiu 0,9 %. O que não significa uma melhoria significativa no quadro de ocupações, uma vez que a situação do desemprego tende a agravar com a recente migração em massa de venezuelanos²⁹ para Roraima, na medida que os imigrantes têm causado instabilidade no mercado de trabalho local com o aumento significativo da oferta de mão-de-obra.

Na série histórica do IBGE (2017), a taxa brasileira de desemprego juvenil era de 14,3% em 1991, e diminuiu para 11,4% em 1995. Todavia, a partir de 1996 registrou aumentos progressivos, chegando ao pico em 2003, ano em que o desemprego de jovens brasileiros atingiu de 26,1%. Com a retomada do crescimento econômico nos governos Lula e Dilma, no período 2004-2014, a taxa de desemprego juvenil foi reduzida para 16,1%. Porém a recessão econômica brasileira, iniciada em 2015, e as recentes políticas neoliberais (2016-2017) promoveram novo aumento no desemprego dos jovens. Em 2015, a taxa subiu para 20%. No ano seguinte, ela atingiu 27,1% e, em 2017, o maior patamar da série histórica: 29,9%.

Atualmente, o desemprego entre os jovens representa um dos maiores problemas da sociedade brasileira, potencializado com a recente crise econômica (2015-2017). Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o desemprego entre os jovens brasileiros atingiu em 2017, o maior patamar em 27 anos, o que representa quase 30% dos jovens de até 25 anos. As estimativas da OIT indicam que o nível de desemprego dos jovens brasileiros é mais de duas vezes superior à média internacional (13,1%).

A Dissertação de Mesquita (2006) pela UNICAMP, intitulada “O desemprego dos jovens e as políticas públicas no Brasil pós 1990”, discute a problemática do desemprego juvenil, e aponta alternativas diante do seu agravamento:

Pelo fato de atingir atualmente milhões de brasileiros e ampliar o círculo de pobreza, o desemprego juvenil deve ter atenção especial do Estado e da

²⁹ Dados da Polícia Federal (PF), disponibilizados Lei de Acesso à Informação, relativos ao fluxo migratório de estrangeiros mostraram que em 2017, a quantidade de venezuelanos que entrou em Roraima foi de 70.757 pessoas.

sociedade. O desemprego coloca os jovens em uma situação de desespero, impotência, insegurança e risco. Por enfrentarem maiores dificuldades para ingressar e permanecer no mercado de trabalho os jovens estão se tornando cada vez mais dependentes das famílias e das políticas públicas. (MESQUITA, 2006, p. 59)

A relevante pesquisa de Mesquita (2006) fez uma análise das causas do desemprego juvenil no Brasil, maior entre a população adulta; haja vista que os jovens “não têm experiência profissional acumulada e nem sempre contam com escolaridade e qualificação elevadas, principais exigências das empresas”. Ademais, até os jovens “que possuem muitos anos de estudo e cursos profissionalizantes enfrentam dificuldades para ingressar e se manter no mercado de trabalho, já que há uma pequena geração de postos de trabalho”. (MESQUITA, 2006, p.58)

Os egressos foram indagados na Questão 10 da pesquisa acerca da contribuição do curso para a formação técnica com autonomia profissional. Explicou-se ao egresso que a autonomia deve ser entendida como a capacidade de trabalhar na área de formação técnica de maneira autônoma, independente. Os resultados percentuais das respostas marcadas pelos egressos como “Sim” representaram 45%, os egressos que marcaram “Não” e “Parcialmente” somaram 55%. A maioria dos egressos afirmou que a formação profissional com autonomia aconteceu no CBV.

O depoimento do egresso E12.3 tem grande relevância, na medida que expõe uma grave deficiência do curso técnico em Informática do CBV. Os conhecimentos ensinados no curso não servem e “não se usa atualmente no mercado”, o que gera “um profissional sem muito espaço”, sem trabalho. Como consequência, o egresso E.12.3 afirmou que “dos que se formaram comigo em informática está em outras áreas”:

Não, porque eu acredito que o curso de informática no IF está um pouco defasado. Primeiro porque a linguagem de programação que a gente vê lá não se usa atualmente no mercado. Ainda mais em Boa Vista, que o mercado é pequeno e com esta formação desatualizada acaba potencializando um profissional sem muito espaço. A maioria dos que se formaram comigo em informática está em outras áreas(E12.3). (grifo nosso)

Percebe-se, que a exigência do mercado de trabalho globalizado é crescente, inclusive para os egressos do CBV. As exigências são de um trabalhador mais autônomo, flexível e multifuncional. Para Ciavatta (2005):

[...] à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume também as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres,

pontualidade, contenção corporal e afetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil (CIAVATTA, 2005, p. 128).

Provavelmente, a “formação desatualizada” citada pelo egresso E12.3 em informática e a distância da teoria com a prática sejam motivos para a reduzida empregabilidade dos mesmos:

Como eu falei na teoria era uma coisa o nosso curso técnico. Na pratica, a autonomia profissional não acontece(E12.6). (grifo nosso)

Os depoimentos dos egressos E12.6 e E12.17 têm relevância levarem a instituição a discutir seu currículo, a fim de avaliar a eficácia da formação ofertada no CBV. De volta ao relato do egresso de Informática de que a “linguagem de programação” ensinada no IFRR “não se usa no mercado”, compromete, a meu ver, a razão de existir do referido curso. Haja vista que o técnico de Informática como uma “formação desatualizada” por ter apreendido uma quantidade de conhecimentos sem utilidade para a profissão, ao qual está sendo qualificado, ou seja, um técnico de informática com conhecimento incipiente tem reduzidas chances de se ocupar uma vaga na sua área de formação.

O relato do egresso E12.3 ao afirmar que o curso “acaba potencializando um profissional sem muito espaço” contribui para ampliar o desemprego entre os jovens egressos do CBV e o egresso E12.6 diz que a autonomia profissional “não acontece”, não foi estimulada durante o curso. Ressalto aqui que a autonomia profissional, a que o questionamento se refere consiste na capacidade do indivíduo em atuar profissionalmente de maneira independente, sem a necessidade constante de correções por parte de um supervisor.

Em suma, dentre os motivos principais apontados pelos egressos, que prejudicaram a formação profissional nos cursos técnicos integrados do CBV, destacaram-se a falta de formação adequada, o conteúdo do curso desatualizado e o predomínio do ensino teórico dos conteúdos pelos professores, em detrimento de aulas práticas em laboratórios e outros ambientes de aprendizagem. Os relatos dos egressos do CBV demonstraram um significativo distanciamento dos objetivos ou finalidades dos IFs, senão vejamos:

A concepção que pauta os processos educacionais das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e que, por conseguinte, orienta a definição dos seus currículos, tem como foco a formação do jovem,

do trabalhador, na perspectiva de este sujeito, enquanto um ser ativo, ético e contextualizado, seja capaz de compreender a realidade e intervir nela na perspectiva de sua superação; sujeito capaz de contribuir para as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais, imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível. (SETEC, 2009).

A citação acima é destinada a orientar os IFs na elaboração de seus currículos para ter “como foco a formação do jovem” na EPT. Representa uma visão progressista do MEC na direção de uma cidadania crítica e participativa. Entretanto, o que falta para o CBV é a mudança curricular com a inserção de mais aulas de disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, além do comprometimento dos professores das demais áreas do conhecimento (técnico e propedêutico) na formação crítica desse jovem trabalhador.

No tocante, a transmissão de valores político-educativos centrados na democracia, cidadania, igualdade e solidariedade entre os seres humanos, 60% dos egressos responderam que o curso contribuiu para a formação destes valores, 15% que não contribuiu, 20% raramente contribuiu e outros 5% afirmaram parcialmente. A Questão 11 indagou ao egresso se ele considera que lhe foram transmitidos valores político-educativos centrados na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade entre os seres humanos. Vejamos as respostas dos egressos:

Acho que sim. O senhor e outros professores de História focaram muito nisso. Acho que eles conseguiram colocar um senso crítico muito bom. O professor de Sociologia e Filosofia conseguiu colocar a gente para pensar(E12.1).

Raramente, porque a gente via esta preocupação só nas matérias de Humanas com o professor de Sociologia e a professora de História. Até na Geografia a gente sentia falta disso. Então raramente mesmo(E12.3).

Os egressos E12.1 e E12.3 reiteraram a importância das disciplinas História, Sociologia e Filosofia na formação do seu “senso crítico”, ao “colocar a gente para pensar”. Ademais, os relatos confirmaram que “só nas matérias de Humanas” a transmissão de valores político-educativos acontecia na instituição. O que representa pouco diante do significativo quadro docente e oferta de disciplinas diversas. Outros egressos responderam de maneira contrária aos demais:

Não. Acho que eles não focaram nessa parte(E12.4).

Não. O curso dava uma visão só técnica mesmo. Como eu falei alguns professores de percepções, mas visando esta parte não(E12.6).

A visão de que o curso no CBV tinha “uma visão só técnica mesmo” é preocupante, na medida que se distancia dos objetivos ou finalidades dos IFs, já

discutidos. Todavia, a criação do Grêmio no CBV pelos alunos contribuiu para discutir a importância do voto e a eleição de representantes eleitos por seus pares. A egressa E12.9 chegou a integrar o Grêmio, o que foi relevante para a formação dos valores político-educativos dela e dos demais participantes nesse processo.

Raramente. A única professora que pega um pouquinho disso foi a professora de História. O resto não focava nisso(E12.10).

Acho que sim. Os professores eram muito solidários em relação a ajudar(E12.14).

No IF sempre se falou desse negócio de inclusão. Eu era da inclusão. Sempre a gente tentava integrar as pessoas desfavorecidas. A luta pelas cotas foi importante. Marcou minha história(E12.16).

Nas matérias de Filosofia, Sociologia e História, os professores passaram esta parte para os alunos(E12.19).

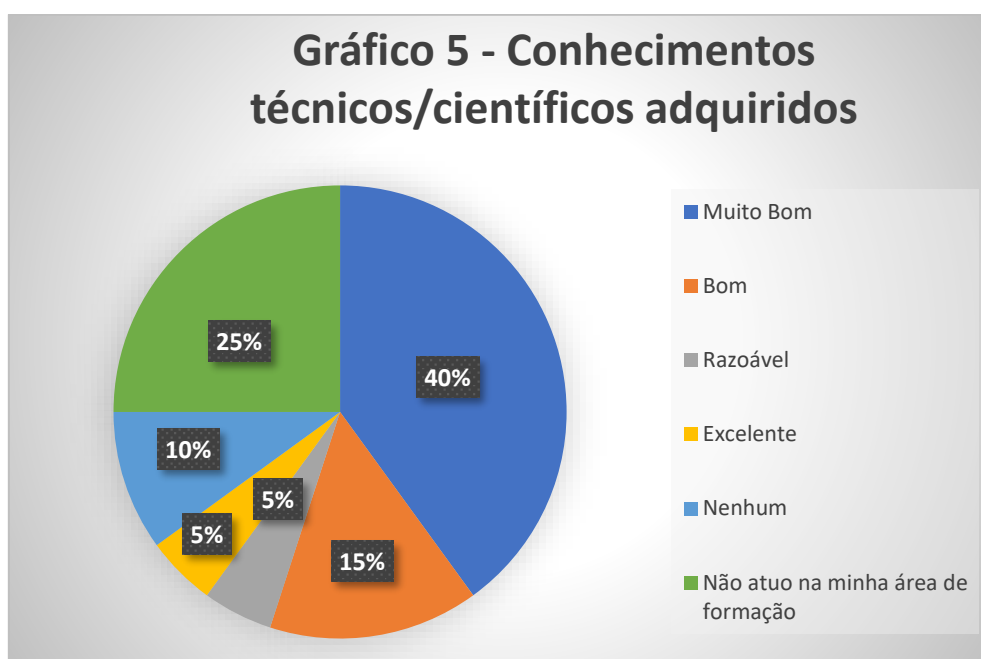
Os depoimentos dos egressos variam desde a visão de alguns que afirmaram não terem aprendido valores político-educativos até os que aprenderam o “negócio da inclusão”, a “luta das cotas”, a ajudar “crianças carentes” e a “ser solidário”. Algo que chama a atenção nos depoimentos remete ao núcleo de professores de apenas três disciplinas (História, Filosofia e Sociologia) de reduzida carga horária no currículo do CBV, que pertence à área de Ciências Humanas, e “conseguiu colocar a gente pra pensar”. Com base nos depoimentos dos egressos, a afirmação de Frigotto é pertinente:

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção —capital humano. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como fator econômico vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o milagre da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações. (1998, p. 135)

Dessa forma, o processo de hegemonia sobre a educação brasileira pelo capital tem sido ampliado em pleno século XXI. E as pretensas necessidades do sistema capitalista na formação de mão-de-obra pretensamente qualificada tem levado as instituições de educação profissional do País, como o CBV/IFRR, a moldar a sua razão de existir no atendimento a estes ditames, num processo de total subordinação a teoria do capital humano e a falsa ideia de que a qualificação para o trabalho garante emprego para todos.

De volta ao formulário de pesquisa indaguei o egresso na Questão 12 se a sua capacidade de aprender, de pensar sobre o seu fazer, de resolver problemas operacionais no exercício do trabalho e os desafios da vida profissional foi estimulada durante o curso técnico integrado no CBV, ou seja, se a capacidade de aprender, de pensar sobre o seu fazer, de resolver problemas operacionais no exercício do trabalho e os desafios da vida profissional foi desenvolvida. Os resultados apontaram que 75% dos egressos afirmaram que suas capacidades (competências) de aprender, de pensar, de resolver problemas no trabalho e na vida profissional foram estimuladas no decorrer do curso, apenas 5% responderam “Não”, 10% marcaram “Raramente” e 5% “Parcialmente”. O que demonstrou uma satisfação elevada dos egressos com a formação das “competências” desejadas no mundo do trabalho, ao longo do curso técnico no CBV. O que é um fator positivo para a instituição, na medida que se mostrou “encaixado” o planejamento pedagógico, moldado nos pressupostos do modelo de competências e na teoria do capital humano.

Na Questão 12, do formulário de pesquisa (gráfico 5), perguntei se os conhecimentos técnicos/científicos, vistos durante seu curso técnico, foram necessários para as atividades práticas que exerce em sua profissão atual. As alternativas dispostas foram “Muito Bom”, “Razoável”, “Nenhum”, “Excelente”, “Bom” ou “Não atuo na minha área de formação”:



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

A maioria dos dados coletados revelou que 40% dos egressos consideraram os conhecimentos adquiridos no curso técnico integrado do CBV como muito bons. O que representa um grau de satisfação elevado se considerarmos a soma dos percentuais excelente/muito bom/bom, o total chega a 60%. Números semelhantes aos resultados do questionamento anterior (Questão 12), acerca da estimulação de capacidades educativas/cognitivas/operacionais realizada durante o curso, considerada positiva por 75%. Cabe analisar o resultado dessa questão, na medida que a maioria dos egressos afirmou ter obtido uma boa formação profissional, todavia não foram garantia para uma vaga no mercado de trabalho. Se a formação profissional no CBV considerada adequada para a maioria dos egressos não os conduziu a uma ocupação decente na área de formação?

Apesar de 25% não atuar profissionalmente na área de formação, tem-se uma satisfação elevada dos egressos com a formação teórico-prática recebida na instituição. Fato que representa um ponto positivo para o CBV: Já que a maioria dos egressos estava satisfeita com os conhecimentos adquiridos na instituição, apesar do desemprego recorrente e das ocupações precárias em áreas diversas da formação, como veremos adiante.

Arone (2015) em sua Tese “O Patrimonialismo como cultura institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM” destaca a relação entre a conjuntura atual do capitalismo e o enfraquecimento dos IFs em atuar na promoção do desenvolvimento local e nacional:

Em função dessas intensas e inexoráveis mudanças sócio-político-econômicas de que somos testemunhas hoje, as relações que envolvem o ensino e a atividade remunerada entre os membros das inúmeras comunidades apresentam-se modificadas. Por causa das novas exigências que as relações industriais desencadearam e das conjunturas hoje alteradas, os cursos que se propõem a formar para a atividade técnico-profissional deveriam se constituir alternativas de fortalecimento das economias local e nacional. (ARONE, 2015, p. 52)

Nesse sentido, a necessária articulação entre educação profissional e desenvolvimento das potencialidades locais na microrregião de Boa Vista tornaram-se mera proposta de trabalho do CBV, conforme discutimos no capítulo 3, descolada da realidade local, cada vez mais distante da comunidade, tem tido limitado efeito na geração de emprego e renda. Arone (2015) ainda em sua Tese afirma que:

O ensino técnico-profissional torna-se mais adequado quando atende à formação do indivíduo, quando é resultado da concepção de que desenvolvimento econômico é antes o desenvolvimento dos indivíduos, a melhoria de suas situações com seres de uma comunidade, como protagonistas de suas próprias existências e conseqüentemente do meio em que vivem. (ARONE; 2015, p. 54)

Na análise dos dados empíricos procurou-se conhecer as interferências entre dois lugares fundantes de todo projeto de formação profissional do CBV: o da formação inicial e *locus* atual de trabalho do egresso.

Na sequência do formulário, Questão 14, o egresso foi questionado se o CBV promoveu algum tipo de aproximação com o mundo do trabalho, como estágios e visitas técnicas. Dentre os 20 egressos, o número de 14 assinalou “Sim”, outros 2 “Não” e 4 “Raramente”. Nenhum dos egressos assinalou a opção “Às vezes”.

Convém salientar, que a previsão na Organização Didática do IFRR são estágios supervisionados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV nos dois últimos anos de formação e visitas técnicas ao longo do curso. Estágios e visitas técnicas representam oportunidades para o profissional em formação vivenciar o mundo do trabalho e contribuem decisivamente para a aprendizagem. As respostas abertas ao referido questionamento estão dispostas a seguir, e confirmaram as respostas objetivas dos egressos:

Sim. O estágio foi bom, mas a gente não teve o acompanhamento de uma pessoa no estágio. O estágio não era remunerado (E12.1).

No meu caso proporcionou o estágio no terceiro e quarto ano, além de uma visita técnica no fim do curso. A gente visitava também a subestação de energia do instituto(E12.5).

Não. Uma visita técnica em 4 anos de curso e o estágio eu corri atrás. A maioria fazia o estágio sem remuneração no próprio IF (E12.10).

Raramente. Fiz estágio na própria instituição e durante estes quatro anos só tive uma visita técnica(E12.13).

Não. Sempre quando era pra fazer visitas técnicas na área de secretariado eu nunca tive. Sempre dava errado! (E12.16).

Sim, os dois. Tive estágio no IF e visita técnica à Manaus para a hidrelétrica de Balbina(E12.20).

O estágio dos alunos do CBV não é remunerado quando realizado na própria instituição. O estágio supervisionado dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no CBV tem como objetivo preparar o aluno para o exercício profissional e integra seu percurso formativo, sendo requisito obrigatório para a conclusão do curso e expedição do diploma. O estágio não caracteriza vínculo empregatício de qualquer natureza, não sendo

devidos encargos sociais, trabalhistas e previdenciários, de acordo com os artigos 3º e 15 da Lei nº 11.788/2008.

Finalmente, o estágio supervisionado obrigatório dos cursos técnicos integrados ao ensino médio possui carga horária total de 150 horas. No CBV, na modalidade dos cursos integrados, o estágio poderá ser realizado a partir do final do 2º Ano até o último ano do curso. A jornada de atividades do estagiário poderá ser no máximo 6(seis) horas diárias e 30(trinta) horas semanais.

O estágio representou uma reclamação constante nos depoimentos dos egressos, pois a falta de acompanhamento de um profissional qualificado para orientar o estagiário comprometeu o processo de formação profissional dos técnicos, na medida que não houve correção de erros e orientação adequada durante o estágio. A falta de acompanhamento de um profissional durante o estágio fragilizou o aprendizado do técnico em formação ao consolidou vícios e erros no trabalho. As duas situações descritas pelos egressos merecem uma reflexão da instituição: Ademais, ao fazer um estágio sem receber remuneração alguma, o técnico em formação nota que o curso técnico não garantiu acesso ao mercado de trabalho de Boa Vista e sua formação não gerou renda financeira.

De maneira a dimensionar o grau de (in)satisfação com a formação técnica integrada recebida no CBV, questioneei o egresso na Questão 15 do formulário se escolheria novamente o curso que concluiu. Do total de 20 egressos entrevistados, 10 afirmaram que “Sim”, 5 que “Não” escolheriam e 5 que “Talvez” escolheriam. Os dados revelaram que 50% dos egressos escolheriam, novamente, o curso técnico integrado do CBV. Nota-se que o curso ainda seria a primeira opção do egresso. Todavia, os outros 50% que optaram por “Talvez” e “Não” devem considerados. As razões apontadas por eles estão relacionadas a não identificação com o curso ou a não inserção profissional no mercado de trabalho local.

A Tese de Fernandes (2012, p.184) que discutiu a inserção dos egressos formados no IF Goiano no mercado de trabalho local, ou seja, a empregabilidade dos egressos, apresentou resultados que reforçam a visão dominante do tecido social acerca da educação profissional, que “no imaginário coletivo e no próprio campo organizativo do trabalho e emprego, tratou-se no passado e, é recorrente, no presente, de uma formação

humana e profissional, destinada à maioria trabalhadora, porém com menor reconhecimento cultural e profissional”.

Embora a sociedade local de Boa Vista ainda reconheça o CBV como referência em educação de nível médio no estado de Roraima, basta observar os depoimentos dos egressos, acerca do interesse inicial em ingressar na instituição, o mercado de trabalho local não tem ocupações decentes para os técnicos egressos, nem vagas suficientes. Quando os ocupa, a remuneração é baixa e a função técnica desviada, como, por exemplo, o vendedor de loja de informática, que é técnico em informática. O preconceito com a formação técnica de nível médio é histórico e persiste, sendo notório mesmo no ambiente universitário roraimense, como veremos adiante.

4.3.1 - Egressos e o mundo do trabalho

Precarização e desemprego são uma presença constante na vida profissional dos egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV. Os depoimentos deles são discutidos nesse item, e desnudam as condições de trabalho e não trabalho dos técnicos formados na instituição. Conforme já discutimos nos capítulos 2 e 3, o desemprego brasileiro tem tido um crescimento constante, principalmente entre os jovens, e o Estado tem investido na qualificação profissional, balizada pela TCH, relevante seria levar em conta a ampliação do desemprego estrutural, no contexto da globalização com a aceleração das transformações do sistema capitalista. No Brasil, o processo de reestruturação produtiva tem minado os empregos na indústria, principalmente a automobilística, e na agricultura, ou seja, o trabalhador tem sido substituído por máquinas e processos produtivos mais avançados.

Neste contexto, merece destaque a análise dos impactos das novas tecnologias sobre a ocupação de mão de obra, a questão da capacitação dos trabalhadores, cujo nível de exigência, pelas empresas, torna-se cada vez maior. Os trabalhadores pouco escolarizados vão sendo excluídos do mercado de trabalho e substituídos por outros mais capacitados com mais competências. Como consequência ocorre a redução de oportunidades de emprego para os desocupados pouco qualificados, ampliando-se o tempo de obtenção de um novo emprego, limitando a redução das taxas de desemprego, devido a ampliação de seu componente estrutural.

Diante do conjunto de revelações dos egressos acerca de sua relação com o trabalho compreendeu-se o objetivo principal da presente investigação. Na Questão 16 do formulário de pesquisa indagou-se o egresso acerca de sua relação com o mundo do trabalho. Os dados coletados demonstraram como se dá a relação dos egressos com o mundo do trabalho, após a conclusão do curso técnico integrado ao ensino médio no CBV.

O percentual mais elevado de egressos, que corresponde a 41%, iniciou um curso superior na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Esse fato tem muita relevância, na medida que a maioria dos egressos continuou os estudos, num nível superior. Todavia, o que deveria ser motivo de celebração para a instituição deveria ser motivo de preocupação. A maioria dos egressos que continuou os estudos não o fizeram na área de formação técnica obtida no CBV. Como a continuidade dos estudos em nível superior não é a finalidade da educação técnica integrada de nível médio, mas a promoção do desenvolvimento local, a partir da geração de emprego e renda na atuação profissional dos egressos.

Reafirmo a importância do egresso ter continuado os estudos no nível superior, na medida que rompeu com a condição de subalternidade do técnico de nível médio. Dentre os cursos superiores cursados pelos egressos na UFRR encontram-se Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Jornalismo, Direito, Medicina, Letras e Secretariado Executivo.

Todavia, outros 21% dos egressos continuaram desempregados após a conclusão do curso técnico, outros 17% encontravam-se em ocupações sem relação alguma com o curso técnico do CBV. O que representa quase 40% dos egressos desocupados e/ou desviados da formação técnica. De fato, o mercado local não dispõe de ocupações para os técnicos formados no CBV em Secretariado, Eletrônica, Eletrotécnica e Informática. Desemprego e ocupações precárias demonstraram esta realidade do mercado de trabalho local. A instituição poderia discutir essa situação de não inserção do egresso com as comunidades interna e externa, a fim de apresentar alternativas a este processo.

Apenas o percentual mínimo de 10% conseguiu a primeira ocupação em função da conclusão do curso técnico, ou seja, os egressos dos cursos técnicos integrados do CBV têm reduzida empregabilidade no mercado de trabalho local, o que é demonstrado ao constatar-se que *90% dos egressos não trabalha, nem atua na área de sua formação técnica*. Todavia, desses 90% cerca de 41% estuda na UFRR em cursos superiores, que quiçá podem gerar renda no futuro ao egresso do CBV.

Enfim, a reduzida empregabilidade dos egressos dos cursos técnicos integrados do CBV representa a comprovação da hipótese principal dessa Tese: os cursos técnicos ofertados pelo CBV tem reduzida empregabilidade no mercado de trabalho local. São 90% de egressos que não utilizam o diploma de técnico para gerar renda para ele e suas famílias. Ressalto que o ingresso dos egressos do CBV no ensino superior, apesar de muitos matricularem-se em cursos não relacionados com a área de formação técnica na instituição, representa um fator contributivo para ascensão social futura desses indivíduos. Porém, um fato a ser considerado é que formação profissional de nível técnico não atendeu as necessidades do mercado de trabalho local, nem as potencialidades econômicas regionais.

Dispostas no Capítulo 3 dessa Tese, as potencialidades econômicas da Mesorregião Norte/Microrregião Boa Vista, relacionadas após análise de dados fornecidos pela Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN) do IFRR são a agricultura familiar e comercial, a apicultura, a pecuária de corte, a fruticultura, a piscicultura, a madeira e móveis, os serviços (comércio), o turismo e o artesanato.

As nove potencialidades econômicas da Mesorregião Norte/Microrregião Boa Vista, definidas pela PRODIN do IFRR, tem a capacidade de gerar emprego e renda para as comunidades locais e movimentar o crescimento econômico de Roraima. Todavia, nenhuma das nove potencialidades é contemplada com um único curso técnico integrado ao ensino médio pelo CBV. O que contraria estudos da própria instituição e as novas determinações do MEC, conforme veremos adiante.

O Ministério da Educação, já no governo Temer reiterou a importância do “ensino técnico como ferramenta para o desenvolvimento econômico” (MEC, 2017) e a prioridade dos IFs deve ser alinhar seus currículos com as necessidades do mercado, ou seja, por meio dos APLs, os institutos federais “investem na criação de cursos” (MEC, 2017) e “contribuem com o aumento da empregabilidade dos jovens, dinamizando setores com necessidade ou potencial de crescimento” (MEC, 2017). E o desenvolvimento local pode ser alcançado com a identificação das necessidades dos setores produtivos para “nortear a abertura de novos campos tecnológicos e a construção de grades e perfis curriculares” (MEC, 2017). Enfim, o CBV vivencia um distanciamento das potencialidades econômicas locais, das determinações do MEC para os IFs e das necessidades da sociedade roraimense.

O novo currículo para o Ensino Médio no Brasil apresenta pressupostos direcionadores da *práxis* pedagógica na educação básica e profissional, na direção da construção das quatro competências básicas, consideradas os quatro pilares da educação para o século XXI, presentes no Relatório Delors (2003) da UNESCO, que, de maneira geral, complementam as determinações vigentes do MEC para os IFs.

Na segunda parte do Relatório, intitulada “Princípios”, estabelecem-se as bases ou os “Pilares” para uma Educação Planetária. Amplia-se, assim, a concepção de educação, acrescentando ao tradicional “Aprender a Conhecer” outros três pilares: “Aprender a fazer”, “Aprender a viver juntos” e “Aprender a Ser”, sobre os quais se assentaria a educação do futuro. O estabelecimento desses pilares para a educação conforme o próprio Relatório Delors, tem como objetivo alargar as fronteiras da educação, desmitificando seu caráter de finitude e estabelecendo um conceito de educação permanente que se processa “ao longo de toda a vida”.

Observa-se que a integração do modelo de competências³⁰ para a educação com as mudanças recentes no mundo do trabalho, nos âmbitos nacional e internacional, dá-se a serviço do capital. Dessa forma, configura-se um novo modelo para a educação profissional, agora voltado para o desenvolvimento da *trabalhabilidade*³¹ em que a competência do trabalhador é medida por parâmetros que ultrapassam o limite da qualificação, exigindo habilidades básicas, específicas e de gestão. As novas habilidades cobradas do trabalhador foram detalhadas por Deffune e Depresbiteris (2002):

As habilidades básicas podem ser entendidas em uma ampla escala de atributos, que parte de habilidades mais essenciais, como ler, interpretar e calcular, até chegar ao desenvolvimento de funções cognitivas que propiciem o desenvolvimento de raciocínios mais elaborados. As habilidades específicas estão estreitamente relacionadas ao trabalho e dizem respeito aos saberes, saber-fazer e saber-ser exigidos nos postos, profissões ou trabalhos em uma ou mais áreas correlatas. As habilidades de gestão estão relacionadas às competências de autogestão, de empreendedorismo, de trabalho em equipes. (2002, p. 43-44)

No tocante ao modelo de competências para o mundo do trabalho definido pelo Relatório Delors, Machado (1998) faz uma crítica contundente, ao afirmar que:

³⁰ O chamado modelo de competências para o trabalho representa um grupo de habilidades, conhecimentos e atitudes que os chamados colaboradores (trabalhadores) necessitam possuir para realizar seu trabalho e, portanto, garantir sua empregabilidade. (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2002)

³¹ Para Deffune e Depresbiteris (2002), o conceito de empregabilidade deve ser ampliado para o de *trabalhabilidade*, que pressupõe uma maior empregabilidade do indivíduo, a partir do desenvolvimento das habilidades básicas, específicas e de gestão.

[...] a noção de competência é, de fato, uma noção forte e deve ser recuperada, mas numa perspectiva que rompa com os critérios que a estão orientando na atualidade: o fatalismo da disputa competitiva,[...]. Do mundo do trabalho vem o “modelo de competências” com todas as contradições que ele suscita. Vem também a constatação do que ser competente representa, também, saber transgredir. (1998, p. 93)

Na visão capitalista, a qualificação profissional do indivíduo deve trilhar o desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho, sendo assimilada pelo trabalhador na formação de sua consciência, desde os primeiros anos da vida escolar até a maturidade. Na família e na escola incute-se a ideologia da chamada educação continuada, ou seja, a qualificação profissional ao longo de toda a vida do indivíduo, vendida como condição fundamental para garantir uma vaga no mercado de trabalho e torna o discurso dominante do *establishment*³², o discurso do trabalhador.

Durante o percurso dessa investigação questionamos aos egressos na Questão 17 do formulário de pesquisa acerca das *competências e habilidades* para o trabalho, adquiridas no curso técnico integrado ao ensino médio no CBV. As respostas mais pertinentes ao questionamento encontram-se dispostas a seguir:

Trabalho em equipe, aprender a liderar um grupo num projeto(E12.3). (grifo nosso)

Trabalhar em grupo, lidar com as pessoas, aprender a mexer na área administrativa(E12.7). (grifo nosso)

Proatividade, habilidade para resolver problemas, comunicação, empatia. Desde o primeiro ano fizemos atividades que levaram a um stress alto. Quando eu cheguei no IF, eu não gostava de trabalhar em equipe. **O IF ajudou muito no meu amadurecimento profissional**(E12.8). (grifo nosso)

Lidar com o público. Responsabilidade. Agilidade(E12.13). (grifo nosso)

Ser mais autodidata foi a única coisa que eu aprendi lá. Da forma como foram ministradas as coisas lá. A gente começou com 36 e formaram 12(E12.6). (grifo nosso)

Organização, atendimento ao público(E12.11). (grifo nosso)

Organização, proatividade(E12.19). (grifo nosso)

Organização e habilidade em comunicação(E12.2). (grifo nosso)

Pontualidade, marketing pessoal e inteligência interpessoal(E12.18). (grifo nosso)

³²Refere-se à ordem ideológica, econômica e política que constitui uma sociedade ou um Estado. Em sentido depreciativo, designa uma elite social, econômica e política que exerce forte controle sobre o conjunto da sociedade, funcionando como base dos poderes estabelecidos.

Diversos egressos citaram habilidades adquiridas como “trabalho em equipe”, “organização”, “proatividade”, “atendimento”, “responsabilidade”, “pontualidade” e “comunicabilidade”, todas integram características necessárias ao novo trabalhador (ou colaborador) do modelo de competências para o trabalho. Portanto, o CBV tem contribuído satisfatoriamente nesse ponto fundamental para “formar” o colaborador do século XXI, o “trabalhador” que não transgride, nos moldes do toyotismo de agora, assim como era no fordismo de outrora.

Percebe-se que algumas das “habilidades” adquiridas (organização, trabalho em equipe, proatividade e responsabilidade) pelos egressos são elementos presentes no conceito de *trabalhabilidade* de Deffune e Depresbiteris (2002), que vai além da empregabilidade, e do modelo das “competências”. As habilidades e competências adquiridas pelos egressos são consequência direta da aprendizagem no curso técnico integrado do CBV.

Na Questão 18 indaguei os egressos acerca do que “ouvem” a respeito dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV no mundo do trabalho. As respostas auxiliaram a compreender, sobretudo, as percepções sociais e culturais acerca do curso técnico e do *status quo* da instituição. Os depoimentos foram organizados em dois agrupamentos: positivos e negativos. Os agrupamentos contemplam comentários positivos (fama, qualidade, bom curso) e comentários negativos (decepção, perda de qualidade, deterioração estrutural). Representam a visão que a sociedade possui da instituição, segundo a percepção dos egressos.

Vale ressaltar, que a maioria dos egressos, que corresponde a 65% das respostas dadas, avaliou de maneira positiva a percepção da sociedade em relação aos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelo CBV/IFRR. E apenas 35% dos egressos avaliou que a sociedade local possui uma visão negativa sobre os cursos técnicos integrados da instituição. Os depoimentos mais relevantes dos egressos estão dispostos logo a seguir:

01. Comentários positivos: Fama, qualidade e bom curso.

Que são muito bons. Que o técnico já sai preparado para o mercado de trabalho. (E12.2)

O que eu ouvi é que é uma vantagem ter o curso técnico no IF. Que ajuda a te diferenciar no mercado. (E12.7)

Quando eu fui contratado para meu emprego atual foi exatamente porque eu disse que tenho um curso técnico no IF. O meu currículo foi enriquecido com o diploma de técnico e de outros cursos que fiz lá dentro. Eles enriqueceram meu currículo. (E12.8)

Boa fama. Boas referências. Ainda tem fama de ser uma escola excelente. Meus alunos anseiam entrar no instituto. (E12.10)

Acho que falam bem, tanto com o técnico quanto com o ensino médio. (E12.11)

Dizem que lá é o melhor lugar para se estudar eletrônica e eletrotécnica. (E12.12)

Dentro da profissão que escolhi que é de secretariado executivo as pessoas valorizam mais ter o lado técnico do que o superior, no mundo do trabalho. (E12.19)

02. Comentários negativos: Desemprego, perda de qualidade e deterioração estrutural.

Antes de entrar no IF, os comentários eram sempre positivos. As pessoas falavam que a escola era tão boa e na realidade é isso aqui! **Foi uma decepção para muitos!** (E12.3)

Atualmente não é bem avaliado. Na época que eu entrei era bem organizado. Durante o estágio e na graduação por ser técnico, formado no IF, diziam que eu tinha conhecimento em determinadas disciplinas. (grifo nosso) E12.5

Ouçó falar que são bons. Que ainda é uma das melhores escolas de Roraima. Eu creio que já foi. **Acho que falam muito bem pra pouca coisa. Hoje a escola está bagunçada. Antes era mais organizado! Várias pichações! Roubos. Banheiros quebrados! Roubam até lâmpadas dentro da instituição.** (grifo nosso) E12.6

Tem um peso, mas **sem experiência na carteira não tem valor no mercado de trabalho.** (grifo nosso) E12.9

Escuto que as pessoas terminam o curso e seguem outra coisa. Grande parte dos egressos segue outra área. Minha turma é um exemplo disso. (grifo nosso) E12.14

Não ouço nada. A maioria dos que se formaram comigo no IF não trabalha na área que se formou. Trabalham em outra área totalmente diferente. (grifo nosso) E12.16

A maioria de quem está no IF é jovem. E está no técnico, mas já quer ir para o superior. Tem o técnico e o integrado. Tem vezes que eles estão mais voltados para o técnico e a gente já quer ter o foco total no vestibular. (grifo nosso) E12.20

Apesar da maioria dos comentários terem sido positivos (65%) em relação a visão da sociedade sobre os cursos técnicos do CBV e, portanto, ao seu reconhecimento social, constatou-se que um quantitativo significativo dos depoimentos apontou para a perda de qualidade da instituição nos últimos anos. Outro fato comum apontado pelos egressos consiste em trabalharem “em outra área totalmente diferente” daquela que se formou

como técnico e, portanto, se tornou algo frequente “as pessoas terminam o curso e seguem outra coisa”.

Outros pontos negativos destacados pelos egressos remetem a deterioração física das instalações do CBV, além da falta de registro das ocupações (ou experiência) na carteira de trabalho em área de formação, o que prejudica o acesso ao mercado de trabalho, e impulsiona “grande parte dos egressos” a seguir uma área diferente da formação técnica recebida.

4.3.2 Expectativas de futuro

A categoria 04 do formulário de pesquisa apresenta resultados acerca da continuidade dos estudos dos egressos do CBV. Entende-se que a qualificação para o trabalho como parte de um discurso hegemônico, tanto na educação escolar como no mundo do trabalho, moldada pelo pensamento neoliberal, como sendo necessária ao longo de toda a vida produtiva do indivíduo, consideram-se as constantes mudanças do mercado e os avanços do conhecimento científico, como produtoras de riqueza e pobreza, da obsolescência de mercadorias e pessoas. Neste sentido, Pires (2002) em sua Tese de Doutorado afirma:

[...] A noção “ao longo da vida” significa um alargamento das dimensões temporal e espacial da aprendizagem, da educação e da formação. O fenômeno da aprendizagem ao longo da vida não é um resultado da sociedade contemporânea, mas a sua importância é cada vez mais valorizada num contexto sujeito a rápidas mudanças, à incerteza e à imprevisibilidade (2002, p. 10).

De maneira a compreender o percurso formativo ou formação continuada dos egressos, a pesquisa na Questão 19 indagou-os quanto a continuação da qualificação com a realização de novos estudos, a relação dos novos estudos com o curso técnico do CBV e a necessidade de continuar os estudos para exercer atividades profissionais. Os dados coletados mostraram-se reveladores de que os egressos continuaram os estudos em nível de graduação num patamar elevado de 75% e todos os egressos que continuaram seus estudos cursam uma graduação. Nenhum egresso cursa uma especialização, um mestrado ou um doutorado. Os cinco egressos que não continuaram os estudos e escolheram a alternativa “outros” (25%), afirmaram o seguinte

Só trabalho (E12.16).

Estudando para entrar na faculdade (E11.15).

Pré-vestibular (E12.19).

Nem estuda, nem trabalha (E12.9).

Deixei a graduação (E12.12).

Alguns desses egressos afirmaram trabalhar em ocupações que não exigem a qualificação técnica obtida do CBV como “cabeleireiro” ou só estuda “para entrar na faculdade”. E ainda tem aquele da geração nem-nem³³, que corresponde o egresso que nem estuda, nem trabalha, nem procura emprego. Apesar do fato dos egressos que não continuaram os estudos representarem 25% do total, não se pode afirmar que a maioria segue os estudos em nível de graduação na mesma área de formação do curso técnico no CBV. De acordo com relatos dos egressos, eles cursam graduações diversas, a maioria sem relação alguma com o curso técnico do CBV. Enfim, os cursos de graduação dos egressos são Direito, Engenharia (Civil e Elétrica), Jornalismo, Música, Pedagogia, Secretariado e Geografia.

Com exceção de uma única egressa do curso técnico em Secretariado do CBV, que cursa Secretariado Executivo na UFRR, os demais egressos desse curso técnico, não seguiram a mesma área de formação técnica na graduação. Dentre os egressos que cursaram o técnico integrado em Informática do CBV, todos os entrevistados seguiram áreas diferentes da sua formação de nível médio. Dentre os egressos do curso de Eletrônica, alguns cursam o curso de Direito e outros cursos como Engenharia Elétrica e Engenharia Civil. Dentre os egressos de Eletrotécnica e Edificações, alguns cursam Engenharia Civil e Jornalismo e Letras. Conclui-se que, a partir dos relatos dos entrevistados, uma parcela reduzida dos egressos continuou os estudos na mesma área da formação técnica do curso do CBV, conforme apontaram os dados extraídos da Questão 19 do formulário, dispostos a seguir.

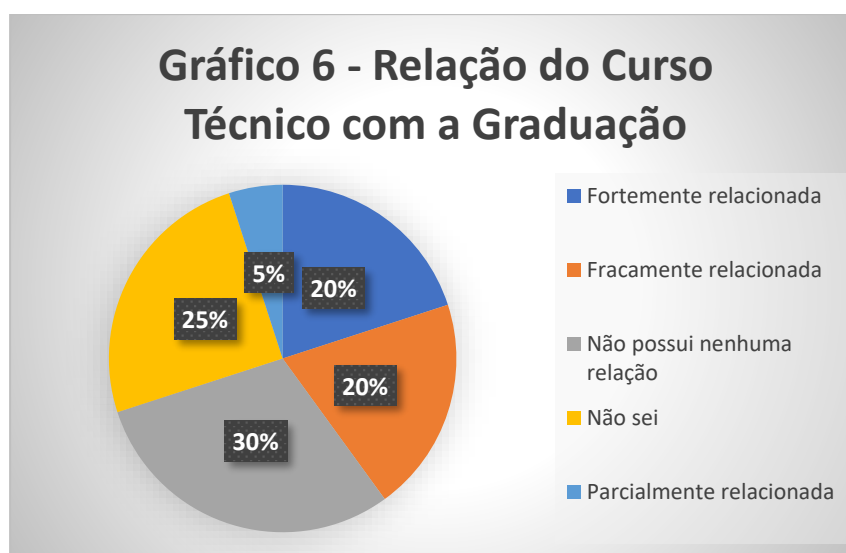
Os dados apresentados nessa investigação demonstraram a necessidade do CBV/IFRR repensar sua política de formação técnica integrada ao ensino médio quanto a oferta dos cursos. Notou-se, que os atuais cursos técnicos integrados ofertados a comunidade de Secretariado, Eletrônica, Eletrotécnica e Informática têm reduzidíssima empregabilidade no mercado de trabalho local e não geram renda para os egressos e suas famílias. Pouco contribuem para o desenvolvimento local, que é o objetivo principal dos

³³ Corresponde a geração de jovens que não estudam nem trabalham. No Brasil, a geração nem-nem cresceu em 2015 e representava quase 25% do total de jovens brasileiros, segundo a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE.

IFs, ou seja, o CBV vai na direção oposta das orientações do MEC, do IFRR e das potencialidades econômicas da Microrregião de Boa Vista.

Dessa maneira, observou-se a existência de um número elevado de egressos que não atua na área técnica de formação e optou por continuar os estudos em nível de graduação. Cabe indagar se os conhecimentos adquiridos no curso técnico integrado do CBV não foram suficientes para garantir um emprego ou se a oferta de vagas no mercado de trabalho local para os egressos desses cursos é quase inexistente?

O formulário indagou os egressos na Questão 20 acerca da relação entre o curso de graduação e o curso técnico do CBV. Do total de egressos que continuaram os estudos, uma parcela de 25% revelou que a atual graduação é fortemente relacionada com o curso técnico do CBV, outros 25% não souberam responder ao questionamento, devido a não cursarem uma graduação. Outros 20% afirmaram que sua graduação é fracamente relacionada, outros 5% que é parcialmente relacionada e ainda 30% afirmou que sua graduação não possui nenhuma relação com o curso técnico integrado do CBV. Enfim, o dado característico da atual oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio é o índice de apenas 20% dos egressos, dentre os que afirmaram cursar uma graduação, está fortemente relacionada com o curso do CBV. No total, o índice de 80% dos egressos entrevistados não cursava uma graduação relacionada ao curso técnico integrado que concluiu no CBV, conforme o Gráfico 6 a seguir:



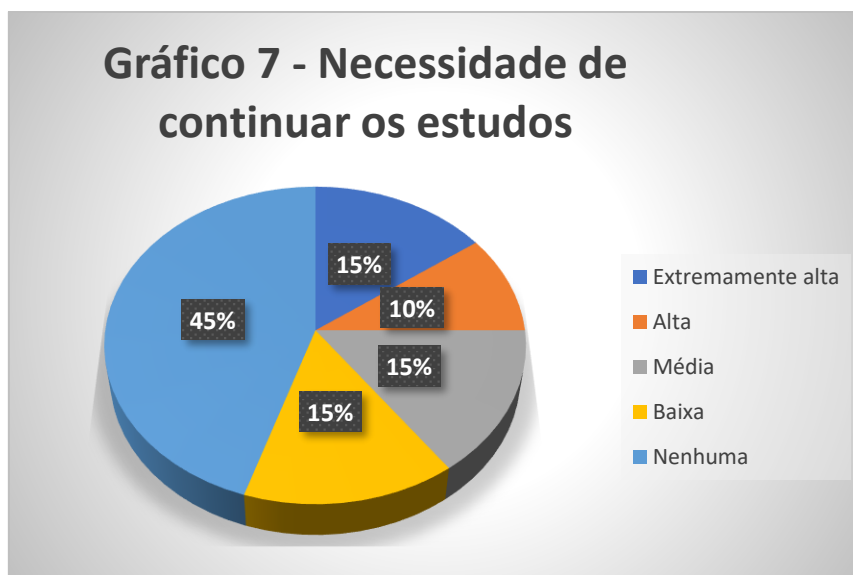
Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

A análise dos resultados da relação entre o curso técnico do egresso e a graduação que ele cursa atualmente revela algo preocupante. Dos 15 egressos que cursam uma

graduação, o somatório das marcações fracamente relacionada e não possui nenhuma relação é de 50%. E a marcação fortemente relacionada é de apenas 20%, ou seja, dentre os egressos que optaram por fazer uma graduação, apenas 2 em cada 10 estudam na área técnica que se formou no CBV, um número muito reduzido. Dessa maneira, a maioria absoluta dos egressos do CBV, num patamar de 80% não continuou na graduação na mesma área de formação técnica de nível médio, ou seja, há um significativo desperdício de recursos humanos e de potencialidades econômicas em cursos de reduzida empregabilidade e escassa oferta de vagas no mercado de trabalho local.

Dito de outra forma, o almejado desenvolvimento local, pautado pela política neodesenvolvimentista dos governos Lula e Dilma, já discutido no Capítulo 1 dessa Tese, e fundamental na política de expansão da Rede Federal, e reiterada pelo atual governo nos seus aspectos capitalistas na defesa do aumento da empregabilidade dos egressos dos IFs, tem sido solapada pela oferta de cursos técnicos integrados totalmente desligados das potencialidades e da realidade socioeconômica local pelo CBV.

Na Questão 21 da investigação questionei os egressos sobre a necessidade de continuarem os estudos para exercer suas atividades profissionais. E notou-se que os egressos optaram por informar que a relação é extremamente alta (15%), alta (10%), média (15%), baixa (15%) e nenhuma (45%):



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Observou-se que as marcações dos itens “Extremamente alta” e “Alta” totalizaram apenas 25% dos egressos. As demais marcações “Média”, “Baixa” e “Nenhuma”

totalizam 75% das marcações, ou seja, os dados apresentados reafirmaram os resultados anteriores, da Questão 20, ou seja, a maioria absoluta dos egressos não continuou os estudos na área técnica em que se formou no CBV. O dado representa um fato negativo para a instituição, na medida que seus cursos técnicos integrados têm formado profissionais sem espaço no mercado de trabalho local e, talvez por isto, abandonem o diploma técnico conquistado no CBV.

Frequentemente, os efeitos da crise social-política-econômica brasileira são minimizados pelo sistema capitalista, que se utiliza de mecanismos ideológicos para pacificar o indivíduo, diante da conjuntura de precarização do trabalho e crescente exclusão. Como parte desse jogo ideológico do capital, o termo empregabilidade “suruiu como justificativa para o desemprego em massa, atribuindo à má qualificação dos trabalhadores a culpa por estes não atenderem às novas exigências do mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2008, p. 142).

Na sua Tese de Doutorado, Fernandes (2012) demonstrou como o referido jogo ideológico do capital se apropria da retórica da qualificação para o trabalho:

No contexto de reestruturação produtiva e de novas formas de produção flexível, o conceito de qualificação, implantado sob a égide do taylorismo/fordismo, foi ressignificado pela noção de competências, com o deslocamento do foco nos postos de trabalho para o indivíduo, enfatizando aspectos associados à subjetividade do trabalho. (FERNANDES, 2012, p. 107)

Diante do exposto, a necessidade dos egressos em continuar os estudos, seja na mesma área de formação, seja em área diferente, faz jus ao mecanismo ideológico do capital na busca de conhecimento ou “qualificação”, na esperança de garantir uma ocupação no mercado de trabalho. Assim, o sistema atribui a escassez de vagas no mercado de trabalho ao indivíduo e não ao sistema excludente do capital, ao qual ele se subordina e mimetiza. A ideologia da qualificação (eterna) em busca do mito da empregabilidade deixa torpe a razão crítica e individualiza um problema que é de toda a sociedade: o sistema capitalista.

Na Questão 21 solicitei ainda ao egresso, como complemento da resposta assinalada, para explicar os motivos de tê-la escolhido. Os depoimentos colhidos foram relevantes para a investigação, na medida que abriram espaço para os egressos apresentarem as motivações em relação ao prosseguimento dos estudos. Dito isso, os egressos apresentaram as seguintes argumentações, agrupadas a seguir:

01. Escolha de área diferente do curso técnico

Eu acabei não seguindo a área. Eu gostava da área, mas acabei escolhendo engenharia civil, porque pode me dar um retorno financeiro mais rápido. Do que na área de informática aqui no estado, que é muito fraca (E12.3).

Porque eu vi o curso de engenharia como mais a minha cara (E12.4)

Porque a área de meu curso técnico é apenas parcialmente relacionada ao curso de graduação que estou fazendo. Não dava para eu atuar na área de engenharia civil, apenas com o curso técnico em eletrotécnica (E12.5).

Foi muito importante, pois optei por outro curso que não tinha muita relação com a formação do técnico em secretariado, por isso foi de suma importância continuar (E12.13).

Porque não tem nenhuma relação do curso de engenharia com o curso técnico em secretariado do IF (E12.11).

02. Continuar na mesma área do curso técnico

Apesar de eu necessitar de um emprego, não foi para continuar os estudos (E12.8).

Todos os cursos que eu fiz e quero fazer tem a ver com o secretariado (E12.9).

A área de secretariado sempre me chamava atenção. Eu gosto dessa parte administrativa de assessorar uma pessoa. Só o técnico não seria suficiente. Por isto eu resolvi fazer o curso superior, a minha graduação nessa área (E12.19).

Para concluir, o percentual de 35%, o que equivale a 7 egressos não respondeu ao questionamento subjetivo, o que não contribuiu para elucidar as motivações relacionadas a continuidade dos estudos por parte desses sujeitos. Convém destacar que 5 dos 20 egressos dos cursos técnicos do CBV não continuaram os estudos em nível de graduação, conforme já demonstrado.

4.3.3 – A empregabilidade dos egressos na economia local

A Categoria 5 do formulário dessa investigação, denominada “Empregabilidade”, representou a finalidade dos cursos de educação profissional e tecnológica da Rede Federal de Educação no Brasil, e mereceu atenção especial nesta investigação, na medida que se constituiu como problema central da Tese.

Os dados obtidos na Questão 22 contemplaram os seguintes marcadores: atividades exercidas (trabalha; trabalha e estuda; estuda; não estuda, nem trabalha); relação entre trabalho e a formação; relação com trabalho antes de iniciar o curso técnico;

atual vínculo empregatício; vínculo empregatício atual exige curso técnico; carga horária semanal de trabalho; rendimento mensal do egresso; consideração sobre a remuneração; sentimento em relação ao trabalho; relação entre trabalho atual e a formação técnica obtida no curso; tempo de trabalho na área de formação; motivos para não trabalhar na área de formação; principal atividade exercida atualmente; localização onde realizou o seu curso técnico e o local de trabalho e percepção sobre discriminação/ preconceito manifestado pelos chefes/colegas por ter cursado um curso técnico.

Reitero a importância do debate acerca da empregabilidade, ao analisar desse ponto em diante as condições de trabalho dos técnicos egressos da educação profissional integrada ao ensino médio do CBV/IFRR. Frequentemente, apresentam-se comprometedoras do trabalho decente que, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), no seu Relatório Global (2017), intitulado Igualdade no Trabalho, constitui-se num “trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna”, ou seja, tendo em vista a função crítico-social do processo educativo e as políticas públicas do governo federal na sua relação direta com o discurso hegemônico do capital, o CBV a formação técnica integrada no CBV nem promove o trabalho decente, nem a empregabilidade de seus egressos.

O discurso neoliberal da empregabilidade – amparado na ideia de qualificação permanente para o trabalho - é difundido como principal estratégia de crescimento individual para os trabalhadores. Neste sentido, o discurso da empregabilidade está intimamente ligado ao discurso da Teoria do Capital Humano. As políticas públicas para a educação profissional no Brasil o têm como referência ideológica, de maneira que se torna hegemônico na Rede Federal de Educação, ou seja, as ditas novas necessidades do mundo do trabalho tem sido utilizada como elemento norteador das reformas educacionais na Rede Federal dos IFs.

Reformas feitas pelo governo brasileiro, a partir das determinações de organismos multilaterais internacionais e do empresariado brasileiro. Esse movimento ideológico hegemônico do capital sobre a educação brasileira tem ocorrido no ensino médio profissional ou integrado. Assim, a Teoria do Capital Humano incorporou outros elementos em face das recentes transformações políticas e econômicas ocorridas globalmente. De acordo com Aguiar:

O ideário hegemônico redefine a TCH na medida em que articula educação e empregabilidade. Na perspectiva do capital prevalece a compreensão de que o

paradigma da produção capitalista exige novos perfis profissionais e modelos de formação. Perfis e modelos que possibilitem uma qualificação profissional polivalente e flexível. (2012, p. 28)

Difunde-se que a formação profissional do indivíduo, alinhada ao desenvolvimento de competências e habilidades (individuais) como *via segura* para o ingresso e permanência no mercado de trabalho.

Sabe-se que o aumento do desemprego no sistema capitalista e a crescente substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, efetuado pelas máquinas, cria fissuras profundas na noção de empregabilidade, que impactam diretamente na vida dos indivíduos pretensamente qualificados para o mercado de trabalho. Cabe aqui retomar a discussão da TCH na construção da noção de empregabilidade, realizada no Capítulo 2. Ao concluir que a fissura principal na noção de empregabilidade é situar o desemprego no patamar do descompasso entre a população economicamente ativa e a oferta de ocupações. O desemprego, segundo essa noção, seria consequência da inadequação do indivíduo em relação às novas exigências do novo paradigma produtivo, ou seja, as vagas no mercado de trabalho existem desde que os indivíduos estejam qualificados para as necessidades do mercado. Todavia, o fato é que investimentos governamentais na qualificação de mão-de-obra, como o PRONATEC, do governo Dilma, não reduziram significativamente os níveis de desemprego, particularmente entre os mais jovens, conforme já discutido. O mero treinamento para o trabalho com a expedição de milhões de diplomas não tem sido suficiente para reduzir os níveis de desemprego no Brasil. Todavia, o investimento estatal em infraestrutura com a retomada do crescimento econômico produtivo, a inclusão social, políticas afirmativas, distributivas de renda e de assistência social podem ser caminhos para promover o desenvolvimento no Brasil.

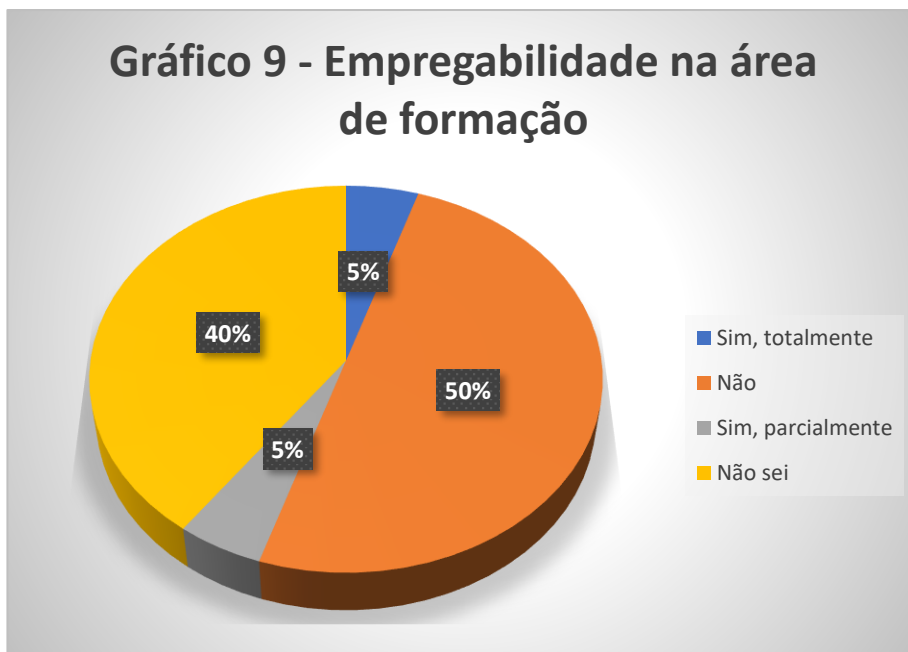
No Gráfico 8, intitulado “Empregabilidade atual dos Egressos” apresento dados reveladores dessa investigação:



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Analisando os dados, notou-se que apenas 10% dos egressos trabalham, 35% trabalham e estudam, outros 50% só estudam e ainda 5% nem trabalham, nem estudam. Os dados apresentados revelaram o total de 45% de egressos com ocupações no mercado de trabalho local, o que representa menos da metade do total, ou seja, um número reduzido de egressos possui uma ocupação, e a maioria desses não atua naquilo que se especializou no curso técnico integrado. O que compromete a eficácia da empregabilidade dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV/IFRR, uma vez que não atende expectativas de geração de emprego e renda ao término dos quatro anos de estudos. Isto é, dos egressos entrevistados 45% trabalha em alguma ocupação e poucos 10% atuam numa ocupação relacionada com sua a formação técnica recebida no CBV.

Contudo, os dados mais contraditórios entre a realidade do mercado de trabalho de Boa Vista e o discurso da empregabilidade estão presentes no Gráfico 9, a seguir:



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Os dados apresentados comprovaram que 45% dos egressos que declararam estar no mercado de trabalho, desses trabalhadores apenas 5% labutam, totalmente, na área de formação técnica, ou seja, um universo de 95% (noventa e cinco por cento) dos egressos não atua no mercado de trabalho numa ocupação relacionada com a qualificação técnica recebida no CBV. O que demonstrou um patamar extremamente elevado de desempregabilidade, ou seja, os cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV de Eletrônica, Informática, Eletrotécnica e Secretariado não geram emprego e renda em níveis razoáveis.

Dessa maneira, a ampla maioria dos egressos não exercem ocupações características da sua área de formação técnica em Informática, Eletrônica, Eletrotécnica, Edificações e Secretariado). Vale ressaltar que os egressos que optaram por marcar “Não sei” encontram-se desempregados e representam 40% dos egressos.

Com as informações constantes já apresentadas questionamos o real sentido da formação técnica integrada ao ensino médio no CBV. Uma vez que gerou reduzida empregabilidade, conforme os dados demonstraram.

O egresso E12.08 do curso de Eletrônica relatou que não encontrou trabalho na sua área de formação, apesar de um “professor ter prometido ir com 5 egressos até Manaus procurar emprego”, fato que não aconteceu. Já a egressa E12.11 do curso de Secretariado disse que procurou “trabalho em Boa Vista, mas não achei”. Relatos que

comprovaram a derrocada da noção da empregabilidade adquirida com os cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV.

Os relatos dos egressos acerca da vida profissional, após a conclusão do curso técnico integrado ao ensino médio no CBV foram reveladores como, por exemplo, o depoimento do egresso E12, que concluiu o curso de Secretariado. Ele relatou o seguinte na entrevista:

Terminei o curso no IF de Secretariado, mas nunca teve vaga de emprego pra mim. Aí passei a trabalhar como feirante. Vendo verdura e fruta pra ajudar minha mãe. De domingo a domingo. O dinheiro apurado serve pra ajudar em casa.

O egresso informou que a falta de oportunidades no mercado de trabalho na sua área de formação o levou a trabalhar na feira. E sua atual ocupação representa “uma saída” diante do desemprego, pois ajuda a complementar a renda da família, sustentada por sua mãe.

A egressa E12.07 concluinte do curso técnico integrado de Secretariado no CBV encontra-se ocupada na função de cabeleireira. Ela afirma que teve dificuldade em obter uma vaga no mercado de trabalho local, que fosse relacionada com o curso de Secretariado:

Eu trabalho no salão de beleza com minha irmã, que formou também no CBV. A gente faz corte de cabelo, tintura e tudo que o cliente quiser. Acho que o curso do IFRR foi bom, mas nunca trabalhei na minha área. Acho que aprendi coisas boas como atender ao público.

Outra egressa (E12.17) relatou que ocupou a função de professora de inglês num curso de idiomas e atualmente está sem ocupação. Observou-se novamente, a partir do relato da egressa citada, o significativo distanciamento entre a formação técnica do CBV e a oferta de vagas no mercado de trabalho local. A egressa afirmou que “precisava ganhar um dinheiro pra pagar as contas, aí apareceu a vaga para ensinar inglês nesse curso. Sei que não tem nada a ver com o curso do IF, mas foi o que apareceu pra mim”(E.12.17).

Diante dos fatos relatados pelos egressos acerca das ocupações remuneradas obtidas após a formação no CBV, percebeu-se que a instituição falhou nos seus objetivos fundamentais, ou seja, os cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV não geraram empregabilidade na área de formação, não geraram renda para os egressos.

A presente pesquisa tem significativa relevância social, na medida demonstrou que a quase totalidade dos egressos dos cursos técnicos do CBV não atua no seu curso

técnico, nem em sua área de formação. E a continuidade da atual oferta de cursos técnicos de Informática, Eletrônica, Eletrotécnica e Secretariado pelo CBV, distantes dos APLs e das potencialidades econômicas da microrregião de Boa Vista em que a instituição está inserida, conforme discutimos, dificulta ainda mais a geração de emprego e renda para as comunidades locais.

Os dados apresentados contrapõem-se a determinação do MEC de que a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem a seguinte finalidade: a oferta de educação profissional nos diversos níveis e modalidades de ensino articulada às estratégias de desenvolvimento socioeconômico. O pressuposto dessa política é que o fortalecimento da atividade produtiva e da educação leva ao referido desenvolvimento (BRASIL, 2007).

Nogueira (2016) em sua Tese de Doutorado pela UFAM esclarece o papel dos APLs na constituição e funcionalidade dos IFs:

Cumprir destacar que a categoria Arranjos Produtivos Locais é, nos documentos sobre a implantação dos Institutos Federais (IFs) e a expansão da Rede Federal, contemplada como missão institucional dos IFs, como critério para definição da implantação dos novos *campi* e como finalidade e característica dos IFs. (NOGUEIRA, 2016, p.142)

A Tese de Nogueira fez um levantamento preciso dos Arranjos Produtivos existentes nos municípios amazonenses, das potencialidades econômicas locais e a oferta de cursos pelos Campi do IFAM, o que o levou a dedicar um capítulo na discussão.

Convém ressaltar que a função estratégica dos APLs na ação governamental brasileira está registrada nos três últimos Planos Plurianuais (BRASIL, 2004b; BRASIL, 2008a; BRASIL, 2012). Os APLs surgem em objetivos, metas e iniciativas de diversos Ministérios e Secretarias especiais do Governo Federal³⁴.

Nogueira (2016) situa o IFAM nesse processo de integração com os APLs e faz algumas críticas:

(...) os APLs surgem, na política de expansão e implantação dos IFs, como a mediação para articulação entre as ações educativas e as estratégias de desenvolvimento. Nos documentos do IFAM, essa articulação é apenas formal e destinada às ações de extensão e pesquisa. Paralelo a esse movimento

³⁴ Ministério do Meio Ambiente; Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação; Ministério da Cultura; Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; Ministério da Integração Nacional; Ministério da Educação; Ministério de Minas e Energia; Ministério da Saúde; Ministério da Justiça; Secretaria da Micro e Pequena Empresa; Secretaria de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2012).

institucional, a política de APLs no Amazonas estancou nas ações de formalização de dez planos de APLs no Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC). Assim, por condições institucionais e políticas, a articulação entre os cursos ofertados nos *campi* do IFAM/Fase II e os APLs formalizados no Amazonas é frágil, incipiente e restrita a alguns cursos subsequentes. (2016, p.143)

Já discutimos no terceiro capítulo da presente investigação, intitulado “A formação para o trabalho na Amazônia”, que a articulação do CBV com os APLs de Boa Vista pode ser também considerada “frágil, incipiente e restrita”, na medida que está restrita ao documento institucional chamado Organização Didática do IFRR (2015).

Na Questão 24 do formulário, o egresso foi indagado quanto a atuação ou não na área de sua formação técnica como aprendiz, antes de iniciar o seu curso técnico integrado no CBV. Os dados coletados revelaram que 95% não trabalhou na área de formação antes de iniciar o curso técnico integrado no CBV. Apenas 1 egresso afirma ter atuado na área anteriormente ao ingresso na instituição. Já o egresso E12.05 relatou que a escolha do curso técnico não aconteceu devido a afinidade com a área, mas por sugestão de amigos e familiares:

Todo mundo falava que era bom eu fazer o curso de informática. Meus amigos, minha família. Não sabia usar o computador. Tem muita coisa passada no curso que não serve no mercado de trabalho.

Um dado relevante para a pesquisa remete a Questão 25 do formulário, que indagou ao egresso acerca do vínculo empregatício atual. Contatou-se que a maior parcela dos egressos (40%) se absteve, outros (15%) são empregados com carteira de trabalho assinada, a mesma quantidade (15%) tem contratos de trabalho temporário e ainda há 1 egresso (5%) trabalha sem carteira assinada e 2 (10%) autônomos, nenhum dos egressos é funcionário público efetivo ou comissionado.

O elevado índice de egressos do CBV desempregados chega a 40% e as ocupações precarizadas (sem carteira assinada com contrato temporário ou autônomos) chegam a 30%, o que demonstrou um percentual total de 70% de jovens técnicos sem trabalho decente. De acordo com o IBGE (2010), a maior parte das ocupações em Boa Vista são por tempo determinado. A formalização dos empregos é baixa em Boa Vista. E a renda salarial é baixa, haja vista que o percentual da população com rendimento mensal per capita de até meio salário mínimo chegava a 35,5%. (IBGE, 2010)

Em 2015, o salário médio mensal era de 3.6 salários mínimos em Boa Vista. A proporção de pessoas ocupadas na capital de Roraima em relação à população total era de 29.3%. Na comparação com os outros municípios do estado, Boa Vista ocupava a primeira posição em renda salarial e ocupações. (IBGE, 2015)

Boa Vista constitui-se numa capital de renda salarial reduzida, excetuando-se algumas remunerações do setor público, e possui uma taxa de ocupação da população economicamente ativa reduzida (29,3%). O que proporciona a continuidade do ciclo de pobreza, pois os pobres ora ocupados temporariamente têm uma renda baixa. E o ciclo de pobreza continua com os egressos do CBV. De acordo com Fernandes (2012) em sua Tese de Doutorado:

Ao considerar o salário como uma representação social de reconhecimento do cargo e da formação profissional, depreende-se que os egressos não possuem remuneração, condizente com sua formação e a complexidade laboral, no entanto, apresentam uma expressiva aceitação com suas condições de trabalho. Esta constatação pode ser justificada pela precarização laboral contemporânea, ditada pelo neoliberalismo, em que o empregador apropria-se da dimensão intelectual dos sujeitos do trabalho com altos requintes de dissimulação, de forma que os trabalhadores não percebem que são instrumentos de produção da mais-valia. (FERNANDES, 2012, p. 190)

Conforme discutido no Capítulo 1, na análise do Desenvolvimento Desigual e Combinado, a relação capitalista Centro/Periferia ocorre o aprofundamento da desigualdade social, na medida que a Globalização avança junto com a concentração de renda nas camadas sociais mais abastadas. Aliás, o crescente desemprego entre a juventude brasileira está alinhado a essa conjuntura histórica. Os jovens que vivenciam, segundo Bombach (2004), um momento de desamparo e o fantasma da desilusão os cercam. O jovem egresso sempre à procura de conquistar “um espaço, uma inserção social que custa a chegar e que, quando chega, nem sempre representa a situação por ele esperada, ou por seus pais, que nele depositaram a esperança de uma vida melhor” (Bombach, 2004: 67).

Ao indagar os egressos se o atual vínculo empregatício exige o curso técnico, o índice de respostas negativas e abstenções (desempregados e autônomos) chega a 95%. Conforme dados da Questão 27, observou-se que a qualificação técnica dos egressos do CBV não tem ajudado a conquistar uma ocupação no mercado de trabalho de Boa Vista, com exceção de 1 egresso. O discurso hegemônico da empregabilidade, que difunde a ideia de que a qualificação constante do trabalhador, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades esperadas pelo mercado de trabalho, assegurariam o acesso a

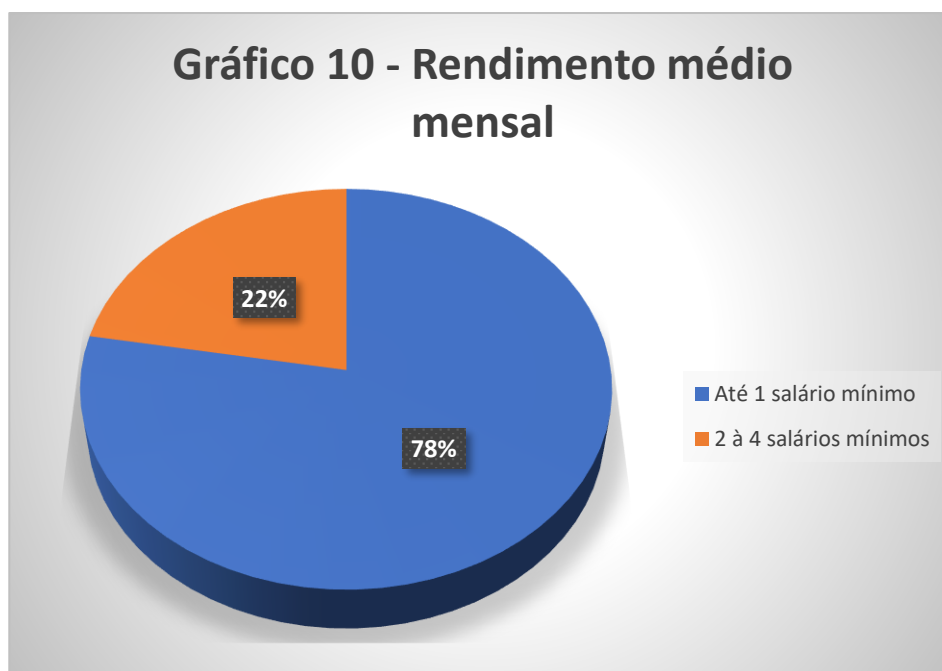
um trabalho decente. O discurso perde credibilidade, na medida que é confrontado com a realidade local e global do aumento do desemprego, mesmo entre trabalhadores altamente qualificados, como os europeus. Em suma, o sistema capitalista é excludente e o trabalho decente tem sido substituído por ocupações temporárias, precarizadas e mal remuneradas numa escala crescente. Assim, a qualificação não tem sido suficiente para garantir emprego, ou seja, a qualificação é um mito criado pelo sistema capitalista. A este respeito Castro (2004) afirma:

Tudo indica, portanto, que a explicação da desvalorização do trabalho e da escolarização requer ultrapassar a aparência enganosa da chamada divergência entre demanda e oferta de qualificações; requer penetrar no terreno mais compreensível das contradições sociais do trabalho e da educação do capitalismo realmente existente (2004, p. 85).

Na Questão 27 que está relacionada ao rendimento mensal dos egressos, os dados demonstraram que 78% dos egressos ocupados (com ou sem carteira assinada ou contrato temporário ou autônomo) possuem rendimento mensal de 1 salário mínimo, considerando o salário mínimo federal de R\$ 880,00³⁵. Um patamar elevado de egressos ganha pouco e trabalham – quase na sua totalidade – em áreas sem relação alguma com sua formação técnica no CBV, ou seja, representa a empregabilidade de baixa qualidade e remuneração adquirida na instituição.

Dentre os egressos que se declararam ocupados, apenas 22% possuíam renda entre 2 e 4 salários mínimos, ou seja, recebem entre R\$ 880,00 e R\$ 3.520,00 por mês. Em suma, a maior parte dos técnicos egressos do CBV entrevistados nessa investigação, excetuando-se os 45% de desempregados tem renda mensal baixa de até um salário mínimo. A baixa remuneração prevalece em quase 80% do total dos egressos, incluindo os desocupados. Conforme dados dispostos no Gráfico 10:

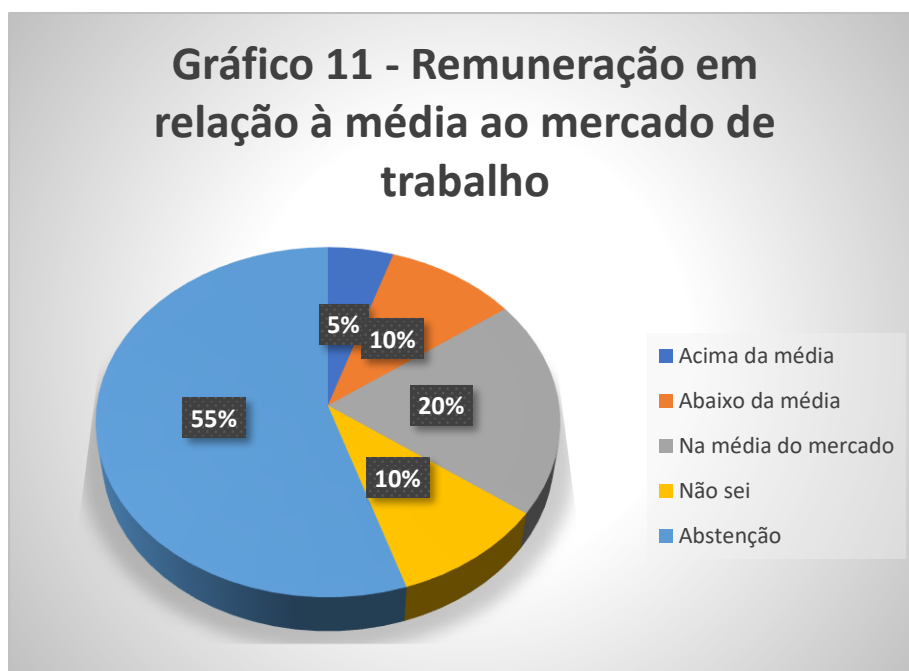
³⁵ Valor de um salário mínimo federal em 2016.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

A renda salarial dos técnicos egressos do CBV ocupados é baixa, cerca de 78% que não condiz com as expectativas da instituição em gerar trabalho e renda decente, ou seja, o CBV poderia suspender a oferta atual de cursos técnicos integrados ao ensino médio (Edificações, eletrônica, eletrotécnica, informática e secretariado). Por conseguinte, a oferta de novos cursos para a comunidade seria definida em parceria com os APLs de Boa Vista, como já prevê o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2108) do IFRR, ou seja, buscar-se-ia a integração das forças produtivas locais, das políticas públicas da Prefeitura de Boa Vista e do Governo do estado de Roraima com a oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

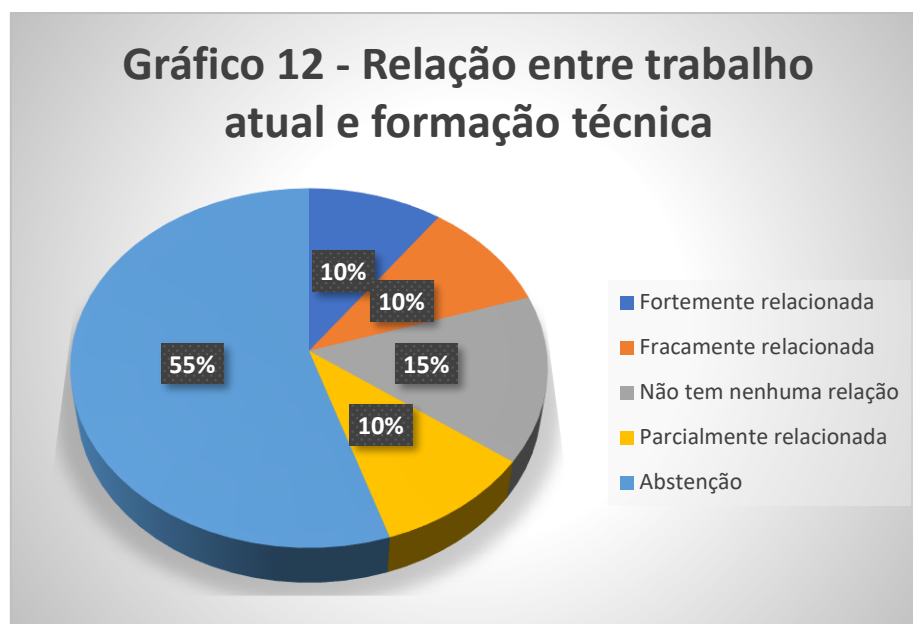
Quanto a remuneração mensal dos egressos, a investigação questionou os sujeitos da pesquisa se o rendimento financeiro está acima da média do mercado, abaixo da média do mercado, na média do mercado ou não sabe. Os dados coletados encontram-se dispostos no Gráfico 11, relativo a Questão 29:



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Na Questão 30 do formulário indaguei os egressos acerca do grau de satisfação em relação a ocupação atual. Dentre respostas dos egressos ocupados (45% do total) apresentei as seguintes opções: Consideraram-se satisfeitos, insatisfeito, indiferentes ou não marcaram. Notou-se que os egressos que se declararam satisfeitos com a ocupação atual totalizaram apenas 25% do total dos sujeitos da pesquisa, ou seja, estão satisfeitos com sua ocupação poucos egressos, um percentual muito baixo, talvez devido a frustração de seguir uma área diferente da formação técnica recebida.

Quando questionados sobre a relação entre o trabalho atual e sua formação técnica integrada ao ensino médio obtida no CBV, os egressos revelaram que apenas 20% das ocupações estão fortemente (10%) e parcialmente (10%) relacionadas ao curso do sujeito da pesquisa, contrapondo ao índice de 80%, que engloba estar fracamente relacionado, não tem nenhuma relação e abstenções (desocupados). O gráfico 12 apresenta os dados:



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

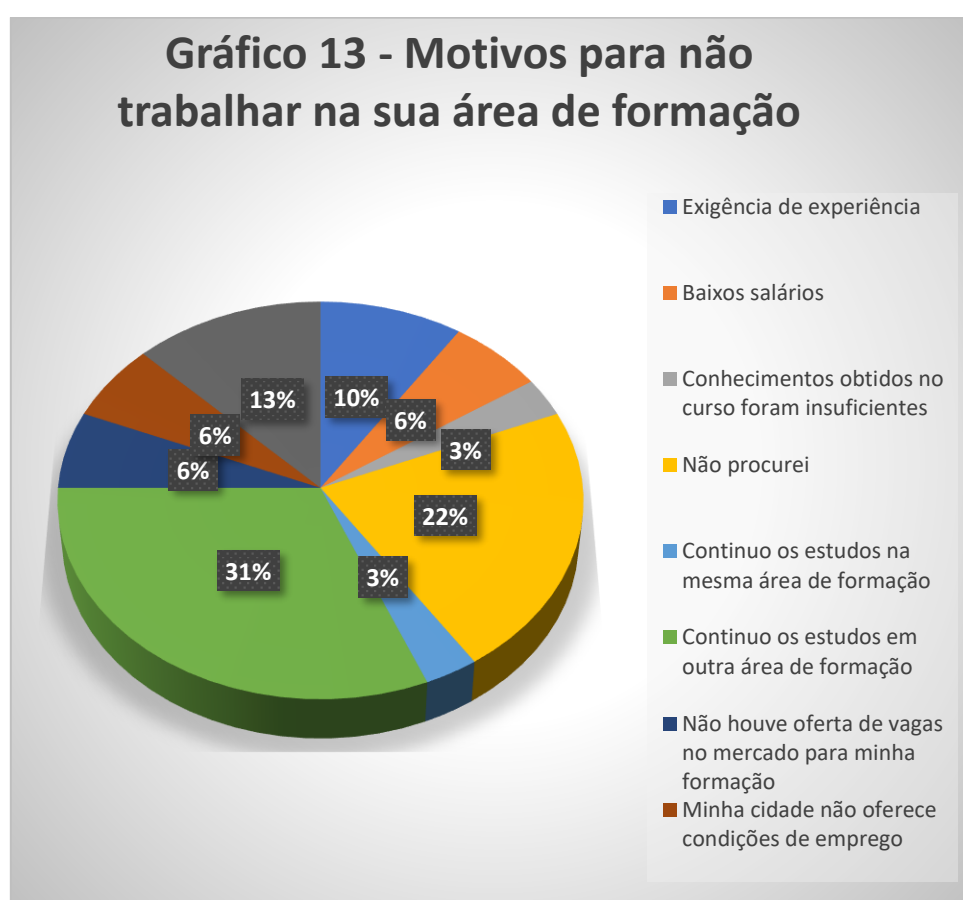
Os resultados da pesquisa indicam o distanciamento entre formação técnica e atuação profissional do egresso do CBV, ou seja, confirmam a hipótese central dessa investigação, que é a baixíssima empregabilidade (10%) dos sujeitos da pesquisa. Desse modo, pode-se afirmar que a formação profissional realizada nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV é fortemente distante da realidade socioeconômica local e, portanto, distante das necessidades do mercado do trabalho, ao qual os egressos procuram estar inseridos. Enfim, a instituição não tem cumprido com os pressupostos de seu PDI (2014-2018) e da Organização Didática, numa das finalidades principais de existência da educação profissional que é gerar emprego e renda para as comunidades locais.

No tocante ao tempo de trabalho na área de formação do egresso, os dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa demonstraram que a ampla maioria dos egressos revelou que nunca ter trabalhado na sua área de formação. Este patamar aproximou-se dos 90% que afirmaram não trabalhar na área de formação e 95% dos egressos afirmaram que a ocupação atual não exigiu curso técnico, os números incluem os desocupados (ou abstenções).

Os dados coletados acerca do tempo de trabalho na área de formação técnica exercido pelo egresso do CBV foram esclarecedores. De acordo com eles, o patamar de 72% nunca trabalhou na área de formação (somatório das abstenções e dos que afirmam

nunca terem trabalhado na área), apenas 1 egresso (5%) trabalha mais de um ano na sua área de formação, outros 23% trabalharam menos de um ano, os egressos incluem o estágio do curso nessa conta. Novamente, os resultados da pesquisa apontam para um fato que precisa ser discutido pela instituição: a baixa empregabilidade dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Na Questão 33 do formulário, os egressos foram indagados sobre os motivos que os levaram a não trabalhar em sua área de formação. A partir de uma definição prévia de motivos, permitiu-se que cada sujeito pudesse optar por mais de um motivo, cujas revelações estão contidas no Gráfico 13, logo a seguir:

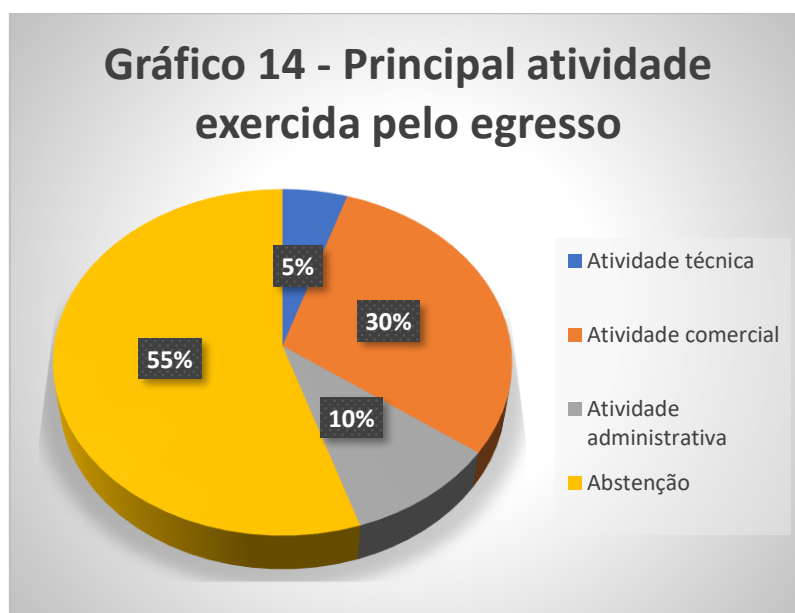


Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Dentre as opções assinaladas pelos egressos acerca dos motivos para não trabalhar na área de formação, dispostos na Questão 33 do formulário de pesquisa, destacam-se: trabalha em outra área (31%), não procurei (22%), conhecimentos obtidos no curso foram insuficientes (13%) e exigência de experiência (10%). Percebe-se que os principais motivos assinalados pelos egressos se relacionam com a baixa empregabilidade dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV. Fato aponta que 90% dos sujeitos

não trabalham ou estão ocupados em outra área diversa da formação técnica recebida na instituição.

Os dados coletados na Questão 34 do formulário tem uma dimensão considerável. A indagação aos egressos sobre a principal atividade exercida em seu trabalho atualmente foi respondida por 45% deles, outros 55% encontravam-se na condição de desempregados e afirmaram não ter sentido escolher outra opção. Dentre os que identificaram na sua resposta a principal atividade exercida atualmente, o Gráfico 14 apresenta os resultados:



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

O percentual de egressos que exercem atividades técnicas relacionadas com seu curso revelou-se muito baixo. A suposta empregabilidade adquirida nos atuais cursos técnicos integrados de Informática, Eletrônica, Eletrotécnica e Secretariado ao ensino médio ofertados no CBV/IFRR.

Quando solicitei aos egressos para especificar a principal atividade exercida em seu trabalho atualmente, nota-se que dentre as 9 respostas obtidas, formaram-se 03 agrupamentos de atividades, destacando-se, dois: atividade como autônomo/outras e atividade administrativa/atendimento ao público. Como atividade técnica relacionada com a formação no CBV, apenas 1 egresso afirmou trabalhar na função de secretária. Numa atividade administrativa voltada para atendimento 1 egresso trabalhava como auxiliar administrativo, outro como recepcionista em academia e outro como operador de telecomunicações. Já na atividade de autônomo, 1 egressa declarou estar ocupada como

cabelereira, outro como feirante, outro como entregador e outro ainda como vendedor de produtos de beleza.

Dentre as assertivas assinaladas, o maior índice foi dos egressos que atuam numa atividade comercial, mas grande parte trabalha em atividades diversas da sua formação técnica como cabeleireiro, feirante, vendedor, entregador, professor de inglês e operador de telecomunicações. Quase todas ocupações precárias sem registro na carteira de trabalho ou relação alguma com a formação técnica obtida no CBV. O distanciamento das ocupações atuais dos egressos com sua formação técnica chegou ao patamar de 95%.

Observou-se que apenas 45% dos egressos especificaram as principais atividades exercidas, haja vista que houve 55% de abstenções por não terem ocupação remunerada. Das atividades informadas pelos egressos a administrativa, a de atendimento e a autônomo, praticamente, em sua totalidade, não estão vinculadas à área correlata do curso.

Reafirmo a necessidade do CBV repensar a oferta atual de cursos técnicos integrados ao ensino médio, de maneira a aliar a oferta e demanda dos APLs de Boa Vista e das políticas públicas para geração de emprego e renda, formuladas pelos governos municipal, estadual e federal.

Constatou-se nessa investigação a existência de uma elevada taxa de desocupação na área técnica de formação dos egressos, que chegou a 95%, constatou-se que os recursos públicos investidos nos cursos técnicos integrados do CBV, a fim de potencializar os projetos de vida de famílias e egressos não tem gerado emprego e renda significativos.

Cerca de 45% dos egressos entrevistados que afirmaram exercer alguma atividade remunerada, todos informaram que seu local de trabalho fica na mesma cidade em que fez seu curso técnico integrado, ou seja, a cidade de Boa Vista, capital de Roraima. Os dados revelaram que a ocupação atual de todos os egressos está relacionada diretamente com a economia da cidade de Boa Vista, o que indica a necessidade no âmbito local dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV da instituição responder com eficácia a demanda da economia local por mão-de-obra qualificada.

Quanto à ocorrência de discriminação ou preconceito no meio social, indagada aos sujeitos na Questão 36, cerca de 85% dos egressos entrevistados afirmaram que não foram vítimas, nem perceberam qualquer preconceito em relação ao seu curso técnico. O

que implica afirmar que a discriminação da sociedade boa-vistense em relação ao técnico egresso do CBV não é elevada. No entanto, o percentual de 15% marcou “sim”, o que pode ser considerado baixo. Todavia, a discriminação e o preconceito em relação ao egresso ter concluído um curso técnico desmerece não apenas a formação profissional, mas também a condição humana, fato que deve ser repugnado.

Os depoimentos do derradeiro questionamento do formulário são reveladores, eles constam da solicitação feita ao egresso para “detalhar” a agressão sofrida, no caso de optado pela marcação “sim”. Percebe-se por meio de termos utilizados pelos egressos como “as pessoas”, “muitas vezes” e “muitos professores”, que a discriminação/preconceito não se restringe apenas chefes e/ou colegas. Observa-se a ocorrência de uma situação ampliada e continuada de discriminação na sociedade contra o técnico, situação vivida até em universidades praticada por docentes.

Embora a maioria dos egressos tenha marcado a opção “não”, muitos relataram a existência de preconceito e/ou discriminação. Ao considerarmos ainda as manifestações dos egressos que responderam “sim”, os discursos foram reunidos em 02 agrupamentos explicativos, onde dois grupos de depoimentos tiveram destaque: a falta de conhecimento das pessoas com o curso técnico (75%) e a duração do curso (25%).

01. Falta de conhecimento das pessoas sobre o curso técnico.

Muitas vezes eu já sofri discriminação por eu ter um curso técnico por pessoas que não tem estudo. E de pessoas que tem uma graduação e ter um técnico trabalhando ao lado e ganhando até mais (E12.8).

Principalmente no curso de Secretariado. Já presenciei muitas discriminações e brincadeiras. Porque Secretariado só forma pra servir café. Ou quanto os meninos que fazem o curso de secretariado. Ou meninas que fazem o curso de Eletrônica. Alguns deles (E12.13).

Aquí na faculdade as pessoas têm um olhar preconceituoso em relação aos técnicos. Muitos professores até dizem: Se não quer pensar vai ser um técnico em secretariado (E12.19).

02. Duração do curso.

As pessoas falam que a gente perdeu muito tempo nesses quatro anos de curso (E12.18).

Nota-se com base nos depoimentos citados dos egressos situações vivenciadas eivadas de preconceito e discriminação, que reforçam antigas percepções quanto a

educação profissional e tecnológica, no imaginário coletivo, ao tratar a formação técnica como menor, inferior, como, por exemplo, destinada a “servir café” e a quem “não quer pensar”. Um discurso antiquado e reacionário feito em pleno século XXI até por professores de “faculdade”, que reforçam uma visão deturpada da formação profissional em nível técnico como inferior e destinada aos pobres.

Os dados coletados no formulário de pesquisa permitiram compreender o objeto de investigação desta Tese. Portanto, faz-se necessário observar-se na análise com relação a comprovação da existência de 10% (2) dos sujeitos da pesquisa que, realmente, informaram exercer as funções próprias de um técnico. Como foi interrogada a questão recorrente da empregabilidade dos egressos, como temática dessa investigação é imprescindível explorar as situações e configurações que a amparam.

A noção de empregabilidade, aqui tida como mito construído pelo discurso hegemônico do capital, que tomamos como referência para muitas reflexões da investigação, a partir de teóricos que a fundamentam, foi caracterizada em dois sentidos, no acesso ao trabalho no cargo de técnico e na mobilidade no mundo do trabalho, considerando a inserção do técnico egresso do CBV em qualquer outra ocupação.

Enfim, dos egressos entrevistados cerca de 45% encontravam-se empregados, mas apenas 5% afirmou que trabalhava, efetivamente, como técnico na área de formação profissional do CBV e outros 5% trabalhava numa área relacionada com o curso. Para melhor compreender o índice de 10% de técnicos empregados na área de formação e área correlata.

Observei a existência de assimetrias nos diferentes perfis dos sujeitos, todavia foi interesse dessa investigação refinar a amostra com a finalidade de extrair as particularidades dos egressos que atuam diretamente na sua área de formação técnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao sistematizar as considerações finais dessa tese de doutorado acerca da empregabilidade dos egressos da educação profissional integrada ao ensino médio, dos filhos da classe trabalhadora, demonstrou-se que a ideologia do capital constitui as bases do percurso formativo desses indivíduos no CBV, construídas sob a doutrinação da Teoria do Capital Humano e do modelo de competências e habilidades para o mercado de trabalho.

Nota-se que o novo desenvolvimentismo brasileiro ou neodesenvolvimentismo, nos governos federais entre 2002 e 2015, teve na histórica ampliação da oferta de educação profissional por meio dos IFs, um marco social importante de crescimento quantitativo, mas apesar da “integração” das disciplinas “técnicas” e “propedêuticas”, deu-se uma mera justaposição disciplinar, e não se construiu uma educação politécnica na Rede Federal, entendida aqui como o processo de construção de uma cidadania crítica e reflexiva, tampouco foram estabelecidas as bases para uma escola pública federal contra hegemônica. Continuou-se com uma formação profissional voltada para as necessidades do capital hegemônico e subordinação do Brasil no cenário internacional, apesar de as finalidades dos IFs estar voltada para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Todavia, o processo de expansão da Rede Federal pelo interior do Brasil possibilitou o acesso a educação pública de qualidade a milhares de pessoas e pode ser representar um fator de mudança social e política ao longo do tempo.

Nas primeiras décadas do século XXI, o aumento global do desemprego, mesmo em países desenvolvidos, detentores de mão-de-obra altamente qualificada, contribuiu para expor as fragilidades do discurso hegemônico do capital relativo a empregabilidade, ou seja, com o desemprego estrutural, a desregulamentação progressiva do mercado de trabalho (desmonte da legislação trabalhista) e a crescente substituição do trabalho vivo do ser humano pelo trabalho morto das máquinas demonstrou-se que a qualificação para o trabalho como garantia de trabalho decente no atual sistema capitalista constitui-se num mito. E, portanto, o desemprego entre os trabalhadores qualificados, principalmente os mais jovens, tornou-se uma constante ascendente, mesmo entre os egressos da educação profissional.

Neste contexto histórico e conjuntural, o discurso neoliberal da qualificação para o trabalho, moldado pelo centro capitalista é assimilado como garantia da empregabilidade e desenvolvimento na periferia capitalista. E, portanto, situa-se na base das políticas públicas para a educação profissional no Brasil. Tendo obtido profusão nos espaços acadêmicos e na formulação dos documentos institucionais dos IFs, o modelo de competências e habilidades foi disseminado como garantidor da inserção e manutenção no mundo laboral dos egressos da educação profissional, a garantia de empregabilidade.

Os IFs deveriam construir uma política de educação profissional, que produzisse o enfrentamento da visão dominante propagada pela TCH de formação para o trabalho. O repensar da educação profissional brasileira significaria o redirecionamento da nação para rumos opostos aqueles ditados pelos interesses econômicos das transnacionais e potências capitalistas do Centro capitalista. Todavia, o discurso da empregabilidade continua a ser disseminado por meio da política de educação profissional nos IFs, e aliou-se aos interesses da elite econômica global, controladora da sociedade política.

No percurso dessa investigação, constatei que as potencialidades econômicas de Roraima, considerando estudos do IBGE e do governo do estado, deveriam favorecer no âmbito do CBV/IFRR, a oferta de educação profissional de nível médio, relacionada as particularidades da instituição em situar-se na Amazônia, por meio de cursos na área de meio-ambiente e relacionados aos APLs roraimenses. Diante da diversidade de potencialidades econômicas, diagnosticadas pelos citados organismos governamentais, o CBV, locus da pesquisa, oferta os cursos técnicos integrados de Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Secretariado e Edificações. São disponibilizados para a comunidade externa os mesmos cursos integrados desde a criação da instituição na década de 1980 como escola técnica passando para CEFET-RR até chegar a IFRR, ou seja, ao longo desses 30 anos de existência são os mesmos cursos, todos distantes das potencialidades econômicas de Roraima. Percebeu-se que a continuidade da oferta de cursos técnicos pelo CBV desconexos da realidade local, nas entrevistas e formulários aplicados aos egressos, que o desemprego e a frustração são regra na vida desses técnicos.

Os dados da pesquisa com os egressos do CBV comprovaram determinadas limitações quanto aos resultados esperados entre oferta atual de cursos técnicos integrados pela instituição e a demanda do mercado de trabalho local por mão-de-obra. Nota-se que a formação técnica na instituição não garante emprego, uma ilusão ainda

presente nos discursos da maioria dos ingressantes, que se mostrou uma quimera para 90% dos egressos, que não trabalham nem atuam na área de formação profissional. A constante precarização do trabalho em ocupações sem registro em carteira, temporárias, na maior parte das vezes, em áreas diversas da formação técnica, constituem um quadro de desempregabilidade adquirida pelos egressos do CBV.

Os resultados das entrevistas e formulários de pesquisa, aplicados aos egressos, depreende-se que o CBV/IFRR deveria repensar amplamente os currículos dos cursos técnicos integrados e realinhar a prática docente, a fim de corrigir os impactos negativos de uma formação profissional de técnicos de nível médio equivocada, distante das potencialidades econômicas locais.

Constatei, ainda, que no Campus Boa Vista do IFRR não há estudos de acompanhamento de egressos. Não há instrumento qualitativo ou quantitativo normatizado institucionalmente, voltado para os egressos do ensino técnico integrado ao ensino médio. De maneira que, no CBV/IFRR a avaliação da qualidade dos cursos técnicos integrados ofertados à comunidade não é realizada. E não há instrumento institucional para avaliar a empregabilidade dos egressos. Esta tese procurou preencher estas lacunas acerca da empregabilidade dos egressos e apresentá-las a sociedade e a instituição.

Como primeira sugestão dessa tese, ações pedagógicas e administrativas do CBV mostram-se necessárias para corrigir distorções no ensino-aprendizagem, reduzir a desistência e melhorar os índices de sucesso escolar. A instituição poderia fazer o nivelamento das turmas com a oferta de um reforço escolar (obrigatório) para alunos com dificuldades de aprendizagem, e ainda o estabelecimento de tutorias e monitorias, com a criação de grupos de estudo para estabelecer premiações individuais e coletivas aos melhores alunos e turmas do CBV.

Uma segunda sugestão seria a criação de uma incubadora (nascidouro) de micro e pequenas empresas na instituição, de maneira a estimular jovens desprovidos de recursos financeiros e materiais a desenvolver projetos inovadores sob a orientação de profissionais da instituição. Além disso, estabelecer a criação de cooperativas de alunos em formação, as chamadas incubadoras, com a finalidade de estimular a pesquisa aplicada e a geração de renda. E uma terceira sugestão seria o CBV utilizar instrumentos periódicos para medir a eficácia das mudanças a fim de quantificar a geração emprego e renda aos

novos egressos. Dessa maneira, a oferta de determinados cursos integrados poderia ser repensada.

Atualmente, a garantia da empregabilidade, mediante a qualificação para o trabalho, é disseminada como uma conquista individual, que limita a responsabilidade do Estado em gerar empregos e a transfere ao indivíduo, que disputa uma vaga no competitivo e cada vez mais reduzido mercado de trabalho, premissa que tem favorecido o discurso neoliberal no Brasil.

A presente Tese demonstrou que o discurso da empregabilidade tem limitações fundamentais, porque os egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV/IFRR têm tido significativas dificuldades em adquirir emprego na sua área de formação. De maneira que, a maioria dos egressos, num patamar de 90%, não consegue emprego ou ocupação na sua área de formação técnica. O que resta a eles são ocupações precárias e de baixa remuneração, além de seguir os estudos em nível superior, muitas vezes, em áreas distantes da sua formação técnica integrada ao ensino médio obtida no CBV.

Enfim, as contradições da globalização excludente e concentradora de riquezas, moldaram a educação profissional brasileira, e o indivíduo passa a ser coadjuvante nesse processo, onde desemprego é ampliado entre os egressos do CBV no extremo norte da Amazônia.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Letícia Carneiro. **Formação docente, política curricular e a reedição da teoria do capital humano no Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/5372>>. Acesso em: 25 jan 2018.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. **Carajás: a guerra dos mapas**. 2. ed. Belém: Seminários Consulta, 1995.

ALMEIDA, Fernando. **Os desafios da sustentabilidade**. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva – Ensaio de sociologia do trabalho**. São Paulo: Práxis, 2008.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Ed. Boitempo, 1999.

_____. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ARROYO, Miguel. Educação e trabalho. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação**. Rio de Janeiro, 1981.

BANCO MUNDIAL. **Globalização: crescimento e pobreza**. São Paulo: Futura, 2003.

BAVA JUNIOR, Augusto Caccia. **A Formação Cultural dos Jovens para o Trabalho ‘pra que isso’**. Tese de Doutorado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J.A.; SOARES, A. A. C. O impacto das políticas públicas no desenvolvimento de arranjos produtivos locais: o caso do APL de ovinocaprinocultura em Quixadá, Ceará. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 1443.

BAVA JUNIOR, Augusto Caccia. **A Formação Cultural dos Jovens para o Trabalho ‘pra que isso’**. Tese de Doutorado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, 1995.

BECKER, Bertha; STENNER, Claudio. **Um futuro para a Amazônia**. 1ª Ed. São Paulo: Oficinas de Textos: 2008. 152p.

BECKER, Berta. Redefinindo a Amazônia: o vetor tecno-ecológico. In. CASTRO, I. E. de et. al. **Brasil: questões atuais da reorganização do território** (org.). – 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BECKER, Berta. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BENCHIMOL, Samuel. **Exportação da Amazônia Brasileira**: 1997. Manaus: Valer, 2008.

BENTES, Arone do Nascimento. **O Patrimonialismo como cultura institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM**. Tese de Doutorado. UFAM: 2015.

BENKO, G. **Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENKO, G. **A recomposição dos espaços**. Revista Internacional de Desenvolvimento Local – Interações. Vol.1 nº2, p.7-12, mar., 2001.

BENTES, Arone do Nascimento. **O Patrimonialismo como cultura institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2015.

BENTO, Maria Alice Barauce. **O currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: uma reflexão necessária**. Access on 04 Aug. 2012. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/986-2.pdf>

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v.56).

BOITO Jr., Armando e BERRINGER, Tatiana. **A frente neodesenvolvimentista e a política externa nos governos Lula e Dilma**. Campinas: Mimeo, 2012.

BOITO Jr., Armando. **A nova burguesia nacional no poder**. In: BOITO Jr., Armando e GALVÃO, Andréia (orgs.). *Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000*. São Paulo: Alameda Editorial, 2012, pp. 69-106.

BOMBACH, Luciane. **Tu, jovem nefasto – Lendas e fábulas sobre a situação sócio ocupacional juvenil na RMSP**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Economia da UNICAMP, 2004. CATTANI, A. D. *Formação Profissional*. In: _____. (Org.) **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007**. Chamada Pública de Propostas para constituição dos Institutos Federais De Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Disponível:< http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Institutos federais alinham currículo ao mercado; área é uma das prioridades do MEC**. <http://redefederal.mec.gov.br/links/1118-institutos-federais-alinham-curriculo-ao-mercado-area-e-uma-das-prioridades-do-mec>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. **Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais no Brasil**. Brasília: MMA, 1996.

_____. Presidência da República. **Conhecendo mais sobre o Avança Brasil (2000)**. Disponível em <www.abrasil.gov.br/anexos>. Acesso em 2 de jul. de 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. - Brasília: Senado Federal, 2007.

_____. Presidência da República. **Plano Amazônia Sustentável: diretrizes para o desenvolvimento sustentável da Amazônia Brasileira**. Brasília: MMA, 2008.

_____. Presidência da República (2010). **Macrozoneamento Ecológico-Econômico da Amazônia Legal**. Decreto 7.378, de 1º de dezembro de 2010. Disponível em <www.mma.gov.br/zeeamazonia>. Acesso em 5 de jun. de 2017.

_____. Ministério do Planejamento. **Balanco do PAC II – ano I** (2012). Disponível em <www.planejamento.gov.br/PAC2/3balanco>. Acesso em 1 de jun. 2017.

BRASIL. **LDBEN/1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. (Acesso em 12 de outubro de 2017).

BOMBACH, Luciane. **Tu, jovem nefasto – Lendas e fábulas sobre a situação sócio ocupacional juvenil na RMSP**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Economia da UNICAMP, 2004. CATTANI, A. D. Formação Profissional. In: _____. (Org.) **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CARDOSO, Pierre Pinto. **O ensino de História e a formação para o mundo do trabalho: o contexto do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Roraima – Campus Boa Vista**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica: 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CASTRO, R. P. **Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia.**: Florianópolis: Perspectiva, v. 22, n. 01, p. 79-92, jan./jun. 2004.

CASTRO, Márcio Henrique Monteiro de. **Amazônia: soberania e desenvolvimento sustentável**. Brasília: Confea, 2007.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp, Brasília: Flacso, 2000.

CIAVATTA, M. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

_____. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014. Disponível em: < <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/download/1919/1425>>. Acesso em: 15 out. 2017.

CLEMENTE, Ademir; HIGACHI, Hermes Y. **Economia e Desenvolvimento Regional**. São Paulo: Atlas, 2000.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo, Saraiva: 2004.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é Cidadania?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo-SP. Editora brasiliense, 1991.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o Mercado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DEFFUNE, D. e L. DEPRESBITERIS. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional – crônicas e reflexões**. São Paulo: Editora Senac, 2002.

DEITOS, R.A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação** –Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

DUPAS, Gilberto. **O novo paradigma do emprego**. In: JUNG, Winfried (org.). O novo paradigma do emprego e o futuro das relações trabalhistas. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 1998.

FAUSTO, Bóris. **História Concisa do Brasil**. Edusp. São Paulo: 2001.

FERNANDES, Juliana Cristina da Costa. **Educação Tecnológica e Empregabilidade: revelações de egressos**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. 211p.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, Juliana Cristina da Costa. **Educação tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005, 46^a ed.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 14^a ed.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. *Educação Social*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 25-54.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Balço de uma década**. Mimeo, 2010.

_____. **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Teoria e Política do Desenvolvimento Econômico.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

_____. **A produtividade da escola improdutivo:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico.** 4.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Criatividade e dependência da civilização industrial.** São Paulo: Cia. Das Letras, 2008. 224 p.

_____. **A hegemonia dos Estados Unidos e o subdesenvolvimento da América Latina.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Pequena Introdução ao Desenvolvimento: Enfoque Multidisciplinar.** 2a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1981.

_____. **A construção interrompida.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino no Brasil.** In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GALEANO, Eduardo H. **A Descoberta da América que Ainda Não Houve.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1988.

_____. **As Veias Abertas da América Latina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: C. Brasileira, 1978a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, v. 3** — Antonio Gramsci: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos, v. 2.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: C. Brasileira, 1978a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, v. 3 — Antonio Gramsci: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOBBSBAWN, Eric J. **A era das revoluções**: Europa 1789-1848. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HUMBERT, Marc. Globalização e glocalização: problemas para países em desenvolvimento e implicações para políticas supranacionais, nacionais e subnacionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL CONHECIMENTO, SISTEMAS DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. *Anais...* Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 18 a 19 de agosto de 2005.

IANNI, Octavio. **Neoliberalismo**. In: **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

IBGE. **Dados do Censo de 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em: 25 de outubro de 2014.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acesso: 3 de jan. de 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Dados do Ideb de 2015**. Disponível em <http://www.qedu.org.br/estado/123-roraima/ideb>. (Acesso em 03/07/2017).

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA. **Estatuto do IFRR**. Disponível em <http://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/legislacao/estatuto-do-ifrr>. (Acesso em 20/03/2017).

IBGE. **Dados do Censo de 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em: 25 de outubro de 2014.

IBGE, 2016. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/boa-vista/panorama>. Acesso em 30/10/2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Dados do Ideb de 2015**. Disponível em <http://www.gedu.org.br/estado/123-roraima/ideb>. (Acesso em 03/07/2017).

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA. **Estatuto do IFRR**. Disponível em <http://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/legislacao/estatuto-do-ifrr>. (Acesso em 20/03/2017).

IFAC. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAC 2014-2018**. Rio Branco, 2014.

IFAM. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAM 2014-2018**. Manaus, 2014.

IFAP. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP 2014-2018**. Macapá, 2014.

IFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPA 2014-2018**. Belém, 2014.

IFRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRO 2014-2018**. Porto Velho, 2014.

IFRR. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRR 2014-2018**. Boa Vista, 2014.

IFTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFTO 2014-2018**. Palmas, 2014.

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Identificação, caracterização, construção de tipologia e apoio na formulação de políticas para os arranjos produtivos locais (APLS) do Estado do Paraná: **Diretrizes para políticas de apoio aos arranjos produtivos locais**. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. Curitiba: IPARDES, 2006a.

LEMOS, C. **Notas preliminares do Projeto Arranjos Locais e Capacidade Inovativa em Contexto Crescentemente Globalizado**. IE/UFRJ, Rio de Janeiro, mimeo, 1997.

_____. **Aglomerações produtivas locais e cadeias de valor: como a organização das relações entre empresas influencia o aprimoramento produtivo**. In: LASTRES, H.; CASSIOLATO, J. E.; ARROIO, A. *Conhecimento, sistemas de inovação e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UFRJ/Contraponto, 2005.

LASTRES, H.M.M.; CASSIOLATO, J.E. **O Foco em Arranjos Produtivos e Inovativos Locais de Micro e Pequenas Empresas.** In, LASTRES, H.M.M.; CASSIOLATO, J.E.;

LASTRES, Helena; CASSIOLATO, José (Coord.). **Glossário de Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais.** 2003. Disponível em <http://www.mdic.gov.br//arquivos/dwnl_1289323549.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2015.

LEVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LEVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LOPES, Antônio Simão. **Desenvolvimento Regional: Problemática, teoria, modelos.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LOWY, Michael. **A teoria do desenvolvimento desigual e combinado.** Artigo publicado na revista *Actuel Marx*, 18, 1995. Tradução de Henrique Carneiro.

MACIEL, M.L. (org). **Pequena Empresa: Cooperação e Desenvolvimento Local.** Rio de Janeiro: Relume Dumerá, UFRJ, Instituto de Economia, 2003.

MACHADO, L. **Qualificação do trabalho e relações sociais.** In: *Gestão do trabalho e Formação do Trabalhador.* Movimento da Cultura Marxista. Belo Horizonte, 1996.

_____. **O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio.** In: *Revista Trabalho e Educação*, n. 4, NETE/ FaE/UFMG,1998.

_____. **O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio.** In: *Revista Trabalho e Educação*, n. 4, NETE/ FaE/UFMG,1998.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSE Herbert. **El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de avanzada de la sociedad industrial avanzada.** Buenos Aires: 1993.

- MARX, Karl. **O Capital**. Volume 1. 2ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- _____. **O Capital**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- _____. “O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo”, **O Capital – Crítica da Economia Política**. São Paulo, Editora Abril, 1987.
- _____. **O Capital**. Volume 2. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- _____. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977b.
- _____. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.
- MELLO, Noval Benaion. **Subdesenvolvimento, Imperialismo, Educação, Ciência e Tecnologia: a subordinação reiterada**. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.
- MESQUITA, Marcos Roberto. **O desemprego dos jovens e as políticas públicas no Brasil pós 1990**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2006.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORAES, Antônio Carlos Robert, COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia Crítica: a valorização do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1984.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: Questões Atuais**. Campinas, Papirus, 1997.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento**. 16ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2009.
- MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.
- NARETTO, Nílton; BOTELHO, Marisa dos Reis; MENDONÇA, Maurício. **A trajetória das políticas públicas para pequenas e médias empresas no Brasil: do apoio**

individual ao apoio a empresas articuladas em arranjos produtivos locais. Ipea — *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 27, jun./dez. 2004.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. **II Fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Amazonas:** Acesso ampliado e precarizado à Educação Pública. Tese (Doutorado em Educação). UFAM: 2016.

NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde. **II Fase da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas: Acesso ampliado e Precarizado à Educação Pública.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Amazonas, Departamento de Educação, UFAM, 2016.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – características, uso e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 3, 2º sem.1996.

O que é a Amazônia Legal. **Dicionário Ambiental.** ((o))eco, Rio de Janeiro, nov. 2014. Disponível em: <<http://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/28783-o-que-e-a-amazonia-legal/>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia Para uma Re(li)gião.** Sudene, Nordeste. Planejamento e conflitos de classe. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Crítica à Razão Dualista / O ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, E. G. de; NETO E. A.; SOUSA, A. de A. O Banco Mundial no chão da escola. In: SOUSA, A. de A. et al. (orgs.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores.** Fortaleza: Editora Senac Ceará, Edições UFC, 2008.

OLIVEIRA, Ana Marcelina de. **O processo de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: o caso de um Instituto em Minas Gerais.** Disponível em <<http://www.semecip.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/12/Ana-Marcelina-de-Oliveira.pdf>>. Acesso em: 15 jan de 2018.

PATRÃO, Carla Nogueira; FERES, Marcelo Machado. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007).** Disponível em <<http://www.oei.es/pdf2/pesquisanacionalegresadosredeetpbrasil.pdf>>. Acesso em: 10 novembro de 2017.

PIRES, A. L. de O. **Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências.** Tese de Doutorado. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa, 2002.

PIRES, E. L. S. Mutações econômicas e dinâmicas territoriais locais: delineamento preliminar dos aspectos conceituais e morfológicos. In: SPOSITO, E.S et. al. (Orgs.) **Cidades médias: produção do espaço urbano e regional.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 47-70.

POCHMANN, Márcio. **Nova classe média?** São Paulo: Boitempo, 2012.

Prédio do CBVZO em construção. Disponível em <http://ead.ifrr.edu.br/moodle/mod/page/view.php?id=15382>. Pesquisa realizada em 02 de julho de 2017. Publicada em 11 de abril de 2017.

Projeto arquitetônico do prédio do CBVZO em construção. Disponível em <http://www.ifrr.edu.br/campi/zona-oeste/noticias/senadora-angela-portela-visita-canteiro-de-obras-do-campus-boa-vista-zona-oeste>. Pesquisa em 02 de julho de 2017. Publicada em 28 de outubro de 2015.

POUPART, J. Entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. P. **A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Esboço dos Fundamentos da Teoria Econômica.** 2a ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1960.

_____. **Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia.** 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: Ensino médio integrado: concepções e contradições. FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

REDCLIFT, M. R. Os novos discursos da sustentabilidade. In. FERNANDES, M.F. e GUERRA, L. (org.). **Contra-Discurso do Desenvolvimento Sustentável.** Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, 2006.

REGO, J. F. **Estado e Políticas Públicas:** a reocupação econômica da Amazônia durante o regime militar. São Luís: EDUFMA, Rio Branco: UFAC, 2002.

RORAIMA. Secretaria do Estado do Planejamento e Desenvolvimento. **Produto Interno Bruto do Estado e Municípios.** Boa Vista, 2014.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos.** SP: Makron, 1995.

ROSSI, W. G., **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

RUMMERT, Sonia Maria e ALGEBAILLE, Eveline. **Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado.** Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 54 jul.-set. 2013.

SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: _____. GENTILI, Pablo Gentil (Org.). **Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. cap. 1, p. 9-37.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, vol. 12, n. 34, p. 152-180, jan-abr. 2007.

_____. **Escola e democracia.** Autores Associados. São Paulo: 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Autores Associados. São Paulo: 2008.

SALM, C. **Escola e trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTOS, Breno Augusto dos. Recursos minerais. In. ALMEIDA Jr, J.M. (org.). **Carajás: desafio político, ecologia e desenvolvimento.** – São Paulo: Brasiliense; Brasília/DF: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1986.

SANTOS, José Souza dos (org.). **Trabalho, qualificação e políticas públicas.** Rio de Janeiro: Letras, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 6ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAUL, Renato P. **As raízes renegadas da teoria do capital humano.** In: Sociologias, Porto Alegre, ano 6, nº 12, jul/dez 2004, p. 230-273.

SCHERER, Elenise. **Baixas nas carteiras: desemprego e trabalho precário na Zona Franca de Manaus.** Manaus: EDUA, 2005.

SCHMITZ, H. **On the clustering of small firms.** Institute of Development Studies (IDS Bulletin), Brighton, v. 23, n. 3, 1992.

SCHULTZ, Theodore W. **Investindo no povo: O segredo econômico da qualidade da população.** Rio de Janeiro: Forense, 1981.

_____. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa.** Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SCHWARZ, Roberto. **Sequências brasileiras.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SERRA, M. A., FERNÁNDEZ, R. G. Perspectivas de desenvolvimento da Amazônia: motivos para o otimismo e para o pessimismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 13, n. 2 (23), jul./dez. 2004. p. 107-131.

SERVIÇO FLORESTAL BRASILEIRO. **Florestas do Brasil em resumo 2013: dados de 2007-2012.** Brasília: SFB, 2013. Disponível em: <http://www.florestal.gov.br/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=156>. Acesso em 26 de janeiro de 2017.

SETEC. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em:

<http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201325143049140pesquisa_nacional_de_egressos_dos_cursos_tecnicos_da_rfep.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2013.

SETEC. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201325143049140pesquisa_nacional_de_egressos_dos_cursos_tecnicos_da_rfep.pdf>. Acesso em 28 abril de 2017.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações.** São Paulo: Martins Fontes, 1ª ed. 2003.

SOUZA, Nali de Jesus. **Desenvolvimento econômico.** São Paulo: Atlas, 2009.

SUFRAMA. **Dados do Pólo Industrial de Manaus.** Disponível em: http://www.suframa.gov.br/zfm_principal.cfm. Acesso em: 28 de outubro de 2014.

SILVA, Carlos Alberto Franco da. Fronteira agrícola capitalista e ordenamento territorial. In. SANTOS, Milton, BECKER, Berta et al. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

STANDING, Guy. **O Precariado: A nova classe perigosa.** São Paulo: Autêntica, 2013.

SUFRAMA. **Dados do Pólo Industrial de Manaus.** Disponível em: http://www.suframa.gov.br/zfm_principal.cfm. Acesso em: 28 de outubro de 2014.

SUFRAMA. **Indicadores de Desempenho do Polo Industrial de Manaus: 2010-2015.** Elaborado por COISE/CGPRO/SAP. Disponível em <http://www.suframa.gov.br/downloads/download/indicadores/RelIndDes_7_2015_julho.pdf>. Acesso em 09 de fevereiro de 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKY, Leon. **A Revolução Permanente.** São Paulo: Kairós Livraria Editora, 1985.

ANEXO A - Grade curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CBV/IFRR

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA DIRETORIA DE ENSINO Matrizes Curriculares										
-Matriz-										
3276 - TÊC.EM SECRET. INT. AO ENSINO MÉDIO (2009/1)										
Curso										
36-TS1M - TÊC.EM SECRET. INT. AO ENSINO MÉDIO										
Nível										
Técnico										
Período										
Ano										
Regime										
Situat										
Matriz em Vigor										
Per. Letivo Inicial										
C.H. Disciplinas										
2009/1										
3240										
Per.	Componentes Curriculares							Carga Horária	Co-Requisitos	Pré-requisitos
	Código	Descrição	Núcleo	OPT	Hab.	Cred.	Cred. Neac.			
1	CTS.189	LÍNGUA PORTUGUESA I	COM	N	36	80	0	80		
1	CTS.191	EDUCAÇÃO FÍSICA I	COM	N	36	40	0	40		
1	CTS.192	MATEMÁTICA I	COM	N	36	80	0	80		
1	CTS.193	BIOLOGIA I	COM	N	36	40	0	40		
1	CTS.194	FÍSICA I	COM	N	36	80	0	80		
1	CTS.195	HISTÓRIA	COM	N	36	80	0	80		
1	CTS.196	Filosofia	COM	N	36	80	0	80		
1	CTS.197	LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) I	DIV	N	36	80	0	80		
1	CTS.198	INFORMÁTICA BÁSICA	DIV	N	36	80	0	80		
1	CTS.199	GESTÃO SECRETARIAL I	PRO	N	36	80	0	80		
1	CTS.200	ARTES	COM	N	36	80	0	80		
2	CTS.202	GESTÃO SECRETARIAL II	PRO	N	36	80	0	80		
2	CTS.203	LÍNGUA PORTUGUESA II	COM	N	36	80	0	80		
2	CTS.206	EDUCAÇÃO FÍSICA II	COM	N	36	40	0	40		
2	CTS.209	MATEMÁTICA II	COM	N	36	80	0	80		
2	CTS.212	BIOLOGIA II	COM	N	36	80	0	80		
2	CTS.214	FÍSICA II	COM	N	36	80	0	80		
2	CTS.216	QUÍMICA I	COM	N	36	40	0	40		
2	CTS.219	HISTÓRIA II	COM	N	36	80	0	80		

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA DIRETORIA DE ENSINO Matrizes Curriculares										
2	CTS.221	GEOGRAFIA I	COM	N	36	40	0	40		
2	CTS.225	LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) II	DIV	N	36	80	0	80		
2	CTS.229	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	DIV	N	36	40	0	40		
2	CTS.233	MATEMÁTICA FINANCEIRA E CONTABILIDADE APLICADAS AO	PRO	N	36	80	0	80		
3	CTS.204	LÍNGUA PORTUGUESA III	COM	N	36	80	0	80		
3	CTS.207	EDUCAÇÃO FÍSICA III	COM	N	36	40	0	40		
3	CTS.210	MATEMÁTICA III	COM	N	36	80	0	80		
3	CTS.213	BIOLOGIA III	COM	N	36	80	0	80		
3	CTS.215	FÍSICA III	COM	N	36	40	0	40		
3	CTS.217	QUÍMICA II	COM	N	36	80	0	80		
3	CTS.220	HISTÓRIA III	COM	N	36	40	0	40		
3	CTS.222	GEOGRAFIA II	COM	N	36	80	0	80		
3	CTS.227	LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL) I	DIV	N	36	80	0	80		
3	CTS.231	GESTÃO SECRETARIAL III	PRO	N	36	80	0	80		
3	CTS.234	ÉTICA, CIDADANIA E RESPONSABILIDADE SOCIAL	PRO	N	36	80	0	80		
3	CTS.236	INFORMÁTICA APLICADA AO SECRETARIADO	PRO	N	36	80	0	80		
4	CTS.205	LÍNGUA PORTUGUESA IV	COM	N	36	80	0	80		
4	CTS.208	EDUCAÇÃO FÍSICA IV	COM	N	36	40	0	40		
4	CTS.211	MATEMÁTICA IV	COM	N	36	80	0	80		
4	CTS.218	QUÍMICA III	COM	N	36	80	0	80		
4	CTS.223	GEOGRAFIA III	COM	N	36	80	0	80		
4	CTS.224	SOCIOLOGIA	COM	N	36	80	0	80		
4	CTS.226	GESTÃO AMBIENTAL E CULTURA AMAZÔNICA	DIV	N	36	80	0	80		
4	CTS.228	LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL) II	DIV	N	36	80	0	80		
4	CTS.230	SALUDE E SEGURANÇA DO TRABALHO	DIV	N	36	40	0	40		
4	CTS.232	GESTÃO SECRETARIAL IV	PRO	N	36	80	0	80		

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA DIRETORIA DE ENSINO Matrizes Curriculares										
4	CTS.235	GESTÃO DE DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO APLICADA	PRO	N	36	80	0	80		
Cred.										
Carga Horária										
Básica Obrig. Estágio Optativa Compl. Proj. Fin. Min. Créd.										
36	-	Disc. Básicas - TÊC.EM SECRET. INT. AO ENSINO MÉDIO							Sem 160	

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA										
DIRETORIA DE ENSINO										
Matrizes Curriculares										
Matriz: 5293 - TÊC. EM INFORMÁTICA, INT. AO ENSINO MÉDIO (2009/1)										
Curso: 35-TIM - TÊC. EM INFORMÁTICA, INT. AO ENSINO MÉDIO										
Nível: Técnico										
Período: Ano: Regime: Sériado: Situação: Matriz em Vigor: Per. Letivo Inicial: C.H. Disciplinas: 2009/1 3400										
Per.	Componentes Curriculares							Carga Horária	Co-Requisitos	Pré-requisitos
	Código	Descrição	Núcleo	OPT	Hab.	Cred.	Cred. Neoc.			
1	CTI.002	EDUCAÇÃO FÍSICA	COM	N		35	40	0	40	
1	CTI.022	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	DIV	N		35	40	0	40	
1	CTI.039	MATEMÁTICA	COM	N		35	80	0	80	
1	CTI.067	BIOLOGIA	COM	N		35	40	0	40	
1	CTI.136	LÍNGUA PORTUGUESA	COM	N		35	80	0	80	
1	CTI.142	ARTES	COM	N		35	80	0	80	
1	CTI.152	FÍSICA I	COM	N		35	80	0	80	
1	CTI.157	HISTÓRIA I	COM	N		35	80	0	80	
1	CTI.163	Filosofia	COM	N		35	80	0	80	
1	CTI.165	INGLÊS BÁSICO	DIV	N		35	80	0	80	
1	CTI.166	INFORMÁTICA BÁSICA	DIV	N		35	100	0	100	
1	CTI.171	HARDWARE BÁSICO	PRO	N		35	60	0	60	
2	CTI.141	LÍNGUA PORTUGUESA II	COM	N		35	80	0	80	
2	CTI.145	MATEMÁTICA II	COM	N		35	80	0	80	
2	CTI.150	BIOLOGIA II	COM	N		35	80	0	80	
2	CTI.153	FÍSICA II	COM	N		35	80	0	80	
2	CTI.155	QUÍMICA I	COM	N		35	40	0	40	
2	CTI.158	HISTÓRIA II	COM	N		35	80	0	80	
2	CTI.160	GEOGRAFIA	COM	N		35	40	0	40	

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA										
DIRETORIA DE ENSINO										
Matrizes Curriculares										
2	CTI.168	DIREITO NA INFORMÁTICA	DIV	N		35	40	0	40	
2	CTI.170	SEGURANÇA DO TRABALHO	DIV	N		35	40	0	40	
2	CTI.173	ALGORITMO E LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO I	PRO	N		35	100	0	100	
2	CTI.177	SISTEMAS OPERACIONAIS	PRO	N		35	60	0	60	
2	CTI.179	REDES DE COMPUTADORES	PRO	N		35	80	0	80	
2	CTI.184	EDUCAÇÃO FÍSICA II	COM	N		35	40	0	40	
2	CTI.190	INGLÊS TÉCNICO	DIV	N		35	40	0	40	
3	CTI.140	LÍNGUA PORTUGUESA III	COM	N		35	80	0	80	
3	CTI.147	MATEMÁTICA III	COM	N		35	80	0	80	
3	CTI.151	BIOLOGIA III	COM	N		35	80	0	80	
3	CTI.154	FÍSICA III	COM	N		35	40	0	40	
3	CTI.156	QUÍMICA 80	COM	N		35	80	0	80	
3	CTI.159	HIST. III	COM	N		35	40	0	40	
3	CTI.161	GEOGRAFIA II	COM	N		35	80	0	80	
3	CTI.167	LÍNGUA ESPANHOLA	DIV	N		35	80	0	80	
3	CTI.169	HABILIDADE DE GESTÃO	DIV	N		35	40	0	40	
3	CTI.172	AUTORIA WEB	PRO	N		35	80	0	80	
3	CTI.174	ALGORITMO E LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO II	PRO	N		35	80	0	80	
3	CTI.175	BANCO DE DADOS	PRO	N		35	80	0	80	
3	CTI.185	EDUCAÇÃO FÍSICA III	COM	N		35	40	0	40	
4	CTI.146	MATEMÁTICA IV	COM	N		35	80	0	80	
4	CTI.162	GEOGRAFIA III	COM	N		35	80	0	80	
4	CTI.164	SOCIOLOGIA	COM	N		35	80	0	80	
4	CTI.176	PROGRAMAÇÃO ORIENTADA A OBJETOS	PRO	N		35	100	0	100	
4	CTI.178	ANÁLISE E PROJETO DE SISTEMAS	PRO	N		35	60	0	60	
4	CTI.180	ENGENHARIA DE SOFTWARE	PRO	N		35	100	0	100	

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA										
DIRETORIA DE ENSINO										
Matrizes Curriculares										
4	CTI.181	PROGRAMAÇÃO WEB	PRO	N		35	100	0	100	
4	CTI.182	LÍNGUA PORTUGUESA IV	COM	N		35	80	0	80	
4	CTI.186	EDUCAÇÃO FÍSICA IV	COM	N		35	40	0	40	
4	CTI.189	QUÍMICA II	COM	N		35	80	0	80	

Código	Sigla	Habilitação	Cred.		Carga Horária					
			Básica	Obrig.	Estágio	Opcativa	Comp.	Proj. Fin.	Mín. Créd.	
35	-	Disc. Básicas - TÊC. EM INFORMÁTICA, INT. AO ENSINO MÉDIO	35	0	0	0	0	0	0	0
			Sim		150					

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA										
DIRETORIA DE ENSINO										
Matrizes Curriculares										
Matriz										
3273 - TÊC. EM ELETRÔNICA INT. AO ENSINO MÉDIO (2008/1)										
Curso										
34-TEIM - TÊC. EM ELETRÔNICA INT. AO ENSINO MÉDIO										
Nível										
Técnico										
Períodicidade										
Ano										
Regime										
Seriado										
Situação										
Matriz em Vigor										
Per. Letivo Inicial										
2009/1										
C.H. Disciplinas										
3400										
Per.	Código	Descrição	Núcleo	OPT	Hab.	Cred.	Cred. Neoc.	Carga Horária	Co-Requisitos	Pré-requisitos
1	CTEL.055	LÍNGUA PORTUGUESA-I	COM	N	34	0	0	80		
1	CTEL.056	ARTE	COM	N	34	0	0	80		
1	CTEL.057	EDUCAÇÃO FÍSICA-I	COM	N	34	0	0	40		
1	CTEL.058	MATEMÁTICA-I	COM	N	34	0	0	80		
1	CTEL.059	BIOLOGIA-I	COM	N	34	0	0	40		
1	CTEL.060	FÍSICA-I	COM	N	34	0	0	80		
1	CTEL.061	HISTÓRIA-I	COM	N	34	0	0	80		
1	CTEL.062	FILOSOFIA	COM	N	34	0	0	80		
1	CTEL.063	INFORMÁTICA BÁSICA	DIV	N	34	0	0	80		
1	CTEL.064	ELETRICIDADE BÁSICA	DIV	N	34	0	0	120		
1	CTEL.065	DESENHO TÉCNICO	DIV	N	34	0	0	80		
2	CTEL.066	LÍNGUA PORTUGUESA-II	COM	N	34	0	0	80		
2	CTEL.067	EDUCAÇÃO FÍSICA-II	COM	N	34	0	0	40		
2	CTEL.074	MATEMÁTICA-II	COM	N	34	0	0	80		
2	CTEL.075	BIOLOGIA-II	COM	N	34	0	0	80		
2	CTEL.076	FÍSICA-II	COM	N	34	0	0	80		
2	CTEL.077	QUÍMICA-I	COM	N	34	0	0	40		
2	CTEL.078	HISTÓRIA-II	COM	N	34	0	0	80		
2	CTEL.079	GEOGRAFIA-I	COM	N	34	0	0	40		

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA										
DIRETORIA DE ENSINO										
Matrizes Curriculares										
2	CTEL.080	LÍNGUA ESTRANGEIRA-I (INGLÊS)	DIV	N	34	0	0	80		
2	CTEL.081	ELETRÔNICA ANALÓGICA	PRO	N	34	0	0	120		
2	CTEL.102	CIRCUITOS ELÉTRICOS	PRO	N	34	0	0	120		
3	CTEL.082	LÍNGUA PORTUGUESA-III	COM	N	34	0	0	80		
3	CTEL.083	EDUCAÇÃO FÍSICA-III	COM	N	34	0	0	40		
3	CTEL.084	MATEMÁTICA-III	COM	N	34	0	0	80		
3	CTEL.085	BIOLOGIA-III	COM	N	34	0	0	80		
3	CTEL.086	FÍSICA-III	COM	N	34	0	0	40		
3	CTEL.087	LÍNGUA ESTRANGEIRA-II (ESPAÑHOL)	DIV	N	34	0	0	80		
3	CTEL.088	ELETRÔNICA DIGITAL	PRO	N	34	0	0	120		
3	CTEL.089	MEDIDAS E TESTES	PRO	N	34	0	0	80		
3	CTEL.090	LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO	PRO	N	34	0	0	80		
3	CTEL.103	QUÍMICA-II	COM	N	34	0	0	80		
3	CTEL.104	HISTÓRIA-III	COM	N	34	0	0	40		
3	CTEL.105	GEOGRAFIA-II	COM	N	34	0	0	80		
4	CTEL.091	LÍNGUA PORTUGUESA-IV	COM	N	34	0	0	80		
4	CTEL.092	EDUCAÇÃO FÍSICA-IV	COM	N	34	0	0	40		
4	CTEL.093	MATEMÁTICA-IV	COM	N	34	0	0	80		
4	CTEL.094	QUÍMICA-III	COM	N	34	0	0	80		
4	CTEL.095	GEOGRAFIA-III	COM	N	34	0	0	80		
4	CTEL.096	SOCIOLOGIA	COM	N	34	0	0	80		
4	CTEL.097	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	DIV	N	34	0	0	40		
4	CTEL.098	ELETRÔNICA DE POTÊNCIA	PRO	N	34	0	0	80		
4	CTEL.099	MICROPROCESSADORES	PRO	N	34	0	0	80		
4	CTEL.100	TÉCNICAS DE INSTALAÇÃO E MANUTENÇÃO	PRO	N	34	0	0	80		
4	CTEL.101	PROJETOS ELETRÔNICOS	PRO	N	34	0	0	120		

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
CURSO: DOUTORADO EM SOCIEDADE E CULTURA DA AMAZÔNIA
DOUTURANDO: Pierre Pinto Cardoso
ORIENTADOR: Dra. Elenise Faria Scherer**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente Termo de Consentimento Livre, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetida.

Fui, igualmente, informado(a):

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- da garantia de que não serei identificada quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando.

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é Pierre Pinto Cardoso (Telefone (95) 981155745), sob a orientação da Profa. Dra. Elenise Faria Scherer, Programa de Pós- Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia da UFAM (Fone: 92 33054581).

Data / / 2016

Egresso do Curso Técnico Integrado do IFRR – Campus Boa Vista

Nome por extenso: _____

Pierre Pinto Cardoso – Pesquisador

ANEXO C – Formulário dos Egressos**FORMULÁRIO DOS EGRESSOS**

Sou o Professor Pierre Pinto Cardoso e estou fazendo uma pesquisa sobre os egressos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Roraima, Campus Boa Vista, integrante da minha Tese de Doutorado em Sociedade e Cultura da Amazônia na UFAM, sob a orientação da Professora Dra. Elenise Faria Scherer. Você está convidado(a) para participar como voluntário(a). Asseguro-lhe que sua identidade será mantida sob sigilo. É muito importante ouvi-lo (a) na perspectiva de conhecer de fato sua formação técnica e sua inserção no mundo do trabalho.

CATEGORIA 01 – PERFIL GERAL DOS EGRESSOS – EGRESSOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nome (opcional): _____
 Ano de ingresso: ____ Ano de conclusão: ____ Gênero: () masculino () feminino
 Cidade e Estado em que reside: _____

CATEGORIA 02 – TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO**01. Educação Infantil: 04 a 05 anos**

Frequentou: () sim () não.

Se sim, Instituição: () Pública () Particular () Filantrópica

02. Ensino Fundamental (Alfabetização a 4ª série)

Instituição: () Pública () Particular () Filantrópica

Reprovação de ano: () sim () não

Motivos de reprovações e desistências: _____

03. Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

Instituição: () Pública () Particular () Filantrópica

Reprovação de ano: () sim () não

Motivos de reprovações e desistências: _____

04. Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio

Idade que iniciou: _____ Idade que concluiu: _____

Reprovação: () sim, em quais períodos: _____ () não

Motivos de reprovações e desistências:

CATEGORIA 03 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL**05. Qual(is) o(s) motivo(s) que o levou a escolha do curso técnico no IFRR?**

a. () Proximidade de seu município

- b. Curso de menor duração, permitindo formação mais rápida
- c. Curso essencialmente prático, focado em conhecimentos aplicados
- d. Por gostar da área de conhecimento
- e. Influência de outras pessoas (amigos e família)
- f. Influência do local no qual trabalha
- g. Já possuir experiência na área do curso e querer diplomar-se.
- h. Valorização do diploma do técnico
- i. Por ter custo menor se comparado com outros cursos técnicos.
- j. Curso especializado
- k. Perspectiva de promoção no meu trabalho.
- l. Possibilidade de obter uma boa remuneração a partir deste curso.
- m. Melhor opção que a região oferece.
- n. Crescimento da área no país
- o. Possibilidade de fazer um curso técnico em instituição pública
- p. Outro. Qual? _____

06. Você considera que seu curso técnico integrado ao ensino médio contribuiu para sua formação humana como cidadão autônomo, reflexivo, participativo e crítico?

- a. Sim b. Não c. Parcialmente d. Explique: _____
-

07. O currículo do seu curso técnico possibilitou uma formação:

- a. Predominantemente técnica
- b. Pouco técnica
- c. Equilibradamente técnica e humanística (formação integral)
- d. Não sei.

08. Em seu curso houve a integração ensino, pesquisa, extensão e atividades culturais?

- a. Sim b. Não c. Parcialmente d. Explique: _____
-

09. Foi necessário, por motivos financeiros, trabalhar durante a sua formação?

- a. Sim b. Não

10. O seu curso contribuiu para que você seja um técnico com autonomia profissional?

- a. Sim b. Não c. Parcialmente d. Explique: _____
-

11. Você considera que lhe foram transmitidos valores político-educativos centrados na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade entre os seres humanos?

- a. Sim b. Não c. Raramente d. Parcialmente e. Explique: _____
-

12. Foi estimulada a sua capacidade de aprender, de pensar sobre o seu fazer, de resolver problemas operacionais no exercício do trabalho e os desafios da vida profissional?

- a. Sim b. Não c. Raramente
- d. Parcialmente

13. Os conhecimentos técnicos/científicos, vistos durante seu curso técnico, necessários às atividades práticas que exerce em sua profissão foram:

- a. Nenhum d. Muito Bom
 b. Razoável e. Excelente
 c. Bom f. Não atuo na minha área de formação.

14. A instituição promoveu algum tipo de aproximação com o mundo do trabalho (estágios, visitas técnicas)?

- a. Sim b. Não c. Às vezes d. Raramente e. Explique: _____
-

15. Você escolheria novamente este curso?

- a. Sim b. Não c. Talvez

16. Após a conclusão do seu curso técnico, sua relação com o mundo do trabalho se efetivou de qual(is) forma(s):

- a. continuo desempregado;
 b. continuo no mesmo emprego sem nenhuma promoção profissional;
 c. consegui meu primeiro emprego na área de formação;
 d. continuo no mesmo emprego com promoção profissional para a área de formação técnica;
 e. iniciei um curso superior;
 f. consegui novo emprego em função da conclusão do curso;
 g. Outros. Especificar: _____

17. Quais competências você acredita ter adquirido durante seu curso técnico?

18. No mundo do trabalho, o que você ouve sobre os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRR, Campus Boa Vista?

CATEGORIA 04 – CONTINUIDADE DOS ESTUDOS:

19. Após concluir o seu curso técnico, você está cursando ou já cursou?

- a. Graduação d. Doutorado
 b. Especialização e. Outros. Especificar: _____
 c. Mestrado

20. Qual a relação entre a área de seu curso de graduação com o seu curso técnico?

- a. Fortemente relacionada d. Não sei
 b. Fracamente relacionada e. Parcialmente relacionada
 c. Não possui nenhuma relação

21. A necessidade de continuar os estudos, para exercer suas atividades profissionais foi:

- a. Extremamente alta b. Alta c. Média d. Baixa e. Nenhuma
 Especificar por que: _____

CATEGORIA 05 – EMPREGABILIDADE
22. Atualmente, você:

- a. Trabalha c. Estuda
 b. Trabalha e estuda d. Não estuda, nem trabalha

23. Se, atualmente, trabalha é na área de sua formação?

- a. Sim, totalmente. c. Não
 b. Sim, parcialmente d. Não sei.

24. Já trabalhava na área de sua formação antes de iniciar o seu curso técnico?

- a. sim b. não

Qual função exercia? _____

25. Qual o seu atual vínculo empregatício?

- a. Funcionário público efetivo e. Autônomo
 b. Funcionário público comissionado f. Contrato temporário
 c. Empregado com carteira assinada
 d. Empregado sem carteira assinada
 g. Outros. Especificar: _____

26. O seu atual vínculo empregatício exige curso técnico?

- a. sim b. não

27. Assinalar a sua carga horária semanal de trabalho por turno.

Horas	Matutino	Vespertino	Noturno
Até 20 horas			
21 a 30 horas			
31 a 39 horas			
40 horas			
Acima de 40 horas			

28. Qual o seu rendimento mensal? (Tomando por base o salário mínimo de R\$ 880,00)?

- a. até 1 SM c. 5 a 7 SM e. 11 a 13 SM
 b. 2 a 4 SM d. 8 a 10 SM f. acima de 14 SM

29. Em relação à sua remuneração, você considera que está?

- a. Acima da média do mercado c. Abaixo da média do mercado
 b. Na média do mercado d. Não sei.

30. Em relação ao seu trabalho você se sente?

- a. Realizado
 b. Satisfeito d. Muito insatisfeito
 c. Insatisfeito e. Indiferente

31. Qual a relação entre o seu trabalho atual e a formação técnica obtida no seu curso?

- a. Fortemente relacionada c. Não tem nenhuma relação
b. Fracamente relacionada d. Parcialmente relacionada

32. Há quanto tempo você trabalha na sua área de formação?

- a. Há menos de um ano b. de 1 a 2 anos c. de 2 a 5 anos
d. mais de 5 anos e. nunca trabalhei na área de minha formação.

33. Caso não trabalhe na sua área de formação, o(s) motivo(s) foi(foram):

- a. exigências incompatíveis com a minha formação
b. exigência de experiência
c. baixos salários
d. os conhecimentos obtidos no meu curso foram insuficientes
e. não procurei
f. estou continuando os estudos na mesma área de formação
g. estou continuando os estudos em outra área de formação
h. não houve oferta de vagas no mercado para a minha formação
i. a minha cidade não oferece condições de emprego
j. trabalho em outra área

34. Qual a principal atividade exercida em seu trabalho atualmente?

- a. Atividade técnica c. Atividade comercial
b. Atividade administrativa d. Atividade gerencial
e. Outra.

Especificar a atividade assinalada: _____

35. Em relação à localização onde realizou o seu curso técnico integrado, o seu local de trabalho encontra-se:

- a. No próprio município – Boa Vista
b. Em município com distância de até 50 Km
c. Em município com distância entre 51 e 75 Km
d. Em município com distância entre 76 e 100 km
e. Em município a mais de 100 km.
f. Em outro estado ou país. Especificar: _____

36. Você percebe algum tipo de discriminação ou preconceito manifestado pelos chefes/colegas por ter cursado um curso técnico?

- a. Sim b. Não c. Às vezes.

Caso marque a opção “a” (SIM) ou “c” (ÀS VEZES), favor detalhar quais as discriminações ou preconceitos que vivenciou, seja com palavras, brincadeiras ou mesmo atitudes de violência verbal ou de outra natureza.

Muito obrigado pelas informações.

Professor Pierre Pinto Cardoso