



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**CARLO FILIPE EVANGELISTA RAIMUNDO**

**O ENSINO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA:  
TRAJETÓRIAS E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO**

Porto Velho/RO  
2019

CARLO FILIPE EVANGELISTA RAIMUNDO

**O ENSINO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA:  
TRAJETÓRIAS E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas da Fundação Universidade Federal de Rondônia como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr Antônio Carlos Maciel.  
**Linha de pesquisa:** Política e Gestão Educacional

Porto Velho/RO  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

R153e Raimundo, Carlo Filipe Evangelista .

O ensino profissional no Instituto Federal de Rondônia : trajetórias e expectativas em relação ao mercado de trabalho / Carlo Filipe Evangelista Raimundo. -- Porto Velho, RO, 2019.

133 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Expectativas profissionais. 2.Política educacional. 3.Mercado de trabalho. 4.Precarização do trabalho. 5.Contingenciamento de recursos. I. Maciel, Antônio Carlos. II. Título.

CDU 377.36(811.1)

---

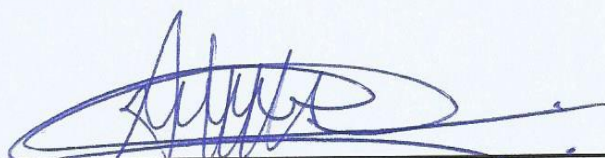
**CARLO FILIPE EVANGELISTA RAIMUNDO**

**O ENSINO PROFISSIONAL NO IFRO: trajetórias e expectativas no Campus Porto  
Velho Calama**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Política e Gestão Educacional como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

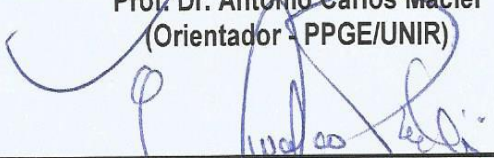
**Banca Examinadora**

Data da aprovação: 27/09/2019



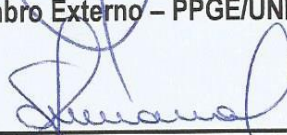
---

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel  
(Orientador - PPGE/UNIR)



---

Prof. Dr. Evaldo Piolli  
(Membro Externo - PPGE/UNICAMP)



---

Prof.ª Dr.ª Aparecida Luzia Alzira Zuin  
(Membro Interno - PPGE/UNIR)

---

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba  
(Suplente - PPGE/UNIR)

À minha Mãe, Maria Angélica, e ao meu Pai, Ilson.  
À minha filha, Malu, e à minha companheira, Clara.  
E a todos que lutam pela redução da desigualdade!

## AGRADECIMENTOS

A minha esposa e companheira Clara, por seu apoio, incentivo, sua sabedoria e paciência durante toda essa jornada. Amor de minha vida!

A nossa filha, Malu Evangelista, pela inspiração e, também, pela transpiração.

A minha mãe Maria Angélica, que contribui há 50 anos com a educação pública no município do Rio de Janeiro, atuando como professora de história; desde sempre minha inspiração maior ao ofício de professor e, agora, pesquisador.

Ao meu Pai, Ilson Raimundo, comerciante aposentado, melhor amigo e desde sempre inspiração ao exercício de minha cidadania, e à formação de meu caráter.

A minha irmã Carla Cristina pelo apoio incondicional.

A minha Vó Iracema Cândido, matriarca da família Evangelista, um clã de professoras dedicadas à educação pública na zona oeste do Rio de Janeiro. E a Maria Elizabeth, o ponto fora da curva, única de minhas quatro tias queridas que, em vez da educação, optou pela medicina, trabalhando arduamente pela saúde pública no estado do Rio de Janeiro.

Aos meus primos, em especial a João Paulo, meu afilhado, e a Henrique Cândido, riqueza maior da família. Amigos queridos.

Ao meu irmão Léo Lopes, e a minha irmã Ritinha, amigos de toda vida.

Ao meu irmão João Maciel, a minha irmã Lilian e as crianças, Maria Vitória e Davi, a família mais linda do mundo.

Ao meu orientador, Professor Doutor Antônio Carlos Maciel, que me conduziu ao longo desta pesquisa com sabedoria e dedicação.

A Professora Doutora Aparecida Luzia Alzira Zuim (PPGE/UNIR) e ao Professor Doutor Evaldo Piolli (PPGE/UNICAMP), membros da banca examinadora, pela generosidade e contribuição na avaliação da pesquisa.

Aos Professores Doutores Clarides Henrich de Barba e Josemir Almeida Barros, pelas primorosas aulas, enriquecedoras discussões, e, claro, pela amizade.

Aos colegas da turma PPGE/2017, principalmente Tiago, Silmar, Juliana, Roger, Juliano, Josué, Gerdalva e Rogério, companheiros de luta.

Aos sujeitos dessa pesquisa.

**O meu muito obrigado!**

## RESUMO

RAIMUNDO, Carlo Filipe E. **O ensino profissional no IFRO: trajetórias e expectativas em relação ao mercado de trabalho.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação. Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2019.

Essa pesquisa teve por objetivo analisar as expectativas e as trajetórias dos alunos dos cursos técnicos no Instituto Federal de Rondônia – IFRO Campus Porto Velho Calama em relação ao ingresso no mercado de trabalho. Expectativas profissionais dos alunos do 4º ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em eletrotécnica, edificações, informática e química; e trajetórias dos egressos destes mesmos cursos, formados nos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018. A pesquisa bibliográfico-documental foi realizada pelo método histórico-crítico de análise, com foco teórico sobre obras de estudiosos dos temas educação, trabalho, economia, administração, política e política educacional. A coleta de dados socioeconômicos foi realizada por meio de pesquisa documental. A coleta de dados sobre a expectativa dos alunos e a trajetória dos egressos foi realizada por meio de survey multifatorial, e a análise dos resultados da coleta de dados foi realizada pelo método de análise texto-documental. Com o intuito de atender ao objetivo específico 1, foram descritos aspectos da transição de paradigmas técnico-econômicos, especificamente do taylorismo/fordismo ao toyotismo, como o modelo de produção japonês, e de sua expansão para o mundo ocidental, como modelo de acumulação flexível; e técnico-políticos, com a descrição da transição brasileira do *welfare state* ao neoliberalismo. Para atender ao objetivo específico 2, fez-se a descrição do contexto político e econômico da educação profissional no Brasil, e de sua expansão com a criação dos Institutos Federais. Após análise dos dados coletados, no intuito de atender aos objetivos 3, 4 e 5, conclui-se que o alunado é, em sua maioria, feminino; que a minoria é cotista, porém metade é beneficiária de assistência estudantil; que poucos são beneficiários do Programa Bolsa Família; que existe grande disparidade de renda, e por isso o IFRO deve aperfeiçoar seu sistema de cotas; e que a maioria dos egressos está na faixa de renda mensal média informada pelo IBGE, situando-se entre as classes E e D. As expectativas discentes são, na maior parte, de ingressar no mercado de trabalho conciliando ou não a continuidade dos estudos, e inferiu-se que esse público o faz por necessidade, pois os demais, que esperam apenas estudar, possuem condições materiais para tanto, de acordo com a renda informada. Outro fato importante é que, dos que pretendem continuar os estudos, a minoria pensa em fazê-lo no IFRO. Sobre as trajetórias, após a formação técnica, mais da metade continuou os estudos em outras instituições, corroborando as expectativas discentes. A falta de experiência profissional foi apontada como principal obstáculo ao ingresso no mercado de trabalho. Concluiu-se que, devido a 50% dos técnicos formados irem trabalhar ou continuar os estudos em áreas diferentes de sua formação, aos cursos terem sido planejados e implantados em 2010 e 2011, numa outra conjuntura; o IFRO deve repensar seus cursos visando o aprimoramento das formas de precarização do trabalho, e a otimização de seus investimentos, frente ao teto de gastos, aos bloqueios e contingenciamento de recursos para educação.

**Palavras-chave:** Expectativas profissionais. Política educacional. Mercado de trabalho. Precarização do trabalho. Contingenciamento de recursos.

## ABSTRACT

RAIMUNDO, Carlo Filipe E. **IFRO vocational education: trajectories and expectations regarding the labor market.** Dissertation (Master in Education). Foundation Federal University of Rondônia, Porto Velho/RO, 2019.

This research aimed to analyze the students' of technical courses at the Federal Institute of Rondônia - IFRO Campus Porto Velho Calama expectations and trajectories entering the job market for the first time. Professional expectations of 4th year students of technical courses integrated into high school in electrical engineering, buildings, information technology and chemistry; and trajectories of the graduates of these same courses, graduate in the years 2014, 2015, 2016, 2017 and 2018. The bibliographic-documentary research based on the historical-critical method of analysis, with theoretical focus on works by scholars of the subjects: education, work, economics, administration, politics and educational policy. The collection of socioeconomic data was performed through documentary research. Data collection on student expectation and graduates' trajectory was performed through a multifactorial survey, and data collection results were analyzed using the text-document analysis method. Meeting the specific objective 1, aspects of the transition from technical-economic paradigms, specifically from Taylorism / Fordism to Toyotism, were described, such as the Japanese production model, and its expansion into the Western world, as a flexible accumulation model and technical-politicians, describing the Brazilian transition from welfare state to neoliberalism. To meet specific objective 2, the political and economic context of vocational education in Brazil was described and its expansion with the creation of Federal Institutes. After analyzing the collected data, in order to meet the objectives 3, 4 and 5, we concluded that mostly of the student is female; whereas the minority is a racial or social quota beneficiated, but half receive student assistance; few are beneficiaries of the "Bolsa Família" Program; there is a large income gap, and so the IFRO must improve its quota system; and that most graduates are in the average monthly income range informed by the IBGE, and fall between the E and D classes. Students' expectations are, for the most part, to enter the labor market whether or not they will continue their studies, and it was inferred that this public does it out of necessity, because the others, who just hope to study, have material conditions to do so, according to the informed income. The minority of students intending to continue studding is considering doing so at IFRO, highlight one of the survey's major findings. About the trajectories, after the technical formation, more than half continued the studies in other institutions, corroborating the students expectations. Lack of professional experience was pointed as the main obstacle to entering the labor market. It was concluded that due to the fact that 50% of the trained technicians will work or continue their studies in different areas of their education, the courses were planned and implemented in 2010 and 2011, at another juncture; IFRO should rethink its courses aiming at improving the precariousness of work, and optimizing its investments, in view of the expenditure ceiling, blockages and contingency of resources for education.

**Key-words:** Professional expectations. Educational politics. Labor market. Precariousness of work. Contingency of resources.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: distribuição geográfica da Rede IFRO. ....	77
Figura 2: IFRO Campus Calama .....	79
Figura 3: Mapa de Rondônia. ....	88
Figura 4: Composição do PIB estadual. ....	90
Figura 5: Número de pessoas residentes por classe de rendimento.....	98
Figura 6: localização geográfica dos distritos de Porto Velho. ....	128

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de questionários enviados e respondidos.....	83
Tabela 2: Questionários enviados e respondidos, em relação à quantidade de alunos egressos por ano, de 2014 a 2018.....	85
Tabela 3: Rendimento nominal mensal domiciliar <i>per capita</i> de 2014 a 2018. ....	89
Tabela 4: Cadastro no CAD Único por renda mensal <i>per capita</i> (jan/2019).....	89
Tabela 5: Perfil de alunos e egressos segundo a idade, o sexo, a participação no programa de cotas e o acesso aos benefícios da assistência estudantil. ....	95
Tabela 6: Pessoas residentes nos domicílios dos alunos e dos egressos. ....	96
Tabela 7: Renda familiar mensal <i>per capita</i> . ....	97
Tabela 8: Distribuição das classes sociais no Brasil e macrorregiões. ....	99
Tabela 9: Estimativa da distribuição de pessoas por classes sociais.....	100
Tabela 10: Distribuição dos alunos e dos egressos por classe social.....	101
Tabela 11: Recebimento de informações sobre o mercado de trabalho, realização de estágio e participação no Programa Jovem Aprendiz. ....	102
Tabela 12: Expectativa profissional dos discentes. ....	103
Tabela 13: Atendimento das necessidades de continuidade da formação profissional pelos cursos superiores do IFRO em Porto Velho. ....	104
Tabela 14: Instituição de preferência para formação de nível superior. ....	104
Tabela 15: Atuação profissional imediatamente após formação técnica. ....	105
Tabela 16: Expectativas dos alunos e trajetória dos egressos.....	106
Tabela 17: Ocupação profissional.....	107
Tabela 18: Relação da ocupação profissional com a formação técnica.....	108
Tabela 19: Motivo da não ocupação profissional. ....	108
Tabela 20: Aspectos da formação de nível superior dos egressos. ....	109
Tabela 21: Atendimento às necessidades de continuidade da formação profissional pelos cursos superiores do IFRO em Porto Velho. ....	109
Tabela 22: Maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho para um técnico de nível médio recém-formado.....	110
Tabela 23: Pessoas com 14 anos ou mais desocupadas (mil pessoas). ....	111
Tabela 24: Pessoas com 14 anos ou mais desocupadas nas capitais da região Norte (mil pessoas).....	111
Tabela 25: Institutos Federais implantados entre 2003 e 2018.....	123

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cursos Técnicos Integrados e alunos matriculados no 4º ano. ....	83
Quadro 2: Egressos dos Cursos Técnicos Integrados de 2014 a 2018. ....	84
Quadro 3: Quantidade e ramos das indústrias em Rondônia e em Porto Velho. ....	92
Quadro 4: Famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (Abr./2019).....	95
Quadro 5: Número de domicílios por quantidade de componentes e média de moradores em domicílios particulares permanentes em Porto Velho. ....	96
Quadro 6: Índice de Gini da renda domiciliar <i>per capita</i> segundo Região no período de 1991, 2000 e 2010. ....	98
Quadro 7: Critérios para divisão das classes sociais. ....	100
Quadro 8: Marcos históricos do IFRO. ....	124
Quadro 9: Distritos de Porto Velho, localidades e leis de criação. ....	127

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
CADÚnico	Cadastro Único
CCQ	Círculo de Controle e Qualidade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CETENE	Centro de Educação Tecnológica e de Negócios de Rondônia
EAD	Educação à Distância
EMARC	Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Agropecuária
EUA	Estados Unidos da América
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIERO	Federação de Indústrias do Estado de Rondônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
JANGO	João Goulart
JK	Juscelino Kubitschek
JUCER	Junta Comercial do Estado
KM <sup>2</sup>	Quilômetro quadrado
LDB	Lei de Diretrizes Básicas da Educação
MEC	Ministério da Educação
MEI	Microempreendedor Individual
NY	<i>New York</i> (Nova Iorque)
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social

PROEJA	Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e
Adultos	
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UF	Unidade da Federação
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 A TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS NA SOCIEDADE: DO FORDISMO AO TOYOTISMO</b> .....	17
2.1 Taylorismo/Fordismo .....	17
2.2 Teoria do Capital Humano.....	23
2.3 Toyotismo.....	26
2.4 A transição brasileira: do <i>welfare state</i> ao neoliberalismo.....	33
<b>3 O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA TRANSIÇÃO DO FORDISMO PARA O TOYOTISMO</b> .....	53
3.1 O papel da educação na formação para o trabalho .....	53
3.2 Criação e expansão da educação profissional federal .....	60
3.3 O Instituto Federal de Rondônia – IFRO .....	76
3.4 IFRO: Campus Porto Velho – Calama .....	79
<b>4 ANÁLISE DO RESULTADO DA COLETA DE DADOS</b> .....	81
4.1 Trajetória metodológica da pesquisa.....	81
4.2 Rondônia: contexto socioeconômico das demandas do IFRO .....	85
4.3 Trajetórias e expectativas da formação profissional no IFRO .....	94
4.3.1 Perfil socioeconômico dos alunos e egressos.....	94
4.3.2 Expectativas profissionais dos alunos.....	102
4.3.3 Trajetória profissional dos egressos.....	104
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	114
<b>6 REFERÊNCIAS</b> .....	118
<b>7 APÊNDICES</b> .....	123

## 1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem por tema o ensino profissionalizante no contexto de reestruturação produtiva na transição de paradigmas técnico-econômicos, processo permanente pautado no modelo de acumulação flexível, e técnico-políticos, com o domínio do neoliberalismo. Assim, esse novo mundo do trabalho prega a exigência de um novo tipo de trabalhador, que esteja em constante mutação, que seja flexível e multifuncional, que acompanhe as tendências para permanecer apto às necessidades do mercado. Frisando que, essa flexibilidade está nas formas de exploração do trabalho, visando sua precarização, por um lado, e o aumento da produtividade, por outro; um novo e eficiente modo de acumulação flexível.

A formação profissional de nível técnico surge para atender duas necessidades, de um lado a do mercado, demandante de mão de obra técnica especializada para viabilizar os processos produtivos garantindo crescente produtividade. De outro os jovens, que ao optar por um curso profissionalizante, dão a entender que desejam ingressar no mercado de trabalho o quanto antes. Mercado esse em permanente transformação, seguindo fielmente as tendências da “nova morfologia do trabalho” apontadas por Antunes (2009b), e que não podem ser negligenciadas no processo de formação profissional.

Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar as expectativas e as trajetórias dos alunos dos cursos técnicos no Instituto Federal de Rondônia (IFRO) Campus Porto Velho Calama em relação ao ingresso no mercado de trabalho.

Para melhor compreensão do contexto em que essas expectativas e trajetórias serão analisadas, os objetivos específicos dessa pesquisa são: descrever aspectos da transição de paradigmas técnico-econômicos e técnico-políticos; descrever o contexto histórico da educação profissional no Brasil; caracterizar socioeconomicamente os alunos do 4º ano e os egressos dos cursos técnicos; analisar as expectativas dos alunos do 4º ano dos cursos técnicos e; as trajetórias dos egressos destes mesmos cursos.

Na segunda seção, são descritos aspectos da transição de paradigmas técnico-econômicos, especificamente do taylorismo/fordismo ao toyotismo, como o modelo de produção japonês, e de sua expansão para o mundo ocidental, como modelo de acumulação flexível; e técnico-políticos, com a descrição da transição

brasileira do *welfare state* ao neoliberalismo; com base na pesquisa bibliográfico-documental realizada nas obras de autores como Giovanni Alves (2007 e 2011), Ricardo Antunes (2000, 2009<sup>a</sup>, 2009<sup>b</sup> e 2012), David Harvey (1992), Demerval Saviani (2011 e 2007), Gaudêncio Frigotto (2003), Luis Carlos Bresser-Pereira (1997), Claus Offe (1984), Maria da Conceição Tavares (1999), dentre outros.

Na terceira seção, serão descritos os aspectos do contexto histórico político e econômico da educação profissional no Brasil, e de sua expansão com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; com base nas obras de Louis Althusser (1970), Ivo Tonet (2012), Acácia Kuenzer (1999), Otaíza Romanelli (1986), Gaudêncio Frigotto (2003, 2010 e 2011), Armando Boito Jr. (2007), André Singer (2009), dentre outros.

Na quarta seção, serão apresentados os resultados da coleta de dados da pesquisa, e a análise desses dados; iniciando pela descrição da trajetória metodológica, e em seguida o contexto socioeconômico das demandas do IFRO, com informações sobre o Estado de Rondônia e do Município de Porto Velho. A partir daí, serão apresentados e analisados os dados empíricos da pesquisa, inicialmente sobre o perfil socioeconômico dos cursistas e dos egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRO Campus Calama, em seguida sobre as expectativas profissionais dos alunos e, por fim, sobre a trajetória profissional dos egressos.

A pesquisa foi realizada com os alunos do 4<sup>a</sup> ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em edificações, eletrotécnica, química e informática do IFRO Campus Porto Velho Calama; e com os egressos dos mesmos cursos, formados nos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018, visto que as primeiras turmas destes referidos cursos iniciaram no ano de 2011.

A pesquisa bibliográfico-documental foi realizada pelo método histórico-crítico de análise, por meio dos quais a leitura é realizada com foco nas teses defendidas pelos autores lidos e conceitos utilizados em suas análises, processo esse seguido de fichamento conceitual, quadro comparativo de teses e conceitos, com base no qual se faz uma análise, confrontando os autores.

A coleta de dados socioeconômicos atualizados, em instituições fidedignas de pesquisa, foi realizada por meio de pesquisa documental; e a coleta dos dados empíricos por meio de survey multifatorial. A análise dos dados empíricos e documentais coletados na pesquisa se dará com base em toda pesquisa



bibliográfico-documental realizada nas obras citadas anteriormente, de autores que se debruçam sobre o tema educação e trabalho de forma a nos guiar teoricamente nas análises, com fim de responder à seguinte pergunta norteadora da pesquisa: “Quais as expectativas e as trajetórias dos alunos dos cursos técnicos no Instituto Federal de Rondônia – IFRO, Campus Porto Velho Calama, em relação ao ingresso no mercado de trabalho?”

A quinta seção será destinada a conclusão dessa pesquisa, na sexta seção encontram-se as referências bibliográficas, e na sétima os apêndices.

## 2 A TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS NA SOCIEDADE: DO FORDISMO AO TOYOTISMO

A presente seção tem por finalidade expor os fundamentos econômico-políticos que constituem a sociedade capitalista. Para tanto, utilizar-se-á as noções de paradigma técnico-econômico e paradigma técnico-político<sup>1</sup>, por meio de conceitos mais utilizados como fordismo e toyotismo, que serão explicados mais adiante.

Com base nesses pressupostos, no primeiro momento, caracterizar-se-á o taylorismo e o paradigma que o supera complementando-o. Antes, porém, de expor a transição do modelo fordista para o toyotista, constatou-se a necessidade de se explicar a importância da teoria do capital humano para o advento das novas formas da produção tecnológica capitalista, aqui, sintetizada pelo conceito toyotismo<sup>2</sup>.

Finalizando esta seção, analisar-se-á a transição brasileira no que diz respeito às mudanças ocorridas, e que ainda ocorrem, no âmbito da sociedade e do Estado, aqui, designado como transição do *welfare state* ao neoliberalismo.

Concluindo a seção, retomar-se-á a problemática do estudo para expor como essa fundamentação econômica é importante para dar-lhe embasamento.

### 2.1 Taylorismo/Fordismo

A transição de paradigmas técnico-econômicos se caracteriza por modificações estruturais nas relações de trabalho, de produção e de comercialização ocorridas nas economias capitalistas em tempos e níveis específicos às situações geográfica, política e econômica de cada nação, ou melhor, ao seu nível de desenvolvimento.

Faz-se necessário chamar atenção para o fato de que o sistema capitalista é forjado com estratégias de adaptação a qualquer situação que afete seu

---

<sup>1</sup> Paradigma técnico-econômico corresponde a uma onda de novos produtos e processos, a generalização de um tipo de equipamento ou modelo organizacional surgido a partir das inovações tecnológicas envolvendo mudanças na sociedade, transformando suas estruturas e práticas gerenciais (PEREZ, 2002; MACIEL, 2009); enquanto paradigma técnico-político diz respeito às formas de Estado, que se sucedem na sociedade capitalista (BRESSER-PEREIRA, 2016; MACIEL, 2009).

<sup>2</sup> Além de toyotismo, muitos outros termos como sociedade digital, pós-fordismo, sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedade flexível, acumulação flexível, são utilizados conforme o referencial teórico de quem o emite. Neste trabalho, o conceito “toyotismo” será utilizado, quando o processo se referir ao caso japonês; “acumulação flexível”, quando se tratar de sua expansão pelo mundo ocidental, enquanto fator determinante do paradigma técnico-econômico vigente, e quando for utilizado como categoria analítica, pelo referencial teórico.

funcionamento, pois sua expansão se dá a partir da permanente transformação dos meios e das relações de produção em cada momento de desenvolvimento, sempre com novas formas de opressão e resistência, visto que independentemente das históricas e recorrentes crises econômicas, sociais, ambientais e humanitárias, o sistema se mantém absoluto nas economias capitalistas. Como característica fundamental a própria existência, a acumulação do capital a partir do lucro é a finalidade mor do sistema, que segundo Harvey (1992) tem seu crescimento não só apoiado, mas dependente da exploração do trabalho vivo. Logo, o controle sobre a força de trabalho, devido a sua instabilidade, passou a ser fundamental ao permanente crescimento do sistema capitalista.

A primeira grande crise do capitalismo ocorreu ainda no século XIX, entre 1873 a 1896, exigindo novas estratégias para acúmulo de capital (ALVES, 2007). Fruto da própria evolução tecnológica, o sistema capitalista gerou um descompasso entre a superprodução de mercadorias de um lado, devido a mecanização nas indústrias, e de outro a massa de trabalhadores sem condições de consumir essas mercadorias devido ao aumento do desemprego e à redução dos salários. Desemprego este gerado, justamente, pelo avanço tecnológico que aumenta a produtividade e desemprega a mão de obra humana.

As duas principais consequências desse fenômeno na economia dos países industrializados foram: (a) a falência das pequenas e médias empresas devido a concentração do capital nas mãos de poucos; e (b) a busca por mercados consumidores externos, em continentes ainda não industrializados. Este foi o início do neocolonialismo europeu, com a divisão dos continentes pelas grandes potências do século XIX para exploração capitalista.

Nesse ínterim, os Estados Unidos da América seguiram o modelo de “regulação das relações de produção” desenvolvido pela administração científica de Frederick Winslow Taylor, que pregava o produtivismo e o consumismo como a solução americana para a primeira grande crise do capital (BELMIRO; LUCENA, 2017, p. 156). A proposta de sair da crise por meio do fomento ao consumo gerou um círculo virtuoso com poder ideológico levando a sociedade americana a alcançar níveis de consumo inimagináveis, padrão que se mantém alto até os dias atuais.

Nas últimas décadas do século XIX, Taylor desenvolveu o método de gerência científica voltada principalmente à organização e controle da força de trabalho. Segundo Braverman (1987, p. 82), um “empenho no sentido de aplicar os

métodos científicos aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão”. Sua principal obra intitulada “Princípios da Administração Científica”, publicada em 1911, representou significativa ruptura nas concepções existentes até então sobre a produção de bens em todas as suas dimensões, a partir da substituição dos métodos empíricos pelos científicos nas análises dos processos de produção. Seus estudos destacam aspectos como a preocupação com o desperdício de materiais e de tempo, a exploração do trabalho em seu limite máximo por meio de estudos sobre o tempo e os movimentos, a divisão entre o trabalho intelectual e o manual/mecânico, a padronização das atividades, dentre outros. O que chama bastante atenção é animalização e adestramento dos trabalhadores, como afirma o autor (TAYLOR, 1990, p. 46):

Se você é um operário classificado deve fazer exatamente o que este homem lhe mandar, de manhã à noite. Quando ele disser para levantar a barra e andar, você se levanta e anda, e quando ele mandar sentar, você senta e descansa. Você procederá assim durante o dia todo. E, mais ainda, sem reclamações. Um operário classificado faz justamente o que se lhe manda e não reclama.

Uma organização da produção baseada em pesquisa científica visando ganhos de produtividade permanentes, tornando-se assim base do modelo fordista. David Harvey (1992, p. 121) frisa que envolveu muito mais que racionalização do processo produtivo, pois o paradigma técnico-econômico fordista determinou uma nova organização social e econômica, além de um novo sistema de reprodução da força de trabalho baseado no controle e na gerência científica, formando assim [...] “uma nova sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista”, período da história em que os EUA se afirmavam como potência militar e econômica, e por isso, política.

O trabalho era intensamente explorado de forma metódica, onde a divisão entre o saber e o fazer lhe tirava a consciência da importância de seu labor dentro do processo produtivo, focando no seu não conhecimento e não consciência para que se julgasse cada vez menos importante e menos necessário a ponto de jamais se manifestar ou sequer perceber o grau de exploração ao qual estava exposto, disciplinado em um sistema de subordinação do trabalho ao capital. Sobre as principais características desse modelo, pautado na especialização e degradação do trabalhador, Antunes (2012, p. 19-20) esclarece que:

[...] o trabalho no modelo taylorista-fordista é regulamentado e formalizado, parcelar e fragmentado, típico da indústria que produz em série a partir das experimentações científicas realizadas por Taylor em busca de otimização na produção.

Materializado em 1913, sob o pressuposto de produção e consumo em massa, o fordismo foi o primeiro sistema utilizado para aumento de produtividade. Desenvolvido a partir da obra de Taylor, se consolida como solução para a 1ª grande crise do capital por ser caracterizado pela união entre a produção em série (fordista) e a gerência científica (taylorista).

Em um primeiro momento, a implantação das esteiras fez o trabalhador obedecer a velocidade da máquina realizando tarefas repetitivas no ritmo por ela imposto, uma das rupturas com o taylorismo onde o ritmo do trabalho era baseado no rendimento individual do trabalhador, e não no ritmo das máquinas. Outro ponto fundamental ao processo de alienação foi o 'estranhamento' da mercadoria, o desconhecimento do produto pelo trabalhador, justamente por ser na mercadoria que encontrava seu sentido. Sobre esse aspecto, Antunes (2012, p. 20) frisa que:

[...] o trabalho no modelo taylorista-fordista é regulamentado e formalizado, parcelar e fragmentado, típico da indústria que produz em série a partir das experimentações científicas realizadas por Taylor em busca de otimização na produção.

Materializado em 1913, sob o pressuposto de produção e consumo em massa, o fordismo foi o primeiro sistema utilizado para aumento de produtividade. Desenvolvido a partir da obra de Taylor, se consolida como solução para a 1ª grande crise do capital por ser caracterizado pela união entre a produção em série (fordista) e a gerência científica (taylorista).

Em um primeiro momento, a implantação das esteiras fez o trabalhador obedecer a velocidade da máquina realizando tarefas repetitivas no ritmo por ela imposto, uma das rupturas com o taylorismo onde o ritmo do trabalho era baseado no rendimento individual do trabalhador, e não no ritmo das máquinas. Outro ponto fundamental ao processo de alienação foi o 'estranhamento' da mercadoria, o desconhecimento do produto pelo trabalhador, justamente por ser na mercadoria que encontrava seu sentido. Sobre esse aspecto, Antunes (2012, p. 20) frisa que:

O trabalho taylorista-fordista, ou, digamos assim, o trabalho capitalista da era da indústria do automóvel e de seus prolongamentos ao longo do século 20, era um trabalho marcado por uma alienação, e por um estranhamento, muito marcado por esse

caráter parcelar, fragmentado, da indústria seriada, da produção em série.

Uma das inovações do fordismo em relação ao taylorismo foi que, para Henry Ford, não interessava apenas controlar os trabalhadores, e sim conquistar sua adesão ao modelo em ascensão numa sociedade democrática, com o estabelecimento do *welfare state*. Um pacto social entre capitalistas e a classe trabalhadora, com bons salários mantendo o padrão alto de consumo e aderindo à proposta fordista do “crescerem juntos”; e o Estado provedor de políticas públicas e sociais com investimentos na saúde, educação, lazer, moradia e previdência, dentre outros. Para Harvey (1992), o desenvolvimento do fordismo não só como paradigma técnico-econômico, mas também como estilo de vida, teve como base a organização do trabalho, o capitalismo corporativo e o Estado de bem-estar.

Assim, o fordismo foi universalizado combinado às técnicas de administração científica tayloristas e ao Estado regulador keynesiano, em que se ampliaram diversos direitos sociais suavizando temporariamente o conflito na relação capital-trabalho. O Estado arrecadava os impostos com a economia aquecida, assegurava direitos trabalhistas, os empresários investiam no modelo em ascensão e os trabalhadores aderiam suportando as cada vez mais rígidas formas de exploração do trabalho.

No final da década de 1960 o fordismo começa a mostrar fraqueza como paradigma, assim como todo o sistema capitalista, visto que, para Antunes (2000), o padrão fordista se confunde com o sistema capitalista não só por ter representado o modelo produtivo dominante, e sim por ter influenciado no estilo de vida americano. Logo, sua crise representa uma crise estrutural do capitalismo, na medida em que atinge sua finalidade maior, que é a acumulação de capital. E foi justamente a superacumulação que levou ao fim uma era, pois escorado na exploração da força de trabalho e em busca permanente por ganhos de produtividade, em algum momento a oferta excederia a demanda configurando uma saturação do sistema. Para melhor compreensão de quais condições são necessárias à uma crise de superacumulação, Harvey (1992, p. 170) explica que:

Uma condição generalizada de superacumulação seria indicada por capacidade produtiva ociosa, um excesso de mercadorias e de estoques, um excedente de capital-dinheiro e grande desemprego. As condições que prevaleciam nos anos 30 e que surgiram periodicamente desde 1973 têm de ser consideradas manifestações típicas da tendência de superacumulação.

Como principais indicadores da crise do fordismo, autores como Harvey (1992), Bihl (1999) e Antunes (2000) apontam primeiramente as perdas de produtividade, golpe fatal a um sistema que tem nessa sua finalidade maior, pois todo o contínuo ganho de produtividade nos 30 anos gloriosos (anos de ouro) é sucedido por queda vertiginosa a partir dos anos 1960. Nas relações de trabalho, foram os anos de maior reação da classe trabalhadora aos processos cada vez mais intensos de trabalho, com forte pressão sindical para manutenção dos salários independentemente da perda da produtividade. Por fim, em relação ao consumo, o fordismo especializou-se na produção contínua de bens duráveis, em grandes quantidades, o que exigia um consumo contínuo para girar a economia de escala; mercado consumidor este que saturou com o tempo. Surge uma demanda mais qualitativa e heterogênea não atendida pelo paradigma fordista, que sofre o golpe final com a crise do petróleo em 1973. Concomitantemente à derrocada do fordismo, tem-se o fim do Estado provedor com a transição de paradigmas técnico-políticos, do desgastado *welfare state* à ascensão do neoliberalismo.

Em 1973, a 1ª crise do petróleo torna-se a segunda grande crise do capitalismo no século XX, causada pelos países membros da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo), fundada por Arábia Saudita, Irã, Iraque, Kuwait e Venezuela, que se organizaram para combater a pressão das grandes empresas petrolíferas ocidentais pela redução do preço do petróleo, matriz energética responsável pela expansão do sistema capitalista em sua fase industrial. Assim, os membros da OPEP elevaram o preço do petróleo afetando todas as potências industriais do globo, assim como os países de industrialização tardia e os mais atrasados. Com fortíssima retração na produção e no consumo, a crise de abastecimento atingiu o mercado em nível mundial, mostrando mais uma vez a fragilidade do sistema. Nesse ínterim, Druck (1999, p. 69) aponta que “a economia japonesa já começava a despontar com um crescimento fabuloso, sustentada em altos índices de produtividade do trabalho”.

As novas necessidades de expansão exigiram dos países capitalistas alteração em sua política econômica e social para adequação ao novo modelo produtivo. Harvey (1992, p. 140) ressalta que a profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, pôs em movimento um conjunto de processos que levavam a superação do fordismo, fazendo dos anos de 1970 e 1980 [...] “um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e

político”. Essa alteração estrutural é representada pelo advento do modelo de acumulação flexível em substituição e articulação ao modelo Fordista, que não mais atende plenamente os objetivos estratégicos do capital. Fases distintas de paradigma técnico-econômico ao longo do século XX, influenciando principalmente a relação entre capital e trabalho.

Com novas técnicas de gerenciamento da força de trabalho, assim como de todas as etapas da produção, o modelo Toyotista surgiu regido por nova fórmula de acumulação de capital, a acumulação flexível, tendo como finalidade produzir conforme a demanda do mercado (*just in time*), evitando desperdícios; além disso exige mão de obra qualificada e multifuncional.

## 2.2 Teoria do Capital Humano

A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida na década de 1950, no contexto do *welfare state*, de expansão capitalismo fordista com altos níveis de produção e de consumo, apoiados pelo Plano *Marshall*, firmando os EUA como potência mundial e o dólar como a moeda mais forte do planeta. Criada por Jacob Mincer e popularizada por Theodore Schultz e Gary Becker nas décadas de 1950 e 1960, a Teoria do Capital Humano visa o aumento contínuo da produtividade, maior preocupação dos administradores, engenheiros, economistas e profissionais diversos voltados a redução dos custos e otimização dos lucros<sup>3</sup>.

Assim, o fator de produção trabalho passou a ser visto com outros olhos, já que sempre foi (e ainda é) o menos valorizado. Concluíram que sua valorização influenciaria diretamente a produtividade, que aumentaria de acordo com a qualidade da mão de obra a partir de sua qualificação profissional. Segundo Frigotto (2003, p. 136) “a educação potencializa trabalho e, enquanto tal, constitui-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico”. Aumenta a produtividade e o desempenho individual proporcionando crescimento econômico.

No Brasil, sua inserção se deu na década de 1970, em um país concentrador de renda e associado ao capital internacional, endividado e desequilibrado nas finanças públicas, porém, vivendo seu “milagre econômico” ilusório.

---

<sup>3</sup> Sobre a criação e difusão da teoria do capital humano, consulte-se Schultz (1967), Becker (1964) e Dickens, Sawhill, Tebbs (2006).



Nos anos de 1990, a partir da reestruturação produtiva, a Teoria do Capital Humano é também reestruturada, transferindo aos trabalhadores a responsabilidade por sua inserção social e empregabilidade. Tudo depende do sujeito, de sua atitude individual dentro do ambiente ultracompetitivo onde haverá sempre ganhadores e perdedores. Segundo Lombardi (2016, p. 81), ao ser implementada na educação,

[...] a teoria do capital humano produziu uma concepção tecnicista de ensino e de organização da educação, dando carapaça 'científica' à ideia de que a educação é fundamental para o desenvolvimento econômico, melhorando o 'capital' dos indivíduos para o trabalho e, portanto, maiores salários. A teoria do capital humano deslocou para o âmbito individual a inserção social, o emprego e o desempenho profissional, dotando a educação de um 'valor econômico', equiparando o capital e o trabalho como meros 'fatores de produção'.

Das críticas iniciais, as mais contundentes referiam-se à alocação da educação como fator de produção, apenas, desconsiderando seu caráter emancipador. Porém, o caráter ideológico dessa teoria no sistema capitalista foi avassalador, e independentemente das críticas a teoria ganhou importância na concepção do processo formador da sociedade, que em sua maioria passou a enxergar a educação em geral de forma limitada.

A partir de então, a Teoria do Capital Humano vem se associando às transformações socioeconômicas de base neoliberal como aliada pedagógica, vinculada à nova pedagogia (do aprender a aprender), contribuindo principalmente para a manutenção de uma cultura de privilégios, uma vez que, até certo ponto, justifica as desigualdades existentes no atual modelo de sociedade (VASCONCELLOS, 2017, p. 31).

Segundo Duarte (2001, p. 3), a pedagogia do aprender a aprender pretende preparar o indivíduo para a sociedade que está em constante transformação. Propõe incentivar o aluno, aproveitando seu conhecimento prévio, a buscar novos conhecimentos e se adequar às mudanças econômicas e sociais. Assim, se encaixa perfeitamente aos dias atuais, em que as transformações ocorrem continuamente, adequando a educação à sociedade capitalista numa busca constante por conhecimentos que exigem cada vez mais do indivíduo iniciativa na resolução dos problemas frente às deficiências do mercado de trabalho. Nesse sentido, o autor expressa seu conceito de aprender a aprender:

[...] o lema 'aprender a aprender' é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o

projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX.

Fica evidente que a educação no contexto neoliberal não se transformou por si, ao contrário, permaneceu condicionada às alterações no sistema capitalista, cujos objetivos foram a acumulação de capital e o enfraquecimento os movimentos sociais e suas conquistas, que poderiam ameaçar a estabilidade do sistema.

Os termos “qualificação” e “empregabilidade” passam a compor a vida dos trabalhadores como um antídoto aos problemas econômicos e sociais por eles enfrentados. Com o aumento da competitividade entre os integrantes da classe operária, que literalmente lutam para sobreviver, ocorre maior intensificação do trabalho e uma maior produtividade, que resulta em mais-valia. Ao analisar a essência dessa teoria, Previtali, França e Fagiani (2012, p. 150) explicam que:

Os trabalhadores são levados, nesse contexto, a buscar uma qualificação ou requalificação profissional que lhes garanta inserção no mercado de trabalho e um prestígio social por meio de parcelas de conhecimentos ou técnicas, sem perceberem que, assim, são na verdade autênticas engrenagens que contribuem na manutenção de um sistema que se utiliza ideologicamente da educação e da qualificação para oprimi-los e aliená-los cada vez mais.

É essencial, portanto, reconhecer o caráter falacioso da Teoria do Capital Humano, que segundo Santos (2014, p. 11), busca naturalizar a desigualdade, pois se trata de “um discurso ideológico que coloca a educação como capital importante para a inserção e ascensão sociais, que não se traduzem em prática concreta”.

Nesse sentido, Frigotto (2003, p. 136) pondera que, ao surgir no discurso de base capitalista como solução para o grande problema da desigualdade entre nações, regiões ou indivíduos, ocorre uma tendência a reduzir a desigualdade social a um problema apenas de não qualificação, em vez de serem debatidas as verdadeiras causas destes desequilíbrios. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 51) explicam que:

Passa-se a ideia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de conflitos de classes, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora.

Nesse contexto do toyotismo como novo paradigma técnico-econômico, os preceitos da Teoria do Capital Humano se estabelecem na sociedade como via única de sobrevivência, independentemente da classe de onde se parte ou de onde

se quer chegar. Nas escolas, nas casas, nos círculos sociais nem se imaginam alternativas, que quando aparecem são violentamente repudiadas chamadas de ideias derrotistas. Daí vem a força da educação empreendedora em todos os estágios da educação formal, necessária não só aos alunos mais também aos professores com a certeza da urgência de se criar uma sociedade com mentalidade empreendedora, e assim, individualista, desmobilizada, defensora do Estado mínimo e temente ao mercado.

### 2.3 Toyotismo

Com o esgotamento do modelo fordista, novas técnicas de gerenciamento de todo processo produtivo foram desenvolvidas. Criado no Japão, o paradigma Toyotista é regido por uma nova fórmula de acumulação de capital denominada por Harvey (1992, p. 140) de 'acumulação flexível'. Segundo o autor, é [...] “marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Apoia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”.

Após ter saído destruído da segunda guerra mundial, o governo japonês firma uma espécie de pacto junto à sociedade para reconstrução do país, o que contribuiu para o desenvolvimento de um novo padrão/sistema de produção nascido na fábrica da Toyota e posteriormente disseminado em outras companhias do país. Para Druck (1999, p. 70), suas principais características são: (a) a contratação do trabalhador não é para um posto de trabalho, mas sim para a empresa; por isso deve ser multifuncional/polivalente; (b) a produção é feita no sistema *just in time*, que pode ser entendido como produzir no tempo certo, na quantidade e qualidade específicas para satisfação de uma determinada demanda; (c) o sistema Kanban, parte do *just in time*, é um método de gestão visual que visa otimizar o processo de produção, como um sistema de comunicação interna, utilizando para isso placas ou cartões coloridos (podem ser post-its) para sinalizar e descrever ações que precisam ser executadas, que estão sendo e as já concluídas; (d) qualidade total, com os CCQ (círculos de controle de qualidade); (e) trabalho em equipe, com grupos de trabalhadores polivalentes aptos a desempenhar múltiplas funções; e (f) relação extremamente hierarquizada entre as empresas de grande, médio e pequeno porte,

com subcontratações por parte das primeiras, o que torna possível a rapidez e flexibilidade da produção.

Focando na competitividade, os japoneses desenvolveram alternativas menos custosas em praticamente todos os setores, principalmente na produção, em menor quantidade e maior variedade, produzidas em menores unidades de produção tornando a fábrica mais ágil. Antunes (2009a, p. 36) chama atenção para a reorganização do processo de produção preservando fundamentos capitalistas essenciais, que são a exploração mais refinada do trabalhador com vistas à maior produtividade. Para o autor, [...] “desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva do capital”; características clássicas do neoliberalismo como paradigma técnico-político.

No final do século XX, juntamente à reestruturação produtiva, houve também a reorganização do sistema político e ideológico, fundamental à reprodução do capital, à reinvenção do resiliente sistema capitalista que se expande em amplitude global. “A rigor, a história do capitalismo pode ser vista como a história da mundialização, da globalização do mundo. Um processo histórico de larga duração, com ciclos de expansão e retração, ruptura e reorientação” (IANNI, 1993, p. 55).

A ideia balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público é responsável pela ineficiência do setor produtivo (privado), pois regula e gasta excessivamente em prol da justiça social, o que seria garantido numa estrutura de livre concorrência, onde a iniciativa privada garantiria a equidade nas relações econômicas realizadas pela sociedade. “Dessa ideia-chave advém a tese do Estado Mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos etc.” (FRIGOTTO, 2003, p. 83-84).

A tese do Estado-Mínimo é sustentada pela tríade desregulamentação, descentralização e privatização, com um Estado minimamente suficiente para garantir os interesses da classe dominante. No plano da ética, ao colocar o mercado como regulador das relações humanas, o neoliberalismo difunde a ideia de que igualdade e democracia são elementos nocivos à eficiência econômica, o que enfraquece o poder de mobilização social, tornando a naturalização da exclusão e da violência um de seus efeitos mais perversos.

Tem como referência teórica a obra de Friedrich Hayek, da Escola Austríaca, e de Milton Friedman, da Escola de Chicago; e orienta-se pelo princípio da individualidade, é terminantemente contra o controle ou interferência no mercado pelo Estado, cuja função deve ser proteger a livre concorrência, administrar a justiça, manter os espaços públicos, proteger a propriedade privada e garantir a liberdade individual. Milton Friedman (1984, p. 13) afirma que a questão primordial em sua obra “Capitalismo e liberdade” é o capitalismo competitivo, única forma de organização econômica que pode garantir liberdade econômica à sociedade para se defender de coações políticas ou de qualquer tipo, sempre amarrado à ideia liberal de proteção da propriedade privada. Complementa o autor que:

O tipo de organização econômica que promove diretamente a liberdade econômica, isto é, o capitalismo competitivo, também promove a liberdade política porque separa o poder econômico do poder político e, desse modo, permite que um controle o outro.

O poder da concorrência para equilibrar o mercado é item fundamental nas análises dos autores supracitados, além de Ludwig von Mises, também da escola austríaca e defensor ferrenho da liberdade econômica como fundamental à liberdade individual. Uma crença de que a livre concorrência entre as empresas e os demais componentes do sistema traria o ajuste necessário ao mercado, o poder auto regulatório. Hayek (2010, p. 58) frisa que:

A doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais.

As condições de negócio seriam determinadas pelas atitudes individuais no livre mercado concorrencial, todos com as mesmas condições independentemente de seu ponto de partida. Para o autor, qualquer outra forma de “coordenação dos esforços individuais” seriam “menos eficazes” que o livre mercado, pois traria assimetrias nas relações econômicas e perda de produtividade. Além disso, considera a livre concorrência “ser o único método pelo qual nossas atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva ou arbitrária da autoridade”, e por isso a caracteriza como um “método superior” (HAYEK, 2010, p. 58).

Tais obras têm como base de análise o temor ao poder regulador do Estado como protetor dos interesses coletivos da sociedade, função essa que nunca se concretizou de fato nas economias capitalistas, onde o Estado trabalha associado às classes dominantes para manutenção do *status quo*.

O fenômeno da globalização, que existe desde o mercantilismo, se aprimora junto às relações comerciais e o desenvolvimento do capitalismo. As revoluções industriais e tecnológicas foram moldando os processos de controle global dos detentores do capital internacional, o que reafirmou os EUA como maior potência econômica do globo. E juntamente ao desenvolvimento da tecnologia da informação, com a microeletrônica e a internet, criou-se o ambiente profícuo à transição de paradigmas técnico-econômico e técnico-político, difundidos por todo o mundo capitalista como modelo ideal de sociedade.

O neoliberalismo tem como principais consequências o desemprego estrutural, a queda dos salários, a desigualdade social, a dependência do capital financeiro e, no caso da educação, sua integração aos interesses do mercado, principalmente a educação profissional. Os governos de orientação neoliberal adotam como políticas o livre comércio, a redução do setor público e da regulação do mercado em geral, inclusive o financeiro e o cambial. Suas reformas são claramente definidas como ajustes estruturais no plano político-institucional e no plano econômico-administrativo.

Esse ajuste estrutural é elaborado com base nas recomendações do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e de outras organizações internacionais com interesses claros no controle econômico e político das economias periféricas, recomendações estas muito bem definidas no Consenso de Washington, “uma espécie de consenso sobre a natureza da crise latino-americana e sobre as reformas que são necessárias para superá-la” (BRESSER-PEREIRA, 1991, p. 5).

A combinação entre o neoliberalismo, como paradigma técnico-político, e o toyotismo, como paradigma técnico-econômico, parece ser perfeita, pois suas características, necessidades e consequências se encaixam perfeitamente. No toyotismo, os sistemas *just in time*, *kanban* e os CCQs são estratégias que reduzem ao máximo a capacidade ociosa da unidade de produção; onde não há mais máquinas ou trabalhadores subutilizados, e sim explorados ao máximo com foco na otimização de toda capacidade instalada.

Enquanto no fordismo há uma rígida separação entre planejamento e execução das atividades dentro da fábrica (SANTOS, 2011), no Toyotismo o trabalhador é convidado a participar do processo de tomada de decisões não havendo mais separação entre execução e concepção, além disso passa a ser chamado de colaborador, sentindo-se parte da empresa e corresponsável pelo seu crescimento a partir do próprio desempenho. Esse convite a participar do processo produtivo nada mais é que uma estratégia para “apreender o componente intelectual do trabalhador” a fim de garantir que ele contribua integralmente na produção. Santos (2011, p. 50) esclarece que a [...] “intensificação da exploração aparece travestida de uma maior autonomia do trabalhador frente ao processo produtivo”.

Tal plano ideológico foi arquitetado para capturar a subjetividade do trabalhador (ALVES, 2011), tanto para moldá-lo mais eficiente quanto para assegurar as condições de alienação necessárias à sua adesão, eliminando qualquer possibilidade de resistência. Esse controle da subjetividade é fundamental à reprodução do capital, pois aí se estabelece uma nova forma de dominação do capital sobre o trabalho, onde [...] “a captura desse elemento subjetivo do trabalhador evidencia que há uma necessidade atual do capitalista em cooptar integralmente a força de trabalho, extraindo-lhe, em benefício da empresa, não só o seu corpo, mas também sua alma” (SANTOS, 2011, p.151).

Essa expropriação do intelecto do trabalho é realizada sem dor, aceita pelo trabalhador que, a partir dos novos instrumentos organizacionais, se sente parte da empresa e acredita piamente que a precarização do trabalho é fundamental ao aumento da empregabilidade. Belmiro & Lucena (2017, p. 164) afirmam que:

O toyotismo tem uma forma própria de gerir o inconsciente do trabalhador; esse novo padrão produtivo não se trata apenas de uma reforma econômica, mas reforma intelectual e comportamental. Os pressupostos neoliberais (aliados ao toyotismo) incutem nas pessoas um sentimento de competitividade e de individualismo tamanho, fazendo com que elas acreditem que não conseguiram uma melhor posição social se deve ao fato de não terem sido capazes para tanto.

A análise realizada pelos autores traz componentes de cunho neoliberal observados em outras frentes, não destoantes, e sim complementares ao paradigma técnico-econômico toyotista, que é a ideologia empreendedora. Disseminada nas instituições de ensino, públicas ou privadas, nas empresas, na forma de intraempreendedorismo, e na sociedade em geral como condição *sine qua non* de sucesso na vida ou ascensão social; traz como preceitos a individualidade,

competitividade e a certeza de que [...] “não conseguir uma melhor posição social se deve ao fato de não terem sido capazes para tanto” (idem: p. 164).

Com mudanças em todo sistema de produção, a estrutura da fábrica passou a focar na produtividade, na redução dos custos e na flexibilidade. Antunes (2012, p. 21) chama atenção para o layout fabril, que é reformulado visando não só influenciar o modo de produção, mas também a subjetividade do trabalho.

Quem conhece uma fábrica como ela era na era taylorista-fordista e vê uma fábrica hoje, percebe que a diferença é visível no seu desenho espacial, de trabalho, de organização técnica e de controle do trabalho. Não há mais divisórias. Não há mais restaurante do peão e o restaurante da gerência. Não há mais uniformes. É aparentemente mais participativa, aparentemente mais envolvente e aparentemente menos despótica.

A incorporação do paradigma toyotista pelo capitalismo industrial ocidental, segundo Bihl (1999), foi seletiva e ocorreu em três espaços determinados: (a) considerando a dinâmica da hierarquização das firmas japonesas de grande, pequeno e médio porte, o ocidente inova com a “fábrica difusa”, onde uma unidade central coordena a produção em uma rede de unidades periféricas por meio de parcerias, terceirizações e subcontratações, desconcentrando a produção tornando-a flexível; (b) considerando o ganho de produtividade e a eliminação do tempo morto/capacidade ociosa, o ocidente incorpora plenamente o sistema *just in time* e o método kanban; e (c) considerando o novo tipo de trabalhador necessário ao novo paradigma técnico-econômico, o ocidente segue a receita japonesa da organização flexível do trabalho, em que o trabalhador deve estar apto a realizar diferentes atividades dentro da unidade, sendo ágil, qualificado e polivalente; além disso, a receita japonesa também traz a desindexação e individualização dos salários, traduzida numa descarada desregulamentação da política salarial.

Ora, se o trabalhador é multifuncional, pode executar diferentes tarefas com diferentes níveis de complexidade em um mesmo dia de trabalho, é claro que a uniformidade nos salários é inapropriada, pois o novo tipo de trabalhador recebe por produtividade, não mais por função ou cargo predeterminado. Por esse motivo, esse novo paradigma traz como uma de suas consequências a incapacidade ou dificuldade de mobilização da classe trabalhadora, e o esfacelamento dos sindicatos. Bihl (1999, p. 101) trata como “fragmentação da classe trabalhadora”, em que os sindicatos acostumados ao fordismo se tornam inaptos ao novo paradigma. Segundo o autor:



O sindicalismo vertical, que privilegia a dimensão de categoria e profissional, herdada do período fordista, encontra-se aqui totalmente inadaptado. Somente um sindicalismo com estruturas horizontais, que privilegia a dimensão interprofissional, é adequado para organizar ao mesmo tempo trabalhadores permanentes, instáveis e desempregados.

Assim, no toyotismo o trabalhador deve estar apto às diversas necessidades da empresa, que podem se alterar na mesma velocidade em que se dão as inovações incrementais ou radicais, e por isso deve permanecer atualizado quanto ao nível tecnológico necessário à produção, adaptável às mudanças que podem ocorrer a qualquer tempo. Segundo Mello (2017, p. 78),

No modelo de organização do processo de trabalho taylorista/fordista, o desgaste era mais físico e menos intelectual. No modelo de organização do processo de trabalho flexível, o desgaste pode continuar sendo físico, no entanto, em menor intensidade (em virtude da automação). Mas, provavelmente, neste segundo, o desgaste psicológico para o trabalhador é infinitamente maior, com consequências negativas incalculáveis para a sua saúde mental, dentro e fora da empresa.

Como consequências dessa transição de paradigmas técnico-econômicos e técnico-políticos, temos o retrocesso nos direitos trabalhistas arduamente conquistados, a fragmentação da classe trabalhadora, a precarização do trabalho, a terceirização, dentre outros. No entanto, o [...] “mais brutal resultado dessas transformações é a expansão sem precedentes na era moderna, do desemprego estrutural que atinge o mundo em escala global” (ANTUNES, 2000, p. 41).

Os mais afetados são os jovens e os velhos, pois os primeiros têm cada vez menos expectativas e oportunidades; e os últimos, uma vez excluídos do trabalho dificilmente conseguem se qualificar para o reingresso. Assim, ampliam os contingentes de trabalho informal e os bolsões do exército industrial de reserva, principalmente nas economias periféricas, que já vivem o desemprego estrutural e o endividamento externo que, historicamente, os mantêm dependentes e improdutivos.

Sobre possíveis similaridades entre os paradigmas, uma que é padrão do sistema capitalista é a necessidade de dominação de uma classe sobre a outra; além disso, em todos os paradigmas houve excessiva preocupação com o controle sobre o tempo para otimização da produtividade, o que ocorre até os dias atuais. Conclui-se que o toyotismo incorpora aspectos tanto do fordismo quanto do taylorismo, e que atualmente vivemos em um mundo onde esses três paradigmas convivem.

## 2.4 A transição brasileira: do *welfare state* ao neoliberalismo

Como contraponto aos pressupostos liberais, adotados pela economia política clássica defensora do Estado mínimo e do livre mercado, os economistas do *welfare state*, adeptos à escola keynesiana, acreditavam na intervenção do Estado na economia de mercado como forma de garantir o bem estar social por meio da execução de políticas sociais juntamente às econômicas. É importante frisar que, na época, entre a segunda metade do século XVIII e a primeira do século XX, a concepção de desenvolvimento econômico ainda era incipiente, pois se limitava ao crescimento econômico apenas, e não contemplava a justiça social como fundamental ao verdadeiro desenvolvimento de uma nação.

As primeiras manifestações em prol dessa chamada justiça social vieram através do movimento trabalhista, manifestações dos trabalhadores em busca de melhores condições de trabalho, melhores salários e melhores condições de vida, visto que no final do século XIX, auge da expansão do sistema capitalista a partir da explosão tecnológica com mais uma revolução industrial, as condições de trabalho dos homens, mulheres, idosos e crianças era deplorável.

O Brasil, ainda agrário exportador e muito distante da industrialização, vinha desde a conversão de colônia a império construindo sua identidade. No contexto geopolítico, a “transmigração da sede de um império – o português – para seu maior espaço colonial – o Brasil” (TAVARES, 1999, p. 450), foi fundamental ao início do processo de independência política, no momento em que a Inglaterra se firmava como maior potência do globo impondo alianças com impérios enfraquecidos, como Portugal. Alianças essas que se materializavam nas relações comerciais e financeiras de dependência, a partir da construção do processo de divisão internacional do trabalho, e com o estabelecimento de novos mercados consumidores necessários à reprodução do capital em elevado grau de expansão, no advento da Revolução Industrial. Assim, se iniciou a exploração econômica com interesses dos representantes das oligarquias, da igreja e da coroa; todos já instalados antes do Brasil Império, com seus projetos de poder bem definidos.

Com os mesmos vícios e sem evoluir como nação, nem como governo, o Brasil manteve-se por todo século XIX retardatário na política e na economia, pois havia muitos conflitos internos de interesse que não se materializavam em algum tipo de mobilização política ou se quer um entendimento em prol do

desenvolvimento da nação. Do lado da economia, o cenário era de crescente dívida interna e externa causada pelas perdas de escala nas exportações de produtos primários, sem agregação de valor; enquanto o hemisfério norte se industrializava tornando cada vez mais desiguais e injustas as trocas comerciais com os países periféricos. E na questão social, a abolição tardia e o abandono a uma massa de ex-escravos, sem trabalho, moradia, educação ou assistência de qualquer tipo. Tavares (1999, p. 451) chama a atenção para construção de nossa república, proclamada sem revolução, nem política nem burguesa, nascida

[...] pelas mãos dos militares, em meio às intrigas das novas e velhas oligarquias (com dificuldade de estabelecer um pacto de compromisso), ante a apatia e o estranhamento do povo brasileiro, que assumiu, como espectador, à proclamação da sua nova (velha) República imperial.

Apatia de um povo sem acesso à educação, exclusiva à pequena burguesia, aos militares e aos membros da igreja; e por isso sem informações que dessem condições a algum tipo de mobilização popular em prol de seus interesses.

A partir daí, período de construção do Brasil como nação e afirmação da economia cafeeira como principal atividade econômica internacional, as relações econômicas e comerciais já se davam desvinculadas de Portugal; o que não impediu a permanência do Brasil em situação de endividamento e dependência agindo sob orientações de interesse externo. Em relação à composição da renda no Brasil, referente às suas atividades produtivas, Celso Furtado (2007, p. 208) explica que:

Para fins de análise do comportamento da renda real, no período que estamos considerando, convém dividir a economia brasileira em três setores principais. O primeiro, constituído pela economia do açúcar e do algodão e pela vasta zona de economia de subsistência a ela ligada, [...]. O segundo, formado pela economia principalmente de subsistência do sul do país. O terceiro, tendo como centro a economia cafeeira.

Cita também a proeminente produção de cacau na Bahia, e a expansão da pecuária no Rio Grande do Sul, com exportação interna de charque que iniciou a integração da pecuária sulista à economia brasileira. Além destas, Cano (2013, p. 68-69) destaca a atividade extrativa da borracha, que chegou ao seu auge no período de 1890 à 1912 devido à elevação dos preços internacionais; que quando comparada à “expansão cafeeira em São Paulo, no período de 1870 a 1920” o autor frisa que: “Somadas as exportações desse meio século, as de borracha equivalem, aproximadamente, a 45% das exportações paulistas de café”. Tavares (1999, p.

452) comenta sobre o *funding loan*, processo de renegociação de dívidas com banqueiros ingleses, moratórias e ajustes de cunho neoliberal, práticas recorrentes em nossa história onde os “determinantes principais do desenvolvimento capitalista brasileiro são exógenos” desde nossa primeira experiência como nação.

A primeira metade do século XX foi marcada por fenômenos políticos e econômicos de extrema relevância na formação das sociedades, como a crise do liberalismo, a Revolução russa, a Primeira Guerra Mundial, a crise da bolsa de valores de Nova Iorque em 1929, a ascensão do nazifascismo e a Segunda Guerra Mundial. Eventos responsáveis pela formação da cultura e da visão de mundo das sociedades por todo século XX, como na Guerra Fria, onde a cultura ocidental pregava que o “azul” era o bom e o “vermelho” era o mau; ou nas olimpíadas, onde atletas americanos e russos ou alemães orientais personificavam a disputa.

Voltando ao início do século, a expansão do sistema capitalista se dava pautada na doutrina política liberal, que pregava o *laissez-faire*, o “deixar fazer”, a não intervenção do Estado sobre o funcionamento do mercado. Defendia o organismo auto regulamentado, pois quanto maior a liberdade nas atividades econômicas, maior seriam as condições para ampliação da riqueza. Não se falava em concentração da riqueza, muito menos em sua distribuição ou em equilíbrio social, pois na visão dos liberais, o livre mercado proporcionará automaticamente a distribuição de riqueza e a equidade social. E justamente no período de afirmação dos EUA como potência econômica mundial a doutrina liberal ruiu, se mostrou insustentável e não confiável ao ser incapaz de resistir à crise de 1929. A quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em outubro do mesmo ano, acabou com as certezas e seguranças do *laissez-faire*, e levou à reconfiguração da política de Estado frente ao sistema capitalista em expansão nos motores do fordismo.

No ano de 1914, pautado nos estudos científicos de Frederick Taylor, Henry Ford estrategicamente elaborou uma dinâmica de trabalho que respondesse às demandas dos trabalhadores, relacionadas à jornada de trabalho e, ao mesmo tempo, às necessidades de expansão do sistema capitalista. Tal dinâmica foi implantada em suas fábricas respeitando a carga horária de 08 horas diárias de trabalho, porém em uma linha de montagem mecânica onde quem ditava o ritmo do trabalho era a máquina; dinâmica essa muito bem exemplificada por Charles Chaplin no filme “Tempos Modernos”, exaustivamente referenciado para melhor compreensão do modelo Fordista, que viria a ser mundialmente adotado.

Por intermédio da crise de 1929, os Estados Unidos reduziram as importações e suspenderam os empréstimos internacionais, ocasionando uma crise mundial sem precedentes, que levou a quebra de indústrias e empresas diversas; e a partir daí altas taxas de desemprego, redução drástica da oferta de crédito e demanda de produtos afetando todas as economias capitalistas, principalmente as mais industrializadas. Eleito em 1932, auge da “grande depressão”, o presidente americano Franklin Delano Roosevelt propôs o chamado *New Deal* (novo acordo) para redução das mazelas sociais e, posteriormente, recuperação da maior economia capitalista do mundo. Foram então implementados uma série de programas entre 1933 e 1937, que conciliavam políticas econômicas e sociais criando as bases do que viria a ser chamado *Welfare State* (estado de bem-estar social).

Em síntese, as medidas tomadas por Roosevelt que configuram o *New Deal* foram acordos entre as classes (banqueiros, industriais e trabalhadores) e forte intervenção do governo, com a reorganização do sistema bancário, leis de equilíbrio e de austeridade fiscal e orçamentária, criação de órgãos federais diversos para absorção de parte da mão de obra desempregada, construção e manutenção da infraestrutura, e assistência social. Ou seja, promoveu a forte intervenção do Estado na economia por meio de legislações e estatizações para induzir investimentos privados visando a recuperação da economia de forma ampla.

Tais medidas, também tomadas por Hjalmar Schacht, na Alemanha, são influenciadas pelos estudos de um economista inglês dedicado à busca pelo pleno emprego por meio da indispensável regulação do mercado pelo Estado, única forma de se garantir crescimento econômico com equidade social ou, pelo menos, justiça social. A partir da sistematização das experiências americana e alemã, John Maynard Keynes publicou, em 1936, sua principal obra intitulada “Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda”. Claus Offe (1984, p. 378) destaca que a junção do *Welfare State* keynesiano ao fortalecimento dos processos democráticos induzidos por Roosevelt tiveram o seguinte propósito:

A intenção estratégica da política econômica Keynesiana é promover o crescimento e o pleno emprego, e a intenção estratégica do “Welfare State” é proteger aqueles que são afetados pelos riscos e contingências da sociedade industrial e criar uma medida de igualdade social. Essa última estratégia se torna viável apenas na medida em que a primeira é bem-sucedida, fornecendo os recursos

necessários para as políticas de “Bem-estar” social e limitando a extensão das reivindicações relativas a esses recursos.

O período de *Welfare State* propiciou alterações na concepção de capitalismo, principalmente em sua interação com a sociedade, proporcionando a desconexão de seu caráter auto regulador e autossuficiente, assim como a noção de autoridade sobre o sistema, que passou a ser exercida pelo Estado. Ao mesmo tempo foi a mais bem-sucedida experiência de combinação entre capitalismo e democracia, com o permanente e inclusivo sistema partidário competitivo, e a assistência aos cidadãos na garantia de seus direitos através de uma profunda politização da economia.

O principal objetivo das medidas tomadas no *Welfare State* foi conciliar desenvolvimento econômico e desenvolvimento social, a partir de um Estado forte, interventor na economia e garantidor dos direitos sociais de cidadania. Justamente o que é pregado pelo keynesianismo, essa mudança de paradigma tanto no Estado liberal quanto no livre mercado capitalista, para a emergência de um mercado de massa com produção voltada primordialmente ao consumo das massas. Firma-se então um compromisso entre atores do livre mercado, instituições públicas e a força de trabalho em consonância com a produção em massa e a grande indústria fordista (O’CONNOR, 1977; MANDEL, 1982). Uma mediação promovida pelo Estado na relação entre o econômico e o social (capital e trabalho – corporações e sociedade) para melhor andamento do sistema.

Infelizmente os resultados não se concretizaram como esperado, pois na maioria dos países do mundo sua implantação foi deficitária e residual. Nos EUA, um dos motivos foi o grande aumento das despesas sociais, de manutenção da lei e da ordem e da administração, o que elevou muito o gasto público. Loïc Wacquant (2001, p. 20) alertava que:

Mais do que de Estado providência, seria justo falar em Estado caritativo, na medida em que os programas voltados para as populações vulneráveis foram desde sempre limitados, fragmentários e isolados do resto das atividades estatais, informados que são por uma concepção moralista e moralizante da pobreza como produto das carências individuais dos pobres. O princípio que guia a ação pública americana na matéria não é a solidariedade, mas a compaixão; seu objetivo não é fortalecer os laços sociais (e ainda menos reduzir as desigualdades), mas no máximo aliviar a miséria mais gritante.

As medidas adotadas pelo Estado passaram a receber críticas, ao enchimento da máquina pública, à estatização da economia, aos altos gastos com assistência social e, principalmente, à ideia do Estado como substituto do mercado. Assim, a partir da década de 1960 o modelo keynesiano de *Welfare State* mostrou sinais de fraqueza com indicadores de esgotamento político e ineficiência econômica. A intervenção do Estado na dinâmica do mercado, os instrumentos de proteção ao trabalhador, o contido crescimento do PIB, a recuperação econômica europeia pós 2ª Guerra, reduzindo as importações dos EUA, e principalmente a necessidade de expansão e reprodução do capital, que nunca gostou de estar contido; passaram a afetar as estruturas do modelo.

A permanente busca pelo aumento da produtividade associada à permanente revolução tecnológica (visando redução de custos e de tempo nos processos) contribuíram para o rompimento do modelo keynesiano, que nos EUA termina com dívidas (públicas e privadas), crise fiscal (O'CONNOR, 1977) e inflação. Assim, o Estado se depara com suas próprias insuficiências, além das transformações econômico-sociais que não estava preparado para enfrentar, o que levou ao fim dos Anos de Ouro do capitalismo regulado.

Conclui-se que o esgotamento do *Welfare State* está relacionado às crises do petróleo nos anos de 1970, à crise do modelo fordista e ao advento da doutrina neoliberal junto à globalização; que permitiu ao novo sistema financeiro, agora desregulado, mudar o equilíbrio de forças no capitalismo global a partir de 1972, “dando muito mais autonomia ao sistema bancário e financeiro em comparação com o financiamento corporativo, estatal e pessoal” (HARVEY, 2007, p. 155). Logo, a emergência da política neoliberal impossibilitou a preservação da política social no marco da concepção do *Welfare State*.

No Brasil, entre os anos de 1930 e 1985, não se pode falar em um *Welfare State* vinculado ao fortalecimento do processo democrático, como nos EUA, visto que aqui os maiores investimentos em políticas sociais foram realizados nos períodos ditatoriais, com supressão dos direitos civis, inclusive nos curtos períodos de vigência democrática.

E na tão esperada redemocratização, a promessa do *Welfare State* a brasileira com o fortalecimento da democracia, trazida na Constituição Federal de 1988, foi solapada pelo neoliberalismo, imputado ao país em resposta aos

interesses das “elites alinhadas com a burguesia internacional, em detrimento da priorização das necessidades da maioria da população” (PEREIRA, 2004.p.152).

Voltando ao início do século, é importante frisar a ocorrência de manifestações populares em prol de justiça social por meio de uma proeminente organização dos trabalhadores nas duas primeiras décadas do século XX, visto que em 1922 é fundado o Partido Comunista Brasileiro, certamente influenciado pela Revolução Russa em 1917, e por muito tempo a principal representação partidária de esquerda no país. Movimentos trabalhistas e culturais, com a “Semana de Arte Moderna”, eram faíscas de evolução social em meio a um cenário sombrio de instabilidade política com a disputa pelo poder entre as oligarquias cafeeiras (atrasadas) e o empresariado não ligado ao café, “em busca de mecanismos de poder para assegurar seus interesses econômicos e políticos” (BEHRING & BOSCHETTI, 2011, p. 104). Uns conservadores e arcaicos ao extremo, e outros ditos progressistas, com interesses tanto de reprodução do capital em atividades industriais quanto na maior influência política.

Mesmo com prejuízos nas relações comerciais e financeiras desvantajosas, a oligarquia cafeeira mantinha forte poder político, confrontado pelo crescente empresariado industrial com visão de futuro alternativa. Fatores como o aumento do trabalho assalariado e a miscigenação da população, com a chegada dos imigrantes para as lavouras de café (principalmente italianos), suscitaram o aumento e diversificação da produção interna a partir da nossa industrialização, mesmo que tardia. Começou ainda antes da 1ª Guerra Mundial (1914), e foi fundamental à reação de nossa economia frente a “grande depressão”.

A resistência brasileira aos efeitos da grande depressão de 1930 (consequência da queda da bolsa de NY em 1929) e a chamada industrialização por substituição de importações ocorreram com recursos majoritariamente internos, fruto do aquecimento da economia brasileira com o desenvolvimento da indústria e do comércio internos, aumento do consumo pelos trabalhadores assalariados e expansão do crédito interno via Banco do Brasil para financiamento das atividades econômicas. Segundo Celso Furtado (2007, p. 277),

Nos anos da depressão, ao mesmo tempo que se contraíam as rendas monetária e real, subiam os preços relativos das mercadorias importadas, conjugando-se os dois fatores para reduzir a procura de importações. Já observamos que de 1929 ao ponto mais baixo da depressão a renda monetária no Brasil se reduziu entre 25 por cento



e trinta por cento. Neste mesmo período o índice de preços dos produtos importados subiu 33 por cento.

Em consequência disso, as importações caíam paulatinamente enquanto a jovem indústria nacional tratava de satisfazer essa demanda urgente vinda anteriormente do exterior, o que foi excepcional motivação à organização e desenvolvimento da indústria nacional. Consequentemente, o valor das importações baixou de catorze por cento para oito por cento da renda territorial bruta, satisfazendo-se com oferta interna parte da procura que antes era coberta com importações.

O mercado interno passa a ser o fator dinâmico principal de ascensão da indústria nacional, que passou a investir no aumento da produção aproveitando o represamento de recursos (circulação interna de recursos, sem evasão de lucros para o exterior) e o aumento das taxas de rentabilidade. Assim, tanto a jovem indústria quanto a agricultura voltada ao abastecimento do mercado interno se fortaleciam com recursos internos a ponto de responder a crise de forma rápida e estruturada, como nos elucida Furtado (2007, p. 278):

A produção industrial, que se destinava em sua totalidade ao mercado interno, sofre durante a depressão uma queda de menos de dez por cento, e já em 1933 recupera o nível de 1929. A produção agrícola para o mercado interno supera com igual rapidez os efeitos da crise.

Nesse ínterim, os empresários ou investidores ligados ao comércio exterior perdiam lucratividade dada a queda vertiginosa nas operações de importação e exportação. Por isso, realocaram seus investimentos para o mercado interno, pois segundo Furtado (2007, p. 278), “As atividades ligadas ao mercado interno não somente cresciam impulsionadas pelos seus maiores lucros, mas ainda recebiam novo impulso ao atrair capitais que se formavam ou desinvertiam no setor de exportação”.

Com o crescimento dessas atividades econômicas voltadas ao mercado interno (gado, açúcar, algodão e carne bovina) alternativas ao café, em declínio com a paralização das exportações, as oligarquias cafeeiras foram enfraquecendo enquanto as demais (do açúcar, do gado, da jovem indústria e outras) foram ganhando cada vez mais força econômica e política. Como destaca Behring e Boschetti (2011, p. 105), “Assim, chegam ao poder político as outras oligarquias agrárias e um setor industrialista, quebrando a hegemonia do café, e com uma

agenda modernizadora”. Com apoio dos militares e de bases populares surge Getúlio Vargas como liderança política sulista, representante maior dessa nova classe que, a partir de 1930, liderou uma ampla coalizão de forças trazendo profundas mudanças no Estado com o intuito de modernizá-lo. Após a Constituição de 1934, diversos conflitos ruíram o “pacto de compromisso inicial, e em 1937 instaura-se a ditadura do Estado Novo, com Vargas a frente” (BEHRING & BOSCHETTI, 2011, p. 105).

Enquanto isso a economia ia bem, pois segundo Celso Furtado (2007, p. 281), “A produção industrial cresceu em cerca de cinquenta por cento entre 1929 e 1937, e a produção primária para o mercado interno cresceu mais de quarenta por cento no mesmo período”. Enquanto tivemos elevação da renda *per capita* de 7%, nos EUA ela caiu, assim como em outras economias desenvolvidas e periféricas, o que colocou o Brasil em papel de destaque internacional como uma economia pujante.

No segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954) teve início o projeto Nacional-Desenvolvimentista com o processo de industrialização pesada, com indústrias de base como a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), a Fábrica Nacional de Motores, a Petrobrás e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE); e posteriormente teve continuidade com o Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek (JK). Não se tratava de um projeto da burguesia nacional, que se encontrava no agrobusiness (a mesma oligarquia cafeeira atrasada) e nos bancos, novo e eficiente mecanismo encontrado para controle (manipulação) do capital nacional via associação com o Estado.

O projeto Nacional-Desenvolvimentista de industrialização foi estatal, com capital estatal, privado nacional e privado estrangeiro (em menor parte). Passa a acumular o capital internamente ocupando territórios com a força da indústria pesada, da mineração, da geração de energia, construção de rodovias, portos, e fortalecimento da infraestrutura para fomento à implantação de indústrias menores e complementares pela burguesia industrial, que promoveriam desenvolvimento estruturado da economia brasileira (TAVARES, 1999).

Na questão social, o que viria a ser nosso *Welfare State*, Getúlio Vargas procurou, no processo de “modernização conservadora”, incluir na agenda do governo a questão social, principalmente relacionada à regulamentação das relações de trabalho e à saúde da população. Assim, em 1930 foi criado o Ministério

do Trabalho, o Ministério da Educação e da Saúde Pública, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo de Ensino Comercial; em 1932 a Carteira de Trabalho, em 1933 o primeiro Instituto de Aposentadorias e Pensões, e em 1937 o Departamento Nacional da Saúde. Essa rede de “proteção social” é alvo de críticas em relação ao seu caráter regulador. Segundo Behring & Boschetti (2011, p.108),

Esse período de introdução da política social brasileira teve seu desfecho com a Constituição de 1937 – a qual ratificava a necessidade de reconhecimento das categorias de trabalhadores pelo Estado – e finalmente com a Consolidação das Leis Trabalhistas, a CLT, promulgada em 1943, que sela o modelo corporativista e fragmentado do reconhecimento dos direitos no Brasil.

Na esfera econômica, a implantação da infraestrutura material necessária ao desenvolvimento econômico; e na esfera social, instrumentos de proteção social considerados direitos sociais e de cidadania, com a ampliação da oferta de educação, de assistência social, a regulamentação do trabalho, cuidados sanitários visando melhorias na saúde e instituições voltadas à previdência social. A esfera política se dividiu em três fases sob comando do mesmo homem, Getúlio Vargas. De 1930 a 1934 governou provisoriamente, após a Revolução de 1930, apoiado pelo movimento que [...] “aglutinou diversas forças sociais (oligarquias dissidentes, classes médias, setores da burguesia urbana) e instituições (notadamente o exército), reivindicando participação política em um cenário dominado exclusivamente pela oligarquia cafeeira” (VICENTINO, 1997, p. 348). De 1934 a 1937 foi eleito após a promulgação da Constituição de 1934, e a partir de 1937, com o golpe do Estado Novo, governou como ditador até 1945.

Ao final da ditadura de Vargas, Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1951) assumiu como presidente, regrediu nas políticas trabalhistas e se reaproximou dos EUA em um alinhamento geopolítico extremamente repressor devido ao fechamento do PCB – Partido Comunista Brasileiro, à cassação de seus políticos eleitos e ao rompimento diplomático com a URSS, em momento da já evidente “Guerra fria” ou bipolarização político ideológica mundial. Como políticas voltadas ao *Welfare State* “à brasileira”, destaca-se o Plano SALTE, com investimentos públicos nas áreas de saúde, alimentação, transporte e energia. Mesmo assim sua política econômica foi na contramão do nacional desenvolvimentismo, pois incentivou importações em detrimento da indústria nacional, reduzindo consideravelmente nossas reservas cambiais nos deixando vulneráveis e com custo de vida elevado (VICENTINO,

1997). Depois de Dutra, Vargas retornou eleito por voto direto, em 1951, e governou até 1954, quando se suicidou.

No período de 1946 a 1964 foram criados instrumentos legais voltados ao governo democrático, onde o autoritarismo cai e o populismo continua com toda força. Para Barcellos (1983, p. 89), foram criados instrumentos necessários às novas demandas sociais de um novo contingente populacional urbano, fruto do processo de modernização do país:

Em relação à Previdência Social, os problemas da unificação administrativa, da universalização e da uniformização de benefícios e serviços constituíram-se na tônica do período; na área da saúde, estiveram em evidência as questões ligadas ao combate às doenças de massa e à ampliação da assistência médica; no setor trabalho, as lutas sindicais e a política salarial mobilizaram as atenções dos poderes públicos; no que diz respeito à educação, foram a democratização do ensino e a qualificação profissional os aspectos que assumiram maior relevância; finalmente, a constatação da existência de um expressivo déficit habitacional fez com que a habitação passasse a ser encarada também como uma questão social.

O Welfare State brasileiro induziu a migração dos trabalhadores dos setores tradicionais para os setores mais modernos, constituindo a força de trabalho industrial urbana no país. Com a expansão da indústria e a maior demanda por trabalhadores, ocorre a inclusão de grupos sociais antes alijados do processo de modernização, e isso independentemente do regime político, como se observa nas décadas após 1945, período em que o Brasil viveu sua fase de democracia populista.

O período em que Juscelino Kubitschek governou o país (1956-1961) foi dedicado à continuidade do processo de industrialização por substituições de importações, de construção de infraestrutura e fortalecimento da indústria nacional; dando continuidade ao conflito entre as burguesias agrária e a industrial, que vinha substituindo a atividade cafeeira de exportação em prol do desenvolvimento nacional. No mesmo período foi fundado o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) no RJ, que junto à CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) e ao BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico) formaram a base teórica do nacional desenvolvimentismo (TAVARES, 1999).

O Plano de Metas de JK focava nos investimentos em indústria pesada (metal-mecânico, automobilística e naval) com participação de investimentos

européus e japoneses, mantendo a indústria de apoio (autopeças e outros bens de capital) com o capital nacional. Os investimentos das multinacionais se davam por meio de participação acionária (nas empresas de capital aberto) e diretamente, em suas empresas de capital fechado. Já as filiais americanas concentravam seu capital no agrobusiness, vinculados à burguesia conservadora, induzindo nosso atraso chamado carinhosamente de vocação agrário exportadora; enquanto mantinham investimentos (controle) em outras áreas, sobretudo energia e transporte rodoviário.

Foi um governo marcado pela integração do território nacional, principalmente com a ênfase na construção de rodovias e de Brasília, novo Distrito Federal no Planalto Central. Essa integração por meio da interiorização das obras de infraestrutura, principalmente rodoviária, levou automaticamente à expansão da fronteira agrícola do país com a abertura de novas áreas. Tavares (1999, p. 464) chama atenção para o fato de que a burguesia conservadora nacional, que reclama do Estado vivendo à custa dele, mais uma vez se beneficiou dos projetos estatais como a expansão das fronteiras agrícolas, [...] “que lhe permitiu, de novo, a sua forma favorita de acumulação mercantil: apropriação de terras e acumulação patrimonial-rentista”. Apropriam-se das terras abertas pelo Estado (grilagem), tornando-as propriedade privada para viverem da renda da terra sem trabalhar nela. Concomitantemente, com a ampliação das cidades já existentes e formação de novas, vão ampliando seus dois pilares clássicos de dominação: as construtoras e os bancos.

A partir daí, tendo realizado obras de integração nacional e expandindo a fronteira agrícola, JK dá lugar a João Goulart – JANGO (que entra depois da renúncia de Jânio Quadros), que propôs as “Reformas de Base” (1962-64), continuidade do projeto nacional-desenvolvimentista, reduzindo a dependência externa em busca da autonomia nacional. Incluiu em seu projeto, como prioridade, a Reforma Agrária, devido à grande expansão das fronteiras agrícolas que permitia o assentamento dos agricultores, pois havia lugar para todos. Porém, a burguesia clássica medieval de posse das terras públicas para benefícios privados disse não, e assim tivemos o golpe civil militar apoiado pela oligarquia agrária, pelas construtoras, pelos bancos e por grande parcela da classe média alienada (TAVARES, 1999), JANGO foi deposto e se iniciou o período de ditadura militar.

A partir de 1964, a ditadura militar realiza mudanças na estrutura das políticas sociais, organizando os sistemas nacionais e ampliando os serviços sociais básicos,

porém com um regime político fortemente repressivo. Segundo Malloy (1986), tamanha repressão levou a regressão no movimento organizado dos trabalhadores por melhores salários e condições de trabalho. A conhecida ideia do “milagre econômico”, em que a renda nacional deveria crescer para depois ser distribuída (falácia propagada pela equipe gestora da política econômica nacional), foi pautada na repressão aos movimentos reivindicatórios dos trabalhadores, na concentração de renda e no altíssimo endividamento externo.

Nas políticas sociais, centralizaram a previdência social no Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) em 1966, ampliaram a previdência aos trabalhadores rurais, por meio do Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (Funrural), em 1971; às empregadas domésticas em 1972, aos jogadores de futebol e aos autônomos em 1973, e aos ambulantes em 1978. Além disso, garantiram Renda Mensal Vitalícia aos idosos pobres em 1974, e no mesmo ano, criaram o Ministério da Previdência e Assistência Social, que incorpora a Legião Brasileira de Assistência (LBA), a Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor (Funabem), a Central de Medicamentos (CEME) e a Empresa de Processamento de Dados da Previdência Social (Dataprev). “Esse complexo se transformou, com uma ampla reforma administrativa, no Sistema Nacional de Assistência e Previdência Social (SINPAS), em 1977” [...] (BEHRING & BOSCHETTI, 2011, p. 137).

Fora das questões ligadas à previdência e à saúde, mas também dentro das políticas sociais, houve em 1964 a Política Nacional de Habitação, com a criação do Banco Nacional da Habitação (BNH), primeiramente uma Autarquia Federal e depois, em 1971, transformada em Empresa Pública. Responsável pela gestão de fundos (dentre eles o FGTS-financiamento da construção civil e o PIS-Pasep-financiamento privilegiado à empresa nacional) para concessão de crédito imobiliário, uma [...] “estratégia tipicamente keynesiana de impulsionar a economia por meio do incremento da construção civil na construção de moradias populares” (BEHRING & BOSCHETTI, 2011, p. 137). Sem transparência na gestão pública, este foi um período de grande crescimento das construtoras e demais empresas ligadas ao ramo da construção civil, mais um episódio de fortalecimento de dois braços da burguesia nacional, as construtoras e os bancos, que junto ao agronegócio constituem o tripé fundamental de nossa oligarquia conservadora, sempre associada as Estado (controle) e ao capital internacional.

A expansão capitalista do período, chamada de milagre econômico, foi apenas associada ao capital estrangeiro, pois contou muito com recursos nacionais, inclusive tirado do bolso do trabalhador (FGTS e PIS-Pasep). Essa parceria se deu nos complementos tecnológicos, nas montadoras de automóveis, na agroindústria e na geração de energia, período em que Delfim Netto foi Ministro da Fazenda (1967 a 1974) e utilizou os bancos nacionais como intermediários entre o capital internacional e as empresas instaladas no país. Segundo Tavares (1999, p. 466) foi a “verdadeira associação explícita, para não dizer promíscua, entre a burguesia nacional e o capital financeiro internacional, que nos levaria ao desastre da ‘ciranda financeira’, que perturba o nosso pobre dinheiro até os nossos dias”.

A década de 1970 foi marcada pelas crises do petróleo, que depois da quebra da bolsa de NY – *New York* (Nova Iorque) foi a maior crise do sistema capitalista mundial. Com o aumento do preço do petróleo houve crise de demanda em todas as economias capitalistas, desenvolvidas ou periféricas como a nossa, onde Delfim Netto, para não perder o ritmo de desenvolvimento, optou por endividar o país importando petróleo independentemente da subida brusca de preço, aumentando absurdamente o endividamento externo brasileiro.

O Welfare State brasileiro a partir da década de 1970 é classificado por Draibe (1989, p. 10) como “meritocrático-particularista-clientelista”, com mecanismos claros de estratificação social à medida que definem políticas específicas para grupos sociais diferentes, orientação que perdurou até a década de 1980, com o clientelismo cada vez mais forte nas relações entre o Estado e sociedade pautado na estratificação entre as classes em todas as políticas públicas, principalmente nas econômicas e sociais.

No contexto econômico, segundo Tavares (1999), a implantação tardia de nossa indústria de base, iniciada em 1950 com Vargas e JK, foi até Geisel, 30 anos depois, já na década de 80. Observa que nos 100 anos de república, a emancipação nacional não foi possível, ou não foi permitida; muito menos a independência financeira e a autonomia produtiva, ou seja, a afirmação do Estado como nação independente. Continuamos subdesenvolvidos, a sociedade continuou dividida em classes, cruelmente preconceituosa com pretos, nordestinos, mulheres e, principalmente, com pobres. Segundo a autora (1999, p. 466),

A ambiguidade de nossa ‘sociedade civil’ heterogênea tampouco se desfez ao logo desses 100 anos de história capitalista, uma vez que

as classes empresariais nunca terminam por constituir-se como burguesia autônoma e as classes subordinadas têm sempre sido designadas pela referência genérica de 'povo', quer ele seja escravo ou livre, assalariado ou 'por conta própria', incluído ou excluído nos poucos direitos que a 'cidadania' foi capaz de garantir-lhe em forma permanente.

O início da Nova República, que marca o fim dos regimes militares, é momento de reconstrução e reformas, pois o país se encontra em "frangalhos", principalmente nas condições de vida e trabalho com o esgotamento do modelo fordista e das políticas de bem estar social; além das condições calamitosas de desequilíbrio fiscal, monetário e as maiores taxas de endividamento externo da história. Para Tavares (1999, p. 471), "A combinação contraditória do projeto estatal de desenvolvimento com políticas macroeconômicas liberais que conduzem ao endividamento externo, foi fatal" [...]. A partir do momento em que o Brasil deve externamente, majoritariamente à organismos internacionais americanos, todas as crises internacionais que levaram ao aumento das taxas de juros americanas aumentavam também nossa dívida, atreladas às taxas americanas, e por isso se tornou impagável a ponto de em 1987 o governo Sarney declarar moratória (incapacidade de pagamento da dívida).

Temos então, ao final da década de 1980, uma política liberal de reafirmação e manutenção do país como agrário exportador, com um parque industrial atrasado e improdutivo, endividamento externo, setor econômico vinculado aos bancos associados à burguesia nacional concentradora de renda (que direciona os investimentos às atividade econômicas de seu interesse), níveis baixos de demanda interna, altíssima inflação, pouca produção, não realização da reforma agrária e muito menos da universalização do ensino básico. Uma década chamada de "perdida". No âmbito das políticas sociais, segundo Behring & Boschetti (2011, p. 144), as ações foram insuficientes e sem propósito social.

O carro-chefe da política social de Sarney, por exemplo, foi o conhecido Programa do Leite, mais voltado para instrumentalizar as associações populares – incumbidas de distribuir os *tickets* para as famílias, o que gerou vantagens clientelistas – do que em promover a ampliação do acesso à alimentação. Assim, nesse período, mantém-se o caráter compensatório, seletivo, fragmentado e setorizado da política social brasileira, subsumida à crise econômica, apesar do agravamento das expressões da questão social.

Em meio à gravíssima crise econômica, o processo de redemocratização trazia um alento, pois teve participação política de diferentes atores da sociedade,



com destaque para os representantes da classe trabalhadora na construção coletiva de uma constituição que rompia com o conservadorismo clientelista e meritocrático e primava pelas reformas constitucionais pautadas nos princípios da universalização dos direitos, responsabilidade pública e gestão democrática; um modelo institucional redistributivista conquistado pelas intensas mobilizações da sociedade civil organizada. Segundo Draibe (1998, p. 218), a Constituição em outubro de 1988 “introduziu avanços formais, corrigindo iniquidades e ampliando direitos, especialmente no campo trabalhista e na seguridade social”.

Entretanto, como já era de se esperar, a classe dominante põe em prática sua contra reforma pautada no aprimoramento de dois instrumentos políticos eleitoreiros clássicos dos conservadores, que são o assistencialismo e o clientelismo; além do esvaziamento orçamentário e burocrático das instituições voltadas às políticas sociais. Segundo Fagnani (1997, p. 225), “Nesse contexto, também ocorre um vigoroso processo de desaparelhamento e fragmentação burocrática da política social, sem precedentes no período aqui analisado”. A maior alocação de recursos em outras áreas, ditas mais estratégicas, e a redução drástica no quadro de servidores, com a não abertura de concursos públicos, vão aos poucos sucateando as instituições responsáveis pelas políticas sociais.

Chega-se à década de 1990 com a prioridade de estabilização da moeda, já por anos corroída pela inflação, e do cumprimento do Consenso de Washington na doutrina neoliberal, com as privatizações das estatais, golpe final aos resquícios do nacional-desenvolvimentismo de Getúlio Vargas, instaurando-se a doutrina do “Estado mínimo”.

Esgotadas as possibilidades dinâmicas de endividamento externo para expandir o setor produtivo estatal e do autofinanciamento por meio da correção tarifária, as estatais foram submetidas, em pouco mais de uma década de restrição externa e ajuste fiscal compulsório, ao desastre das privatizações e ao sucateamento da infra-estrutura sistêmica que servia de suporte à expansão territorial do capitalismo brasileiro. Uma vez mais, para completar gloriosamente o fim do século, grandes negócios privados e enormes prejuízos públicos.

A falta de um núcleo interno de financiamento público e privado nacional nos deixou dependentes dos recursos externos e vulneráveis às crises internacionais. Além disso, manteve os bancos nacionais como beneficiários da inflação, pois com os juros altos para contenção do consumo somente os bancos e os rentistas tinham

lucros exorbitantes com os investimentos financeiros não produtivos, causando acúmulo de riqueza e aumento do desemprego.

Segundo Tavares (1999), a dependência externa foi nossa derrocada, nosso maior fracasso público, “a falta de instituições públicas e privadas capazes de garantir endogenamente a intermediação financeira adequada ao nosso próprio potencial de poupança” (p. 476). Ainda segundo a autora (1999, p. 476),

O poder público deveria pois ser capaz de impedir a esterilização de nossa poupança interna (das famílias e dos trabalhadores) pelo ‘moinho satânico’ da especulação patrimonial e financeira dos dois maiores poderes privados associados na história da República: o capital financeiro privado nacional e internacional.

Chega então ao Brasil dois componentes do sistema capitalista: a doutrina neoliberal e o modelo de produção flexível, já em andamento desde as décadas de 1970 e 1980 nas economias centrais e tardios nas periféricas. O desenvolvimento tecnológico responsável pela 3ª revolução industrial (microeletrônica, internet e outros) permitiu que essa doutrina e esse modelo produtivo se estabelecessem pelo mundo com mais facilidade e poder ideológico, que é o mais poderoso componente do pacote; e daí vem a globalização. Temos então o pacote das privatizações, desemprego em massa, terceirizações, flexibilização nas leis trabalhistas e nas ambientais, abertura do mercado de capitais, flexibilização cambial e abertura ao capital internacional também por meio das privatizações, pois as estatais são todas vendidas a multinacionais.

Essa globalização financeira promove a invasão do capital financeiro internacional especulativo aos mercados emergentes, principalmente na periferia asiática e latina. Esse processo de desregulamentação dos mercados de câmbio e de capitais, executadas aqui no Brasil por Armínio Fraga e Gustavo Franco em 1991 atraiu montantes consideráveis de capital financeiro especulativo internacional ainda no governo Collor, e posteriormente no governo FHC – Fernando Henrique Cardoso, quando os demais componentes do pacote foram executados de forma acelerada em menos de cinco anos. Segundo Tavares (1999, p. 478), “A abertura radical da economia, o processo de reformas e as operações de privatização das empresas estatais, desnacionalização dos bancos e o desmonte do Estado foram empreendidos com uma velocidade espantosa”.

Com a estabilização da moeda, FHC se tornou herói nacional e ganhou as eleições com amplo pacto conservador. Daí vem a “desmontagem drástica da

Constituição nos seus principais capítulos econômicos e de direitos sociais”, e a “emenda que autorizou sua reeleição” (TAVARES, 1999, p. 478). O grande destaque do início de seu governo foi o projeto modernizador do Estado, orientado pelo Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE, 1995) formulado por Luiz Carlos Bresser-Pereira, na época Ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE). Teve como motivação a ineficiência e o alto custo da máquina pública, do “Estado social” estagnado, responsável pelo baixo crescimento econômico, pela elevação do nível de desemprego e da inflação. Situando o papel do mercado e do Estado na coordenação do sistema econômico, Bresser-Pereira (1997) frisa que ao primeiro cabe gerar riquezas por meio das relações de troca, e ao segundo transferir essa riqueza aos setores que não têm importância para o mercado, de acordo com a política social de cada nação; ou seja, cada um tem o seu papel e sua importância. Ainda segundo o autor (1997, p. 9),

Assim, quando há uma crise importante no sistema, sua origem deverá ser encontrada ou no mercado, ou no Estado. A Grande Depressão dos anos 30 decorreu do mal funcionamento do mercado, a Grande Crise dos anos 80, do colapso do Estado Social do século vinte.

Identifica-se, aí, o mesmo elemento de ruptura do *Welfare State* norte americano, atingindo o *Welfare State* à brasileira cerca de vinte anos depois, que são a ineficiência e o peso do “Estado Social-Burocrático”. As empresas estatais, ocupadas por parasitas da classe dominante se mostravam cada vez menos eficientes em uma administração burocrática engessada e ultrapassada, e por outro lado as instituições responsáveis pelos serviços sociais não conseguiam mais atender as demandas da crescente população. “Em consequência seja da captura do Estado por interesses privados, seja da ineficiência de sua administração, seja do desequilíbrio entre as demandas da população e sua capacidade de atendê-las” [...] (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 13). Assim, o Estado foi se afundando em crise fiscal, poupança negativa, falta de autonomia financeira e altíssimo endividamento externo.

Uma corrente de pensamento que foi comprada pela mídia dominante e por grande parte da sociedade, apoiadora do governo que espantou o fantasma da inflação. Uma luta ideológica onde os direitos sociais passam a ser julgados como privilégios e entraves ao desenvolvimento, e como solução propõe-se a desregulação dos mercados aos investimentos transnacionais (capitais e câmbio), a

flexibilização das leis trabalhistas, a redução dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais dentre outras medidas. Nessa onda de otimismo, Bresser-Pereira (1997, p. 18) traça os caminhos para o que chama de “Estado Social-Liberal”:

[...] social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não-estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalhos mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional.

Ajustes necessários à inserção do país no modelo de produção flexível e globalizado, sem fronteiras nem limites às aquisições de matérias primas e serviços, visto que a flexibilização é palavra de ordem no novo modelo. Nesse cenário, temos muito mais do que apenas o fim do nosso *Welfare State*; muito pior que isso, temos a perda de nossa soberania nacional em prol de melhor avaliação das agências de investimento que junto aos organismos financeiros internacionais passaram a ditar o rumo de nossa política econômica.

Conclui-se essa seção com a reflexão de Tavares (1999, p. 454) sobre o país neste breve século XX, com problemas sociais estruturantes de uma nação nunca resolvidos, sempre não só negligenciados como negados a uma nação de excluídos.

Nem os projetos “nacional-desenvolvimentistas”, nem os sucessivos pactos oligárquicos liberais ou autoritários, encontraram tempo, dinheiro ou razão suficiente para levar adiante a reforma agrária e o ensino básico universal, que todos proclamaram serem indispensáveis ao desenvolvimento de uma nação moderna, por intermédio de suas elites conservadoras mais lúcidas.

Fatores determinantes ao desenvolvimento contemplados nas legislações federais de todos os governos, democráticos ou não, nunca concretizadas devido à dominação da classe burguesa associada ao Estado que conservam as relações de *apartheid* social, questão que não se supera.

Quanto mais flexível se tornam as relações, mais as pessoas perdem o vínculo consigo mesmas, e a partir daí, com a sociedade. Este refino do toyotismo com o advento da empresa 4K, a internet 5G, a automação e a robótica em permanente evolução; a mentalidade empreendedora cada vez mais individualista propagada nos anos iniciais de ensino, pregando um tipo de colonização mental ou de consciência; têm sido instrumentos poderosos de precarização humana e

desmobilização social. Se com tudo pelo que passamos no século XX não conseguimos uma reforma social e política, e a partir dela uma econômica, o cenário atual mostra-se cada vez menos favorável.

Considerando a transição dos paradigmas técnico-econômicos, em andamento pois o toyotismo se aprimora permanentemente, e dos técnico-políticos, com um neoliberalismo cada vez mais antidemocrático, é fundamental que a formação profissional acompanhe essas transformações para que atenda às suas finalidades e objetivos.

No Brasil, a política neoliberal ganha toda força sob a gestão de um *Chicago Boy*, com ampla aprovação às privatizações, desregulamentações e desmonte do Estado em benefício da iniciativa privada gerida pelo capital financeiro. Uma armadilha ideológica acompanhada do modelo de produção flexível cujos princípios são consoantes ao neoliberalismo e fundamentais ao molde específico de sociedade necessária a cada era/momento do capital, à cada uma de suas formas. Princípios como individualidade, ideologia empreendedora e multifuncionalidade tidos como caminho único à atuação profissional, que transformam a classe trabalhadora em busca permanente por adequação às necessidades de um mercado em constante transformação.

Transformação essa que ocorre em todos os setores da economia, principalmente em relação ao uso de tecnologia e na relação capital-trabalho. Ao se tratar de formação profissional em um contexto de relações trabalhistas desregulamentadas, terceirizações, subcontratações, pulverização sindical e trabalho intermitente, dentre outros fatos, é necessário que o trabalhador tenha clareza do ambiente em que atuará profissionalmente, além da qualificação profissional.

Dessa forma, para atender às exigências do mercado, a formação profissional deve ter uma lógica mais ampla, mais multifuncional, qualificando o trabalhador em múltiplas funções dentro e fora da área, com cursos complementares de idioma, informática e gestão (administração de empresas), formando profissionais flexíveis para um mundo flexível. Um trabalhador mais consciente da forma como sua força de trabalho é negociada, com mais clareza das condições de exploração as quais deve se sujeitar para se inserir no mercado de trabalho.

### **3 O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA TRANSIÇÃO DO FORDISMO PARA O TOYOTISMO**

Nesta seção, realizar-se-á um resgate histórico da formação profissional pública no Brasil no contexto político-econômico da transição técnico-econômica e técnico-política tratadas anteriormente. Serão abordados aspectos da relação entre educação e trabalho, e da construção e expansão da rede federal de educação profissional brasileira nos séculos XX e XXI.

#### **3.1 O papel da educação na formação para o trabalho**

A abordagem sobre essa temática pode iniciar com a reflexão de que educação e trabalho são atividades humanas, pois nenhum outro ser trabalha e educa, como frisa Demerval Saviani (2007). Para Marx e Engels (1998, p. 10-11), o trabalho é uma categoria central da vida humana e constituinte de sua formação geral, atividade que permite aos humanos transformarem a natureza e a si mesmos.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material.

Não é apenas transformação da natureza, e sim produção de ferramentas para satisfação de suas necessidades que difere os humanos dos animais; não se adaptar à natureza, e sim fazer a natureza se adaptar a ele. Saviani (2007, p. 154) frisa que “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho”, e continua com a afirmação de que “a essência do homem é o trabalho”. Não existe o homem racional antes da atividade laboral, pois é justamente ao fazê-la que ele se torna racional, e assim se difere dos outros animais. Pelo trabalho satisfazem suas necessidades, produzem sua vida material, responsabilizam-se pela própria existência, sua manutenção e reprodução, e por isso trata-se de um processo histórico e cultural. Para Duarte (2013, p. 26-27), trata-se de ferramentas materiais e psíquicas construídas social e historicamente para satisfação de suas necessidades por meio do trabalho.

O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade

humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação.

Já que a essência do homem está no trabalho, e ele não nasce trabalhando, conclui-se que aprende, que é educado com a finalidade de aprender a trabalhar para, a partir daí, satisfazer suas necessidades e se reconhecer como ser social. Assim, afirma Saviani (2007, p. 154) que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”.

Este processo de aprendizado, onde o homem aprende fazendo e nesse ato cria e desenvolve sua própria existência, é passado entre as gerações, garantindo a reprodução da vida humana a partir do trabalho. Desde os primeiros aglomerados humanos essa organização primária da produção para existência faz com que a educação seja intrinsicamente ligada ao trabalho, em um modo de produção chamado de comunal, onde os “homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154). Não havia separação entre educação e trabalho pois, como condição para existência e reprodução, o ser humano precisava trabalhar, e para isso precisava aprender, tornando complementares esses dois processos.

O natural crescimento populacional estimulou novas formas de organização social, principalmente pela necessidade de aumento da produção para satisfação das necessidades de uma população cada vez mais crescente, e com isso dois fenômenos alteraram o curso da história de forma abrupta e definitiva na relação entre os homens, a “divisão do trabalho e, daí, a apropriação privada da terra, provocando uma ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas” (SAVIANI, 2007, p. 155). A partir daí passam a existir homens com e sem terra, proprietários e não proprietários, assim, a sociedade passa a ser dividida em classes. “Trata-se de uma divisão do trabalho que é, ao mesmo tempo, também uma divisão e repartição dos recursos (materiais e imateriais) mobilizados nas atividades produtivas” (PEREIRA, 2004, p. 348).

Divisão essa que transforma a relação de existência e de dependência que o homem tem com o trabalho, pois até então sem trabalhar não se podia existir, se manter e reproduzir sua existência. Com a apropriação privada da terra, ele passou a trabalhar não apenas para si ou sua família, mas também para o proprietário da terra. Do outro lado também houve mudanças na relação entre o homem e o trabalho, já que ao possuir terra os proprietários garantiam sua existência e reprodução sem precisar trabalhar, pois para isso exploravam o trabalho dos outros. Como bem explica Saviani (2007, p. 155),

[...] o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.

A partir desse momento, o homem que não possui terras passa a condição de serviçal ou o escravo, ambos a serviço dos senhores proprietários de terra, caracterizando o modo de produção antigo como escravista. Neste, a educação oferecida às diferentes classes era diferenciada, surgindo “uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155). O autor explica que:

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a Educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

Surge uma educação desvinculada do trabalho, não mais inerente a ele, e dividida por classes, uma para os filhos dos proprietários de terra e outra para os trabalhadores e filhos dos trabalhadores. A partir daí, foi se processando ao longo da história a separação do que se nominaria como trabalho manual e trabalho intelectual, concebidos em espaços diferentes para públicos diferentes.

De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p. 157).

Essa separação já traz a concepção de educação intelectual para a classe dominante, sejam gerentes, estrategistas, governantes, líderes políticos, em que a



escola servia como “instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política)” (SAVIANI, 2007, p. 157). Enquanto do outro lado temos os desafortunados, educados para trabalhar e obedecer a ordens, impedidos de gerir sua própria existência.

Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), passa a vigorar o modo de produção feudal, em que a educação sai das mãos do Estado e passa para o controle da Igreja católica, onde a separação dos tipos de educação se mantém. No modo de produção capitalista, essa relação entre trabalho e educação toma um novo viés, uma nova finalidade, visto a dimensão da ruptura do feudalismo para nascimento do capitalismo com a economia de mercado.

Lombardi (2010, p. 243) chama atenção para o fato de, para Marx, o sistema de produção capitalista tem início antes da utilização das máquinas, “quando um mesmo capital ocupou simultaneamente um número considerável de trabalhadores, quando o processo de trabalho ampliou sua escala e forneceu produtos em maior quantidade”. Grande quantidade de trabalhadores contratados por um empresário para exercer uma mesma função em um mesmo local, trabalhadores estes que deixam o trabalho individual artesanal para um trabalho em grupo, promovendo uma “revolução na produção, com a transformação do trabalho isolado em trabalho social, [...] produzindo ainda sob uma base técnica artesanal.” (LOMBARDI, 2010, p. 245). Segundo o autor, tais características fizeram Marx utilizar uma nova categoria de análise para esse primeiro momento do capitalismo, que é a cooperação.

Seguindo a transição dos modos de produção, antes da economia mercantil capitalista baseada na comercialização de mercadorias, não havia excedentes para comercialização. Na produção feudal, voltada para o consumo próprio, havia pouco eventualmente comercializado entre os próprios produtores ou por pequenos comerciantes numa dimensão limitada de mercado. Com o advento do sistema capitalista, essa comercialização dos excedentes se torna universal. Assim como a divisão do trabalho, esse aprimoramento nas relações de troca se deu naturalmente pelo aumento tanto do contingente populacional quanto da produção, como esclarece Saviani (2007, p. 158):

[...] o avanço das forças produtivas, ainda sob as relações feudais, intensificou o desenvolvimento da economia medieval, provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio. Esse

processo desembocou na organização da produção especificamente voltada para a troca, dando origem à sociedade capitalista.

A partir dessa nova lógica de produção, distribuição e consumo, as relações sociais adquiriram uma nova dinâmica centrada no consumo de mercadorias, que precisavam ser produzidas cada vez mais para atender o crescente consumo da população, que de rural passou a urbana, assalariada, empregada nas indústrias/fábricas dos mesmos proprietários de terra que exploravam o trabalho escravo e servil, e agora exploram o assalariado dentro das fábricas, dando um salto inimaginável até então na escala de produção de mercadorias. Esse desenvolvimento da produtividade do trabalho é entendido por Marx (1996, p. 437) como uma forma de aperfeiçoamento da exploração da mais valia, de forma que:

[...] O desenvolvimento da força produtiva do trabalho, no seio da produção capitalista, tem por finalidade encurtar a parte da jornada de trabalho durante a qual o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo, justamente para prolongar a outra parte da jornada do trabalho durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista.

Com o foco na produção e consumo de mercadorias, o desenvolvimento tecnológico na criação de máquinas foi crucial no aumento da produtividade e na separação entre o homem e a mercadoria. Com as máquinas substituindo em parte a mão de obra humana, o homem passou a trabalhar apenas em determinadas fases do processo de produção não tendo mais contato com o produto pronto, e por isso não se reconhecendo mais como criador, estranhando a mercadoria.

Logo, o protagonismo no processo produtivo passa a ser das máquinas, e a lógica da sociedade passa a ser de mercado, com alterações das funções sociais, do trabalho especializado e monótono, não criativo, que prende o homem em uma única função, limitando-o, tornando-o mera ferramenta.

Uma “nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais” (SAVIANI, 2007, p. 158), onde as indústrias passaram a dominar a cena social, arregimentando seu exército de operários que tinham nela sua única fonte de sustento. Abandonando a zona rural e ocupando as cidades, que ganhou protagonismo nessa nova estrutura sócio produtiva, onde o fosso de desigualdade entre as classes se tornava cada vez maior e crescente com os adventos da Revolução Industrial, pautada/sustentada pela árdua exploração dos

dois fatores de produção menos valorizados e mais negligenciados, que são os recursos naturais e o trabalho humano.

Nessa nova lógica, esse trabalhador industrial dessa nova sociedade urbana precisou de formas novas de educação, novas práticas e estruturas para atendimento da sociedade que era, antes de qualquer coisa, mercado consumidor e classe trabalhadora. Segundo Saviani (2007, p. 159),

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.

O autor frisa a importância da socialização dos indivíduos com a universalização da escola primária, fundamental à sociedade moderna. Junto a essa massa de pessoas vindas da zona rural, que precisava de educação básica como processo de formação da cidadania, existia uma massa de trabalhadores nas indústrias também necessitados de formação, porém mais específica ao trabalho manual em diferentes setores da indústria. Para eles destinou-se uma educação profissionalizante, voltada à execução de funções específicas dentro do parque industrial, como aponta Saviani (2007, p. 159) ao constatar “que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção”.

A partir daí, estruturam-se duas formas de ensino, duas políticas educacionais dirigidas a públicos distintos com objetivos específicos da classe dominante burguesa, em seu projeto conservador de manutenção e reprodução da lógica social do sistema capitalista, uma sociedade dual, dividida em classes de dominados e dominantes.

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (SAVIANI, 2007, p. 158).

Essa dualidade como projeto político da classe dominante visa a alienação dos trabalhadores para permanecerem sob controle do conservadorismo concentrador de renda e de poder. Uma massa de trabalhadores educados apenas

para suas funções específicas, sem instrumentos nem conhecimento para refletir sobre seu tempo, seu espaço e tudo que interfere em sua realidade, configurando um trabalho alienado. Para melhor compreensão desse processo, buscou-se em Marx e Engels (1998) os conceitos de trabalho humanizador, oposto ao alienado, que pode ser entendido como aquele que garante ao indivíduo a possibilidade de se conectar ao mundo, ao universo social, compreendendo seu papel neste universo e em todo o processo de produção, não apenas em uma parte isolada e desconexa. Já o trabalho alienado fragmenta o processo de produção desconectando o trabalhador das etapas do processo até o término, quando não reconhece mais o produto final.

As reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária são interpretadas por Saviani (2007, p. 60), que faz a correspondência dessa escola unitária com a educação básica no Brasil. Fala da exigência de disciplinas necessárias à participação ativa na sociedade, sem as quais o processo de sociabilidade seria bem mais difícil, e descreve a estrutura curricular na escola elementar, que tem como componentes a linguagem escrita e a matemática, as ciências naturais e as sociais, e frisa que “A base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho”. Conhecimentos que proporcionarão aos estudantes a ciência e análise de como o homem transforma a natureza para satisfação de suas necessidades, das mais básicas às que exigem maior desenvolvimento tecnológico, no caso das ciências naturais, e de como as pessoas se relacionam, se organizam na busca por melhores formas de convivência, no caso das ciências sociais, concluindo que “no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta”.

Já no ensino médio, com a idade mais avançada dos estudantes que deixam a infância, a relação entre o ensino e o trabalho já pode ser exposta com mais clareza, como forma de reconhecimento de seu papel no mundo dos homens. Trata-se de materializar o que se tinha no ensino fundamental como algo não prático, apenas lúdico, e converter o conhecimento, também definido pelo autor como “ciência, potência espiritual” em “potência material no processo de produção” (SAVIANI, 2007, p. 160). Trata-se da apreensão, pelos alunos, de um conhecimento prático dos processos produtivos, e não mais só teórico, porém sem que haja um mero adestramento, e sim uma formação politécnica, que para o autor (2007, p. 161) significa [...] “especialização como domínio dos fundamentos científicos das

diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. [...] que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes”. Para Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2015, p. 476),

Politecnia, portanto, é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral.

Nesta pesquisa, o público alvo será de alunos de cursos técnicos integrados ao ensino médio, em curso e já formados, que se dividem entre os que buscam trabalho imediatamente após concluírem o curso, e os que têm como propósito continuar os estudos em cursos de nível superior. Na próxima subseção tem-se um resgate histórico da constituição e expansão da educação profissional no Brasil, com início em 1909 quando foram criadas no Brasil dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices.

### **3.2 Criação e expansão da educação profissional federal**

Esta subseção tem o objetivo de caracterizar a educação profissional brasileira para melhor compreensão do fenômeno de expansão da rede dos Institutos Federais, visto que essa pesquisa tem como *locus* o Instituto Federal de Rondônia, especificamente seu Campus Porto Velho Calama.

A constituição do Estado Brasileiro tem como base um histórico de negação de direitos, concentração de riquezas e desigualdades, agravado pela consolidação dos ideais neoliberais nos anos 1990 e os primeiros contatos com o toyotismo.

Para que a organização desigual da sociedade se perpetue, com o aumento do fosso entre os que de fato produzem a riqueza e aqueles que a expropriam, o sistema político regido pelo econômico assegura a reprodução dessa desigualdade nos contextos sociais e produtivos, ampliando continuamente as desigualdades entre as classes sociais e, por outro lado, as condições necessárias à permanente acumulação capitalista. Para garantir essa reprodução de forma institucionalizada e em massa, tem-se como instrumento a educação formal com sua função essencial à formação para o trabalho, legitimando a ideia de que a vida do indivíduo, em todas as suas manifestações, é posta sob a ótica do capital (TONET, 2012).

Como estratégia de intervenção do Estado, onde o capital se apoia para assegurar as condições necessárias à sua reprodução, a educação pública formal surge como instrumento de manipulação ideológica aplicada de forma diferenciada aos públicos alvo específicos, de acordo com os interesses da classe dominante.

Louis Althusser (1970, p. 42-43) frisa a importância de se distinguir “aparelhos ideológicos de Estado” dos “aparelhos (repressivos) de Estado”, lembrando que “na teoria marxista, o Aparelho de Estado (AE) compreende: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc”; o que para Althusser, constitui-se o Aparelho Repressivo do Estado, que funciona pela violência, física ou não. Como Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), o autor considera o religioso, o escolar (escolas públicas e particulares), o familiar, o jurídico, o político (diferentes partidos), o sindical, o da informação (imprensa e demais meios de comunicação) e o cultural.

Os repressivos também se utilizam dos aparelhos ideológicos, pois “não há aparelho puramente repressivo” [...] “o Exército e a Polícia funcionam também pela ideologia, simultaneamente para assegurar a sua própria coesão e reprodução pelos valores que projetam no exterior” (ALTHUSSER, 1970, p. 47). Ainda segundo o autor,

[...] Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. Assim, a escola e as Igrejas ‘educam’ por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção etc.

Como principal diferença dos aparelhos repressivos para os ideológicos, o autor frisa que os repressivos são todos públicos; já os ideológicos são, em sua maioria, privados. Ambos associados, compõe a estrutura de aparelhamento integral que se desenvolve juntamente à tecnologia da informação pela maior capilaridade.

O período que abrange as últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX é crucial à formação da rede de educação profissional no Brasil. Dentre os fatores mais pertinentes têm-se a Lei Áurea (1888), a Proclamação da República (1889), e a transição de modelo produtivo que passa a abranger o setor secundário na economia brasileira, até então agroexportadora, apenas. Tal fenômeno é motivado por fatores como a já avançada Revolução Industrial nas economias centrais e a organização de uma nascente burguesia industrial, determinada a

expandir seus investimentos além da economia cafeeira, que dominava o cenário econômico e político nacionais impedindo o país de avançar um caminho que, para eles, levava ao desenvolvimento.

Em 1906, o então governador Nilo Peçanha instituiu no Estado do Rio de Janeiro as cinco primeiras Escolas de Aprendizizes e Artífices, com ensino manufatureiro e agrícola. Em 1909 foram criadas dezenove, uma em cada estado do território nacional, financiadas pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria; e pelos Estados, Municípios e Associações Particulares. Instituídas por meio do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, tais escolas visavam ofertar ensino profissional primário e gratuito à população (SANTOS, 2011). Para Cordão (2005, p. 45), “o primeiro passo efetivo para a implantação de uma Rede Federal de Educação Profissional no Brasil”, um avanço significativo na época, apesar do caráter assistencialista visto o público a quem se destinava.

Uma escola pública voltada à formação profissional de uma parcela da população sem qualquer perspectiva na época, visto que a política e a economia estavam sob domínio da oligarquia cafeeira, que já utilizava mão de obra estrangeira, e por isso população negra se encontrava desempregada e sem qualquer assistência, muito menos acesso à educação. Em contraponto aos cafeicultores, havia uma nascente indústria demandante de mão de obra qualificada, o que estimulou a política de formação profissional, além da necessidade de manter a classe trabalhadora em ordem via controle social, a partir de formação para o trabalho manual, afastando-os do pensamento crítico já fomentado em todo o mundo desenvolvido a partir dos levantes do proletariado em economias já industrializadas. Um ensino profissionalizante voltado a:

[...] qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos nocivos à sociedade e à construção da Nação (BRASIL, 2008a, p. 13).

Em meio ao conflito entre a elite cafeeira e a industrial, em ascensão, na busca pelas melhores formas de associação, o governo se utiliza dessas escolas com outros vieses, como melhor explica Cunha (2000, p. 95):

Por baixo da capa legitimadora da ideologia industrialista (entre outras, a exemplo do assistencialismo), havia interesses mais palpáveis, em termos políticos, como o reforço do mecanismo de cooptação de setores locais das oligarquias pelo governo federal,

controlado pelas frações latifundiárias das classes dominantes, ligados à agricultura cafeeira. Dito de outro modo: as escolas de aprendizes artífices constituíram uma presença do governo federal nos estados, oferecendo cargos aos indicados pelos políticos locais e vagas para alunos a serem preenchidas com os encaminhados por eles. A contrapartida não seria difícil de imaginar: o apoio político ao bloco dominante no plano federal.

Configurando a política conservadora associada à classe dominante para manutenção do *status quo* econômico, político e social; dinâmica entre poderes que estrutura a sociedade brasileira.

As Escolas de Aprendizes e Artífices atingiram seu ápice na década de 1920, com o ensinamento de marcenaria, alfaiataria e sapataria, mais artesanais do que manufaturados. Assim, a formação profissional das classes mais pobres cumpre o papel do Estado na “institucionalização dos sujeitos, seja pela preparação técnica para o mundo do trabalho ou pela simples submissão às estruturas institucionalizadas” (MELLO, 2017, p. 101). Para o autor, a “domesticação da mão de obra barata” é importante função dessa modalidade de ensino. Segundo Demerval Saviani (2011), a formação da classe dominante nesse período, por meio do ensino regular propedêutico, destinava-se aos filhos da elite cafeeira, que entrava em decadência, e da nascente burguesia industrial. Duas modalidades para públicos bem determinados, a educação profissional para o trabalho manual aos mais pobres, e o ensino intelectual à classe dominante.

Com a crise de 1929, causada pela quebra da Bolsa de Valores de *New York*, golpe profundo no sistema capitalista, o Brasil agrário-exportador absorveu a drástica queda na demanda mundial comprando e queimando sua principal *commodity* com o intuito de equilibrar o preço internacional e proteger sua elite agrária. Considerando o enorme atraso em relação ao hemisfério norte, que já vivia sua segunda revolução industrial, e sua vulnerabilidade econômica, a partir de 1930 o Brasil intensifica a mudança de foco da atividade agroexportadora para a industrial, no processo de substituição de importações.

A Constituição Federal de 1934 indicava a obrigatoriedade do Estado na extensão da educação pública dentro de um sistema educacional de nível nacional, ano em que foi instituída a Superintendência do Ensino Profissional quando houve expansão do ensino industrial com a criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes (BRASIL, 2008a). Porém, no período conhecido por Estado Novo (1937-1945) houve conflito no



entendimento sobre o oferecimento das distintas modalidades de ensino, profissional e propedêutico, devido ao abismo criado entre o trabalho manual e o intelectual, ficando o manual a cargo da ordem industrial instituída (SAVIANI, 2011).

Segundo Melo (2014, p. 43), a Confederação Nacional da Indústria (CNI) é, sem dúvida, “a mais importante entidade agremiadora da burguesia nacional, e vem apresentando – ao longo da sua história, que se inicia no final da década de 1930 – propostas educacionais para o país”. Como maior representante da chamada ordem industrial instituída, a CNI ainda defende a ideia de formação do trabalhador qualificado para a indústria conforme suas transformações em busca de maior competitividade para desenvolvimento nacional.

Surgiram então, na década de 1940, variações do ensino profissionalizante com o aperfeiçoamento do ensino industrial e comercial por meio do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - 1942) e do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - 1946), que segundo Romanelli (1986, p. 166), têm o objetivo de:

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

As classes médias e superiores acessavam o ensino secundário e superior na busca por prestígio ou *status*, enquanto as classes populares viam as escolas profissionais como melhor oportunidade de ascensão social, e os cursos rápidos de aprendizagem do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, vêm para atender essa demanda. Assim, o ensino público secundário e superior passou a atender às classes altas, enquanto as classes populares eram atendidas pelas escolas profissionalizantes mantidas pelo SENAI e pelo SENAC, sistema “paralelo” do ensino profissional abandonado pelo Estado. Um reflexo cruel desse abismo entre as modalidades de educação é que somente no ensino científico os alunos eram certificados a ingressar no ensino superior, os do ensino profissional necessitavam prestar provas de adaptação (SAVIANI, 2011).

Essa dinâmica de exclusão da classe trabalhadora do ensino público superior foi um projeto de nível nacional das elites, tanto agrárias quanto industriais, para

mantê-los sem acesso ao planejamento e às tomadas de decisão, sem consciência política que os permitisse a mobilização necessária para mudar a própria realidade.

Com o Ministro Gustavo Capanema, a política educacional passa a ser ordenada pelas Leis Orgânicas, um “conjunto de decretos conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema” (RAMOS, 2014, p. 14). Os principais decretos foram os seguintes:

Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao Sistema “S”.

Tais decretos tinham como destaque a caracterização do ensino profissional como ensino médio, que necessitava de exame de admissão para ingresso; e a divisão do ensino em dois ciclos, um de educação básica e outro, profissionalizante. A Reforma Capanema, para Cordão (2005, p. 47), trouxe uma “herança dualista em matéria de educação”. Ainda segundo o autor:

De um lado, [...] a educação secundária, normal e superior, destinada a “formar as elites condutoras do País”, e de outro, o ensino profissional, cujo objetivo primordial era o de oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho. Essa separação rígida entre ensino profissional e ensino secundário, normal e superior, no conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, na década de 1940, além de acentuar o preconceito contra o ensino profissional, ainda significou que a junção desses dois ramos de ensino na órbita de um único Ministério [...], foi apenas um ato formal, ainda não ensejando a necessária e desejável “circulação dos estudantes” entre o ensino acadêmico regular e o ensino profissional.

No mesmo ano de 1942, por meio do Decreto nº 4.127, as Escolas de Aprendizizes e Artífices transformaram-se em Escolas Industriais e Técnicas, ofertando formação profissional equivalente ao secundário (BRASIL, 2008a).

No período da década de 1950 à de 1960, no contexto dos “50 anos em 05” ao Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, o processo de industrialização do Brasil estava veemente, principalmente a indústria automobilística associada ao capital estrangeiro. Logo, em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas transformaram-se em autarquias tornando-se Escolas Técnicas Federais, adquirindo autonomia didática e

de gestão para intensificação da formação técnica voltada ao acelerado processo de industrialização do país (BRASIL, 2008a). Para Ramos (2014, p. 15), “A formação da classe trabalhadora brasileira, do ponto de vista técnico e ideológico, era um aspecto estratégico para o país, seja em uma ou em outra direção”. Disputas políticas acirradas entre dois projetos de desenvolvimento numa fase de expansão das fronteiras agrícolas, integração nacional e implantação do novo Distrito Federal financiada pelo ilusório crescimento econômico via endividamento externo.

O período iniciado em 1964, com o golpe civil militar, e findado em 1985 com a reabertura política é caracterizado “pela modernização da estrutura produtiva à custa do endividamento externo” (BRASIL, 2008a, p. 14). Especificamente na década de 1970, com a crise do petróleo que abalou profundamente a economia mundial, nossos problemas de produção, investimento e endividamento externo se intensificaram.

Independentemente disso, o governo tratou de investir pesado na aceleração do crescimento com o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), em 1971, e o segundo em 1975, ambos pautados no equilíbrio da balança comercial e controle da inflação propondo crescimento com segurança. Incentivos em áreas estratégicas como logística, petroquímica e comunicações geraram uma demanda iminente por mão de obra qualificada, o que trouxe mudanças significativas na política de educação profissional.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) torna, de maneira compulsória, todo currículo do segundo grau em técnico-profissional, reflexo desse momento histórico. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos (BRASIL, 2008a, p. 14).

A Lei n.º 5.024 de 1968 e a Lei n.º 5.692 de 1971, que alteraram a LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação de 1961, reformaram o ensino superior e as etapas básicas do ensino primário e secundário, com expansão da educação obrigatória na 1ª etapa do ensino, de quatro à oito anos, a orientação vocacional para as séries finais do 1º grau, e a profissionalização compulsória do 2º grau. A demanda das indústrias por mão de obra qualificada passou a ter prioridade para o chamado “milagre econômico”, que iludia a população com uma falaciosa ideia de desenvolvimento em meio ao caos social causado pela repressão.

A profissionalização compulsória do 2º grau viria a aumentar ainda mais o fosso entre as classes, agora que o ensino de segundo grau propedêutico era oferecido apenas na escola privada, o que dificultava ainda mais o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Para Cordão (2005, p. 50), uma política retrógrada com consequências desastrosas, considerando que a:

[...] oferta indiscriminada de cursos técnicos diluídos em um ensino de 2º grau supostamente único provocou, de um lado, a descaracterização das redes de ensino secundário e normal, mantidos especialmente pelos governos estaduais e, de outro, o desmantelamento de parte das redes públicas de ensino técnico, especialmente as estaduais e municipais.

Para Santos (2000, p. 220), essa dualidade se materializava ainda fora da escola, pois o trabalhador instrumental mal chegava ao segundo grau devido “aos elevados índices de evasão e repetência que, historicamente, marcavam as escolas de primeiro grau, especialmente na população de baixa renda”.

Posteriormente a educação profissionalizante compulsória fracassou, e Germano (1994, p. 185) entende que se deu pelo alto custo da escola profissionalizante (60% maior que a comum), e pelo investimento do governo que, além de incipiente, se desconectou do sistema ocupacional. O autor frisa que:

Daí a resistência por parte das empresas, notadamente do grande capital, em absorver esse contingente de egressos das escolas profissionalizantes. [...] A profissionalização não foi implantada efetivamente na maioria das escolas da rede pública por falta de recursos, tendo sido pura e simplesmente descartada pela rede privada devido ao seu elevado custo.

Dessa forma, a sociedade mesmo a favor do regime criou antipatia ao ensino profissionalizante compulsório, e quem podia pagar migrou para as escolas privadas que já absorviam toda a classe pequeno burguesa e adjacentes. Logo, a política educacional durante o regime militar proporcionou o abrupto crescimento e fortalecimento da rede privada de ensino, que se tornou a ponte de acesso à universidade (GERMANO, 1994).

As Escolas Técnicas Federais que recebiam investimentos se tornaram entidades bem vistas pelo empresariado na formação de mão de obra qualificada e se transformaram em instituições de ensino onde grande parte dos técnicos por elas formados, nos anos de 1960 e 1970, era absorvida pelas grandes empresas privadas ou estatais (SANTOS, 2000, p.220). Assim, o governo em vez de investir na reestruturação das escolas públicas estaduais de educação profissional, se

voltou para as federais, transformando as Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que também ofertavam ensino superior.

Nos anos de 1980, o mundo desenvolvido costurava uma nova configuração na economia mundial baseada nos preceitos neoliberais como paradigma técnico-político, e no toyotismo como novo paradigma técnico-econômico, moldando o período que viria a ser conhecido como “era digital” no advento da globalização.

[...] processo que vem acoplado à intensificação da aplicação das telecomunicações, da microeletrônica e da informática. O cenário é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia associa-se a uma nova configuração dos processos de produção. A linha de montagem com a robotização e a automação cede lugar à produção integrada (BRASIL, 2008a, p. 14).

Há mudanças na produção, na gestão e organização de pessoas, na logística, na distribuição, nas relações comerciais com abertura e desregulação dos mercados, nas ocupações geográficas das grandes empresas, com a nova divisão internacional do trabalho, e nas relações trabalhistas, ou melhor, de exploração do trabalho.

No Brasil, esse período foi marcado pelo fim da ditadura militar e a reabertura política, a redemocratização, com grande manifestação popular apoiando todo o processo de reorganização política para, em seguida, tratar do caos econômico deixado pelos militares, um quadro de disparada inflacionária, retração do crescimento e grande descontrole fiscal, o que automaticamente freou o movimento de expansão da formação profissional para suprir a demanda do mercado. Para Santos (2000), foi um período de profundas mudanças no quadro institucional brasileiro com o processo de redemocratização do país, consolidado em 1985 com o governo civil de José Sarney, período de intensos debates sobre as modificações necessárias à política educacional brasileira. Segundo Frigotto (2018, p. 20),

O processo de construção da nova Constituição, ao longo de quase toda a década de 1980, retomou-se, tanto no plano amplo das reformas de base na sociedade e no projeto societário e de desenvolvimento, quanto no plano da educação, o que o golpe civil-militar havia interrompido por duas décadas.

A Constituição Federal (CF) de 1988, chamada de “Cidadã”, é fruto de intensas lutas populares em prol dos direitos sociais, e coloca a educação acima dos outros direitos sociais, com garantias de fornecê-la a quem não teve acesso na

idade certa, de gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio, dentre outros (OLIVEIRA, 2001). Outra importante conquista foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como marco na política educacional brasileira que, ao reafirmar a educação como direito da criança e do adolescente, fundamenta legalmente ações judiciais que visam garantir o direito e a universalização da educação. Sobre essas conquistas, Saviani (2011, p. 46) comenta que:

[...] o direito à educação desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos e a vinculação de Percentuais mínimos no orçamento da União, estados, Distrito Federal e municípios a seres destinados à educação.

No início dos anos de 1990, as instituições federais de educação profissional começaram a pensar nas demais regiões do país, de forma que “pudessem nortear iniciativas comuns, potencializando o surgimento de uma rede, qual seja, a rede federal de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008a, p. 15). A partir da Lei n.º 8.948, de 08/12/1994, o Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica se solidifica, com a alteração das demais escolas técnicas federais em CEFETs, inseridos em um planejamento mais amplo, a nível nacional, com a criação de escolas agrotécnicas federais e implantação de novos CEFETs. Assim, tornam-se referência no ensino profissional voltado às novas áreas e profissões surgidas nas indústrias a partir do desenvolvimento tecnológico na eletrônica, eletrotécnica, robótica e telecomunicação.

Dado tamanho prestígio e qualidade na formação de uma mão de obra flexível e conectada às demandas da indústria, os CEFETs passaram a ser bastante procurados, equiparando-se às universidades. Devido ao rígido exame de admissão, permaneceu reproduzindo a desigualdade de classes, visto que a maior parte dos alunos vinha da escola privada, e lá prosseguiram seus estudos até o nível superior.

Com a aprovação da Lei n.º 9.394, de 20/12/1996 (LDB de 96), o 2º grau profissionalizante passa a ser oferecido apenas nos CEFETs, e não mais nas redes estaduais, onde pouquíssimas escolas desse tipo ainda permaneciam. Posteriormente, com a aprovação do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997a), é inserida a pedagogia da competência para a empregabilidade nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares, com base nas diretrizes do Banco

Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esse conjunto de medidas ficou conhecido como reforma da educação profissional, fato que regulamenta o direcionamento da educação profissional em função do mercado (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005). Para Kuenzer (2000, p. 24), “um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural agora revigorada estabeleceu uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores”. Juntamente às orientações pedagógicas, houve convênios firmados com apoio financeiro para investimentos direcionados aos interesses externos, como o PROEP.

Na esteira desse mesmo projeto educacional, o governo brasileiro à época assinou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) (BRASIL, 2008a, p. 15).

O PROEP foi uma parceria do MEC com o Ministério do Trabalho, iniciada em 1997, com uma quantia de 500 milhões de dólares para reformas no ensino médio e na educação profissional. Metade (U\$250 milhões) foi financiada pelo BID (DEITOS, 2005); a outra metade dividida entre recursos do MEC e do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Os recursos do PROEP se destinavam à estruturação física das instituições que se alinhasssem às diretrizes do BID e do Banco Mundial para a política de educação profissional, inserida no planejamento econômico do país (SABBI, 2012).

Segundo Kuenzer (2000, p. 24), o Decreto nº 2.208/97 separou o ensino médio do técnico, pois a partir dele, “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. No mesmo ano, com o Decreto 2.406/97 (BRASIL, 1997b), houve a transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), com o intuito de instituir o nível tecnológico como nível superior da educação profissional, associados à imposição de separar o ensino médio e técnico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Já a Lei Federal nº 9.649 de 27/05/98 tratou de vincular a expansão da oferta de educação profissional aos convênios com estados, municípios, distrito federal, setores produtivos ou organizações não-governamentais, já mostrando sinais da intenção de reduzir o papel do Estado no gerenciamento da política de educação profissional. Daí surge a possibilidade de privatização das instituições federais de educação profissional, mediante estas parcerias com Estados, Municípios, Distrito

Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, “que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1998, § 5).

Os laboratórios foram construídos e montados pelo Estado com recursos do PROEP, e as entidades comunitárias, estados, municípios e outras, não governamentais, ficaram responsáveis pela manutenção das estruturas, contratação de pessoal e desenvolvimento do processo de educação profissional. Os recursos do PROEP eram obrigatoriamente direcionados à aplicação dessas metas, e as escolas que não aderiram às regras foram se sucateando gradativamente, pois não recebiam recursos para investimento em infraestrutura. As que aderiram às regras transformaram-se em “balcões de negócios” e o fator financeiro passou a ser o elemento norteador de suas ações (SOUSA, 2005).

Tem-se então um Estado delegando serviços de sua responsabilidade à terceiros, a entes não governamentais que, certamente, agirão conforme os interesses de quem representam, seja o Sistema “S”, representando industriais e comerciários, ou fundações vinculadas a bancos ou empresas de outro ramo, todas representando os interesses do mercado que, para Frigotto, tornou-se “sujeito regulador da concepção e da organização da educação, tende[ndo] a eternizar a concepção instrumentalista, dualista, fragmentária, imediatista e interesseira de formação humana”. (FRIGOTTO, 2003, p. 47-48, grifo do autor).

Todas as economias chamadas “em desenvolvimento” tiveram de se adequar às regras do sistema para ter acesso a crédito e mercados internacionais, regras estas que contemplam a redução do Estado, abdicando do papel de regente de um desenvolvimento endógeno, passando a atuar como aparelho de regulação, apenas, e de garantias ao bom funcionamento do mercado.

A justificativa do Governo Federal, na época, era de que a Reforma da Educação Profissional possibilitaria a inclusão social de jovens e adultos através da profissionalização média, além de prepará-los para o mundo do trabalho. Para Frigotto (2011, p. 240),

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financeiro rentista. [...] Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil.



Um modelo econômico que privilegia o capital financeiro externo e interno, considerando que a abertura econômica os transformou em uma só família, seguindo as orientações necessárias à crescente dependência do capital internacional.

Após transição amigável, o governo Lula inicia seus trabalhos com postura de continuidade, comprometendo-se a honrar os compromissos financeiro e seguir com a política neoliberal vigente. Mesmo com desconfiança, as classes dominantes logo perceberam que seus interesses não estariam comprometidos.

Assim, o novo governo aproveitou a estabilidade fiscal e monetária alcançada pelo anterior e manteve a política macroeconômica pautada nos seus três pilares: metas de inflação, câmbio flutuante e superávit primário. Tal comportamento trouxe estabilidade política e econômica para que conquistasse apoio popular de camadas diversas da população. Para André Singer (2009), a elevação do superávit primário para 4,25% do PIB, a independência operacional ao Banco Central e a inexistência de controle sobre a entrada ou saída de capitais foram essenciais à manutenção da ordem, além de comprovar a fidelidade às diretrizes do Consenso de Washington.

Nesse cenário favorável, o governo Lula iniciou o processo de transição do modelo neoliberal para o modelo denominado por alguns autores como social-desenvolvimentista ou neodesenvolvimentista, que resgata a proposta de “crescimento com equidade” pensada pela CEPAL nos anos 80. Uma frente política ampla e heterogênea de apoio ao crescimento econômico e à transferência de renda. Para Pfeifer (2014, p. 747), a lógica do projeto neodesenvolvimentista traduz:

[...] uma nova modalidade de política social, centrada na implementação de medidas redistributivas voltadas para inclusão de amplos setores populacionais ao consumo de políticas sociais, consubstanciando o que chamo aqui de inclusão social via consumo de massa, e conformando um modelo de política social como fator de crescimento econômico.

Recuperação do salário mínimo, transferência de renda visando o aumento do poder aquisitivo das camadas mais pobres, aumento do orçamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para financiamento de empresas nacionais a uma taxa de juro favorável ou subsidiada, política externa de apoio às grandes empresas brasileiras ou estrangeiras instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais (DALLA COSTA, 2012) e investimento estatal em infraestrutura. Essa nova política pretende superar a desigualdade social,

mantendo o foco na industrialização de setores estratégicos voltados à dinâmica internacional, em acelerado e permanente processo de inovação produtiva, apresentando um novo discurso voltado a um desenvolvimento sustentável que pudesse ser usufruído por toda a sociedade.

Neste cenário, a partir de 2003 a responsabilidade social ganha lugar de destaque na agenda do novo governo, e traz a rede dos Institutos Federais (IFs) como estratégica na articulação da educação profissional e tecnológica, visando estruturar a nação para um salto de desenvolvimento. Nesse sentido,

[...] a expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação da política de educação no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória (BRASIL, 2008a, p. 16).

Essa expansão faz parte do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), e constitui-se estratégia para atender às demandas por educação profissional e tecnológica no país, que em meio a 3ª Revolução Industrial mostrava-se com um passivo gigantesco de tecnologia e mão de obra qualificada, tirando assim qualquer possibilidade do Brasil se tornar um país em desenvolvimento. Segundo Eliezer Pacheco (2011, p. 29), Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC de 2005 a 2012,

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. É, pois, uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas.

Em julho de 2004, o governo Lula alterou a Rede Federal de Ensino com a publicação do Decreto 5.154, de 23/07/04, revogando o Decreto 2.208/97, atendendo a demandas históricas das classes menos favorecidas por educação profissional, iniciando, dessa maneira, a expansão da Educação Profissional e Tecnológica.

Tinham como foco o aumento da oferta de cursos técnicos em modalidades como integrado, subsequente ou concomitante ao ensino médio, inclusive em forma

de educação à distância (EAD), visando o “apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal com a formação de mais mestres e doutores”, e a elevação da escolaridade com alcance a todas as parcelas da população, independentemente da faixa etária (BRASIL, 2008a, p. 9).

Configura-se uma política pública em prol do progresso socioeconômico por meio do desenvolvimento local e regional, comprometida com toda a sociedade, considerando a diversidade social, econômica, geográfica e cultural do país; e por isso articulada a outras políticas públicas de trabalho e renda, de conservação ambiental e de justiça social.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se deu numa velocidade impressionante, que chamou muita atenção principalmente pelos anos anteriores sem investimentos significativos na área, e pela interiorização para atendimento às populações das regiões mais periféricas do país. No período de quase cem anos, (1909 – 2002) foram criadas 142 escolas técnicas federais em todo país; e a partir daí se inicia a expansão, com a criação de 204 unidades no período de 2003 a 2010, e 300 unidades no período de 2011 a 2018, chegando a 648 unidades em 2018, atingindo 568 municípios das 27 Unidades da Federação. Na Tabela 1 (apêndices) expõe-se detalhadamente os dados dessa expansão. Sobre seu planejamento e execução, Pacheco, Caldas e Domingos Sobrinho (2012, p. 73) afirmam que:

[...] Um aspecto importante, pois inovador, a ser destacado na execução desse Plano de Expansão foi a priorização de critérios técnicos, em detrimento de critérios políticos (diga-se clientelísticos), como tem sido comum na gestão das políticas públicas, para a definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as novas unidades. Por ter a expansão objetivos bem definidos quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, Ipea, Inep, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização.

Assim, a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil (BRASIL, 2008b). A Rede é também constituída pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ,

no Rio de Janeiro, e CEFET-MG, em Minas Gerais; e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Os IFs são autarquias de regime especial e, no Art. 2º da Lei nº 11.892 de 29/12/08, são definidos como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008b, p. 1).

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) afirma a importância dos IFs para a inclusão social mesmo que, historicamente, sua criação tenha sido direcionada ao atendimento das necessidades do mercado em favor do crescimento econômico, apenas. O compromisso com a transformação social por meio do acesso ao mercado de trabalho, a ser proporcionado pela qualificação profissional. Daí o destaque sobre a oferta de vários níveis de educação, desde a básica até a pós-graduação:

Como princípio em sua proposta político pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (BRASIL, 2008a, p. 27).

Dentre todas essas possibilidades, os IFs também são utilizados para execução de programas federais como Mulheres Mil, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os dois primeiros são parte do programa Brasil Sem Miséria, que tem como meta a erradicação da pobreza extrema.

O programa Mulheres Mil foi instituído nacionalmente em 2011, fruto de um projeto piloto executado em 2007 pela SETEC/MEC. Tem como objetivo promover a formação profissional e tecnológica articulada à elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país. Desde então, cerca de mil mulheres foram beneficiadas com cursos profissionalizantes em áreas como turismo e hospitalidade, gastronomia, artesanato, confecção e processamento de alimentos (BRASIL, 2014). O

PRONATEC tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país (BRASIL, 2015). E o PROEJA, propõe a integração da educação profissional à educação básica, especificamente na oferta de cursos integrados ao ensino médio para jovens e adultos fora da idade regular.

Segundo Pacheco (2011, p. 22), os IFs devem contribuir para o desenvolvimento regional em todas as suas dimensões, social, ambiental e econômica; componentes para o fortalecimento da cidadania a partir da democratização do conhecimento. O autor frisa que:

Em sua intervenção, os Institutos Federais devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu lócus; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada. Para tanto, o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência tem grande importância.

Esse investimento na expansão da EPT já nasce tardio, bastante atrasado em relação à transição dos paradigmas técnico-econômicos em andamento desde as últimas décadas do século XX, porém, com a proposta urgente de reduzir a carência de profissionais qualificados, pois disso depende a atuação do Brasil para melhor posicionamento na economia global.

### **3.3 O Instituto Federal de Rondônia – IFRO**

Criado através da Lei nº 11.892/08, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) é fruto da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste. As duas foram criadas através da Lei No. 8.670, de 30/06/93, porém a primeira não foi implantada na época; já a segunda, teve sua construção iniciada em 1994, e em 13 de fevereiro de 1995 se iniciaram as atividades pedagógicas. As demais unidades da instituição só foram construídas e entraram em funcionamento, de fato, com o programa de expansão, a partir de 2008. O Quadro 1 (apêndices) traz os principais marcos históricos do IFRO.

A Lei nº 11.892/08 organizou toda a Rede Federal de EPT, expandindo unidades em unidades da federação que já possuíam Escolas Técnicas ou Agrotécnicas Federais (inclusive CEFETs), e construindo não havia. Ao todo, existem 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

distribuídos em todas as unidades da federação do território nacional, constituindo para Pacheco (2011, p. 13) “um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica”.

**Figura 1: distribuição geográfica da Rede IFRO.**



Fonte: Site do IFRO. <<https://www.ifro.edu.br/sobre-o-ifro>>.

Em Rondônia, onde só havia em funcionamento a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, foram instaladas mais 09 (nove) unidades (08 Campus e a Reitoria) em todo o Estado, ofertando educação presencial em 09 (nove) Campus, que são: Porto Velho Calama, Porto Velho Zona Norte, Ariquemes, Ji-Paraná, Cacoal, Vilhena, Colorado do Oeste, Guajará-Mirim e Jaru; além de educação à distância em 25 (vinte e cinco) polos do IFRO, e mais 176 (cento e setenta e seis) polos em parceria com o Governo do Estado de Rondônia. A Figura 1 contribui para visualização da atuação do IFRO no Estado de Rondônia.

O IFRO oferta cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes ao ensino médio; cursos de graduação nas áreas tecnológicas, licenciaturas e bacharelado; além de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Strictu Sensu*. Na modalidade Educação à Distância (EaD), oferta cursos técnicos e pós-graduação *Lato Sensu*. Realiza pesquisa básica e aplicada em inovações tecnológicas, e

promove sua difusão por meio da extensão em articulação com o mundo do trabalho e segmentos sociais considerando as potencialidades dos Arranjos Produtivos Locais onde as unidades estão instaladas.

Para nortear suas atividades, o IFRO utiliza seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, documento que apresenta o planejamento da instituição para um período de cinco anos, com elementos obrigatórios estabelecidos pelo decreto nº 5.773/2006 em seu Art. 16, que são a missão, os objetivos e as metas da instituição, o projeto pedagógico institucional e dos cursos, a organização didático-pedagógica da instituição, o perfil dos servidores, a organização administrativa, a infraestrutura, a oferta de cursos e o demonstrativo da capacidade e sustentabilidade financeira (BRASIL, 2006).

O referido decreto que estabeleceu procedimentos de elaboração e de análise dos PDIs dispõe sobre o “[...] o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2006) e constitui-se de uma iniciativa para verificar a eficiência e eficácia da própria LDB 9.394/96. Dentre outras iniciativas relacionadas, está a Lei nº. 10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que, em seu Art. 1º, explica que foi [...] “com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” [...] (BRASIL, 2004). A referida lei, em seu Art. 3º, explica que o PDI se caracteriza como uma atividade obrigatória que permite o desenvolvimento da avaliação das instituições de educação superior realizada pelo SINAES.

O PDI ainda considera outras legislações, como a Constituição Federal do Brasil de 1988, e as normas estabelecidas pelos órgãos normatizadores da Educação Profissional e Tecnológica, tais como o Conselho Nacional da Educação, o Ministério da Educação e órgãos próprios da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – RFEPT. Assim, trata-se de um documento obrigatório nas instituições que ofertam o ensino superior. Essa pesquisa tem como *locus* o Campus Porto Velho Calama, uma das duas unidades de ensino instaladas em Porto Velho, juntamente ao Campus Zona Norte.

### 3.4 IFRO: Campus Porto Velho – Calama

O Campus Porto Velho Calama foi instituído, primeiramente, como Unidade Descentralizada da Escola Técnica Federal de Rondônia, criada pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. Somente em agosto de 2010, ainda sem instalações próprias, iniciaram-se as atividades pedagógicas do Campus, nas dependências do Centro de Educação Tecnológica e de Negócios de Rondônia (Cetene), atual Campus Porto Velho Zona Norte.

**Figura 2: IFRO Campus Calama**



Fonte: Disponível em: < <https://www.ifro.edu.br/calama/o-campus>>.

Ainda nas instalações provisórias, ofertou em 2010 cursos técnicos em edificações, eletrotécnica, e manutenção e suporte em informática na modalidade subsequente ao ensino médio; e a partir de 2011, cursos técnicos em edificações, eletrotécnica e informática na modalidade integrada ao ensino médio.

Somente em 09 de maio de 2016 o Campus Calama foi inaugurado e passou a funcionar em instalações próprias, na Avenida Calama, na cidade de Porto Velho, com uma estrutura física impressionante, contando com 19 salas de aula, 30 laboratórios, enfermaria, biblioteca, auditório com capacidade para 380 pessoas, 02 mini auditórios, área de convivência e refeitório, Estúdio para Produção Audiovisual e um complexo poliesportivo em fase de construção; além dos espaços destinados à gestão administrativa.



Com início dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no ano de 2011, as primeiras turmas formaram em 2014, justamente onde inicia essa pesquisa sobre a trajetória dos egressos nos anos de 2014 a 2018; e sobre as expectativas dos que cursam o 4º ano dos mesmos cursos, com previsão de conclusão em 2019.

## 4 ANÁLISE DO RESULTADO DA COLETA DE DADOS

A coleta de dados é apenas a parte empírica da execução da metodologia da pesquisa, e não a metodologia da pesquisa como um todo, pois esta começa desde o momento da escolha do tema. Antes disso, porém, uma metodologia de pesquisa carece de um referencial teórico, cujos princípios epistemológicos orientam a metodologia da pesquisa e, portanto, sua execução (MACIEL e BRAGA, 2008; NETTO, 2011; LUNA, 2000).

Esta seção apresentará a coleta de dados, realizada por meio de survey multifatorial e de coleta documental; e a análise dos resultados dessa coleta de dados. Assim, faz-se necessária a explicação metodológica desse processo, iniciando pela técnica de leitura e pelo método de análise texto-documental (MACIEL e BRAGA, 2008).

Somente a pós a exposição da metodologia, a fim de se responder ao problema norteador da dissertação e, portanto, alcançar o objetivo dela, far-se-á a análise das demandas socioeconômicas do estado de Rondônia, para as quais o IFRO deve atender com sua formação profissional, em seguida, analisar-se-á, a partir do perfil socioeconômico de alunos e egressos do IFRO, as expectativas e as trajetórias desses dois segmentos sociais.

### 4.1 Trajetória metodológica da pesquisa

Esta pesquisa bibliográfico-documental foi realizada pelo que Severino (2007, p. 122) denomina de *técnica de leitura analítica*, definindo-a como “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”, e Maciel e Braga (2008, p. 207-215) denominam de *método histórico-crítico de análise*, por meio dos quais a leitura é realizada com foco nas teses defendidas pelos autores lidos e conceitos utilizados em suas análises, processo esse seguido de fichamento conceitual, quadro comparativo de teses e conceitos, com base no qual se faz uma análise, confrontando os autores. O processo de confronto é operado buscando-se unidade, diversidade e antagonismo entre eles.

O foco do trabalho teórico recaiu sobre obras de estudiosos dos temas educação, trabalho, economia, administração, política, política educacional, entre os quais Giovanni Alves (2007 e 2011), Ricardo Antunes (2000, 2009<sup>a</sup>, 2009<sup>b</sup> e 2012),

David Harvey (1992), Demerval Saviani (2007 e 2011), Gaudêncio Frigotto (2003), Claus Offe (1984), Maria da Conceição Tavares (1999), Louis Althusser (1970), Acácia Z. Kuenzer (1999), Maciel (2009), dentre outros.

A coleta de dados socioeconômicos atualizados, em instituições fidedignas de pesquisa, foi realizada por meio de pesquisa documental, onde, segundo Severino (2007, p. 123), “os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. A coleta de dados sobre a expectativa dos alunos e a trajetória dos egressos foi realizada por meio de questionário, técnica de pesquisa definida, também por Severino (2007, p. 125), como um “Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

A coleta de dados socioeconômicos atualizados foi realizada em instituições fidedignas de pesquisa, como IBGE, CAD-ÚNICO, JUCER/RO, SEMPOG/Porto Velho, SETEC/MEC, PDI/IFRO, EMBRAPA/RO e FIERO/RO. A coleta de dados sobre a expectativa dos alunos do 4º ano dos cursos técnicos integrados e a trajetória dos egressos desses mesmos cursos foi realizada por meio de dois questionários construídos na plataforma do Google Formulários (*Google Forms*) e enviados aos alunos por *e-mail* e *whatsapp*. O Questionário 1 (apêndices) foi enviado aos alunos do 4º ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em edificações, eletrotécnica, química e informática do IFRO Campus Porto Velho Calama. O Questionário 2 (apêndices) foi enviado aos egressos dos mesmos cursos formados nos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018, visto que as primeiras turmas destes referidos cursos iniciaram no ano de 2011.

Para identificação e localização dos alunos e dos egressos, solicitou-se ao Diretor Geral do Campus Porto Velho Calama, senhor Antônio dos Santos Júnior, via Ofício nº 03/2019 emitido pela Coordenação do Programa de Pós Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR) dia 24 de abril de 2019, acesso aos registros da Coordenação de Registro Escolar do referido Campus. Tal solicitação foi autorizada pelo referido Diretor Geral via Ofício nº 117/2019, emitido pelo Gabinete do Campus Porto Velho Calama no mesmo dia 24 de abril de 2019.

De acordo com a Coordenação de Registro Escolar do Campus, 190 alunos estão matriculados no 4º ano dos cursos supracitados, como exposto no Quadro 1.

**Quadro 1: Cursos Técnicos Integrados e alunos matriculados no 4º ano.**

CURSO	MODALIDADE	TURNO	PERÍODO	MATRICULADOS
Técnico em Edificações	Integrado	MAT	4º	32
		VESP		15
	<b>Total</b>			<b>47</b>
Técnico em Eletrotécnica	Integrado	MAT	4º	30
		VESP		22
	<b>Total</b>			<b>52</b>
Técnico em Química	Integrado	MAT	4º	26
		<b>Total</b>		
Técnico em Informática	Integrado	MAT	4º	44
		VESP		21
	<b>Total</b>			<b>65</b>
<b>TOTAL GERAL</b>				<b>190</b>

Fonte: Coordenação de Registro Escolar – IFRO Porto Velho Calama. Elaboração do autor.

Destes, 74,73% foram encontrados para envio do questionário, e 54,23% responderam, como exposto na Tabela 1.

**Tabela 1: Quantidade de questionários enviados e respondidos.**

CURSO	MATRICULADOS	ENVIADOS	%	RESPONDIDOS	%
Técnico em Edificações	47	35	74,46	26	74,29
Técnico em Eletrotécnica	52	41	78,84	18	43,90
Técnico em Química	26	24	92,30	20	83,33
Técnico em Informática	65	42	64,61	13	30,95
<b>TOTAL</b>	<b>190</b>	<b>142</b>	<b>74,73</b>	<b>77</b>	<b>54,23</b>

Fonte: Coordenação de Registro Escolar – IFRO Porto Velho Calama. Elaboração do autor.

Segundo o mesmo documento, em relação aos egressos, somando os formados nos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018 nos quatro cursos supracitados, 614 concluíram sua formação técnica; especificamente 189 no curso de técnico em edificações, 177 em eletrotécnica, 86 em química e 162 em informática, como exposto no Quadro 2.

**Quadro 2: Egressos dos Cursos Técnicos Integrados de 2014 a 2018.**

<b>CURSO</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>ANO DE FORMAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Técnico em Edificações ccted.portovelhocalama@ifro.edu.br	Integrado	2014	33
		2015	47
		2016	58
		2017	32
		2018	19
	<b>Total</b>		<b>189</b>
<b>CURSO</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>ANO DE FORMAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Técnico em Eletrotécnica cctel.portovelhocalama@ifro.edu.br	Integrado	2014	39
		2015	31
		2016	36
		2017	27
		2018	44
	<b>Total</b>		<b>177</b>
<b>CURSO</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>ANO DE FORMAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Técnico em Química cctq.portovelhocalama@ifro.edu.br	Integrado	2014	-
		2015	29
		2016	17
		2017	20
		2018	20
	<b>Total</b>		<b>86</b>
<b>CURSO</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>ANO DE FORMAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Técnico em Informática ccti.portovelhocalama@ifro.edu.br	Integrado	2014	44
		2015	36
		2016	41
		2017	27
		2018	14
	<b>Total</b>		<b>162</b>
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>614</b>

Fonte: Coordenação de Registro Escolar – IFRO Porto Velho Calama. Elaboração do autor.

Dos 614 formados, 65,47% foram encontrados para envio do questionário, e 31,03% responderam, como exposto na Tabela 2.

**Tabela 2: Questionários enviados e respondidos, em relação à quantidade de alunos egressos por ano, de 2014 a 2018.**

<b>ANO</b>	<b>EGRESSOS</b>	<b>ENVIADOS</b>	<b>%</b>	<b>RESPONDIDOS</b>	<b>%</b>
2014	116	18	15,52	10	55,55
2015	143	72	50,34	17	23,61
2016	152	128	84,21	35	27,34
2017	106	95	89,62	25	26,32
2018	97	89	91,75	38	42,691
<b>TOTAL</b>	<b>614</b>	<b>402</b>	<b>65,47</b>	<b>125</b>	<b>31,09</b>

Fonte: Coordenação de Registro Escolar – IFRO Porto Velho Calama. Elaboração do autor.

A análise dos dados empíricos e documentais coletados na pesquisa se dará com base em toda pesquisa bibliográfico-documental realizada nas obras citadas anteriormente, de autores que se debruçam sobre o tema educação e trabalho de forma a nos guiar teoricamente na análise dos dados coletados, buscando a melhor interpretação para mais concisa conclusão sobre a realidade concreta do público alvo pesquisado.

#### **4.2 Rondônia: contexto socioeconômico das demandas do IFRO**

Aqui serão apresentados dados concretos sobre a região onde o IFRO está inserido, especificamente informações sociais e econômicas sobre o estado de Rondônia e sobre o município de Porto Velho, onde se encontra o Campus Calama, iniciando com uma breve contextualização histórica.

Rondônia, porta de entrada da Amazônia brasileira pela BR-364, se diferencia dos demais Estados amazônicos, que têm os rios como referência em sua formação social e econômica. Historicamente, aglomerados populacionais, a domesticação dos animais e outros processos diversos de ocupação territorial se deram à beira dos rios por motivos lógicos, que são basicamente a satisfação das necessidades por água, comida e meios de transporte. Em Rondônia também, esse processo de ocupação se deu primeiramente pelos rios, com fins exploratórios a partir do extrativismo do ouro e das “drogas do sertão” (destaque para o cacau, urucum, guaraná, cravo, salsaparrilha, castanha do Brasil e outros) para comercialização nas metrópoles. Devido ao enfraquecimento de Portugal e as dificuldades de acesso às especiarias indianas, essa comercialização das “drogas do sertão” vieram a calhar, e junto a madeiras e produtos de origem animal, constituíram a base econômica da região dos Rios Guaporé, Mamoré e Madeira do fim do século XVII ao XIX.

A ocupação territorial com fins de povoamento, e não apenas de exploração econômica, iniciou efetivamente a partir de 1907, em consequência do Tratado de Petrópolis (17 de novembro de 1903) firmado entre o Brasil e a Bolívia. Esta, sem acesso ao mar para escoamento de sua produção de látex (produto extremamente valorizado em dois períodos específicos, conhecidas como o 1º e o 2º ciclos da borracha), concluiu que a melhor opção seria a utilização dos rios Guaporé, Mamoré e Madeira para, junto ao Amazonas, acessar o Oceano Atlântico. Porém, havia cachoeiras que impossibilitavam a navegação, e por isso decidiram que a opção mais viável seria a construção de uma estrada de ferro próxima aos rios que viabilizasse o transporte nesse trecho não navegável. Assim, por meio do Tratado de Petrópolis, o Brasil se comprometeu com a Bolívia em construir uma estrada de ferro que ligasse a fronteira boliviana do rio Mamoré, local onde hoje está o município de Guajará-Mirim, até a cabeceira navegável do rio Madeira, hoje Porto Velho. Em contrapartida, o Governo boliviano passou ao Brasil as terras que formam hoje o Estado do Acre.

Assim, devido a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM), essas localidades receberam trabalhadores de diversas nacionalidades (norte americanos, ingleses, caribenhos, asiáticos e outros diversos que já estavam pela região devido à comercialização do látex). Todos contratados para construção da maior e mais tecnológica obra na Amazônia Ocidental, transformando a região que viria a ser a cidade de Porto Velho. O complexo ferroviário, gerador de trabalho, elevou a renda *per capita* da localidade, em expansão não só com a borracha, mas também com os minérios e as drogas do sertão. O fluxo intenso de trabalhadores, estrangeiros ou não, aqueceu abruptamente o comércio, o que chamou a atenção do sudeste do país, além de outras nações interessadas nessa região “nova”, com um pequeno povoado em franco desenvolvimento, uma estrada de ferro e riquezas naturais incalculáveis a serem exploradas em plena selva amazônica brasileira; a cidade de Porto Velho, em território do Estado do Amazonas, e Guajará-Mirim, em território do Estado do Mato Grosso, uma em cada extremidade da EFMM.

Mesmo sendo utilizada pelos dois países, Bolívia e Brasil, para transporte de todas suas riquezas comercializáveis (produtos extrativistas minerais e vegetais, e agropecuários), não só o látex, a economia local sentiu fortemente o golpe do fim do 1º ciclo da borracha devido à produção no sudeste asiático, que estagnou toda a economia em torno da borracha na região norte do país. Já na 2ª Grande Guerra,

devido a ocupação do sudeste asiático pelos japoneses, e a necessidade de borracha pelos aliados, principalmente os Estados Unidos, tivemos nosso 2º Ciclo da Borracha, com o retorno do fornecimento de látex reativando todo complexo econômico voltado à produção de borracha na região amazônica e revigorando, mesmo que momentaneamente, a EFMM.

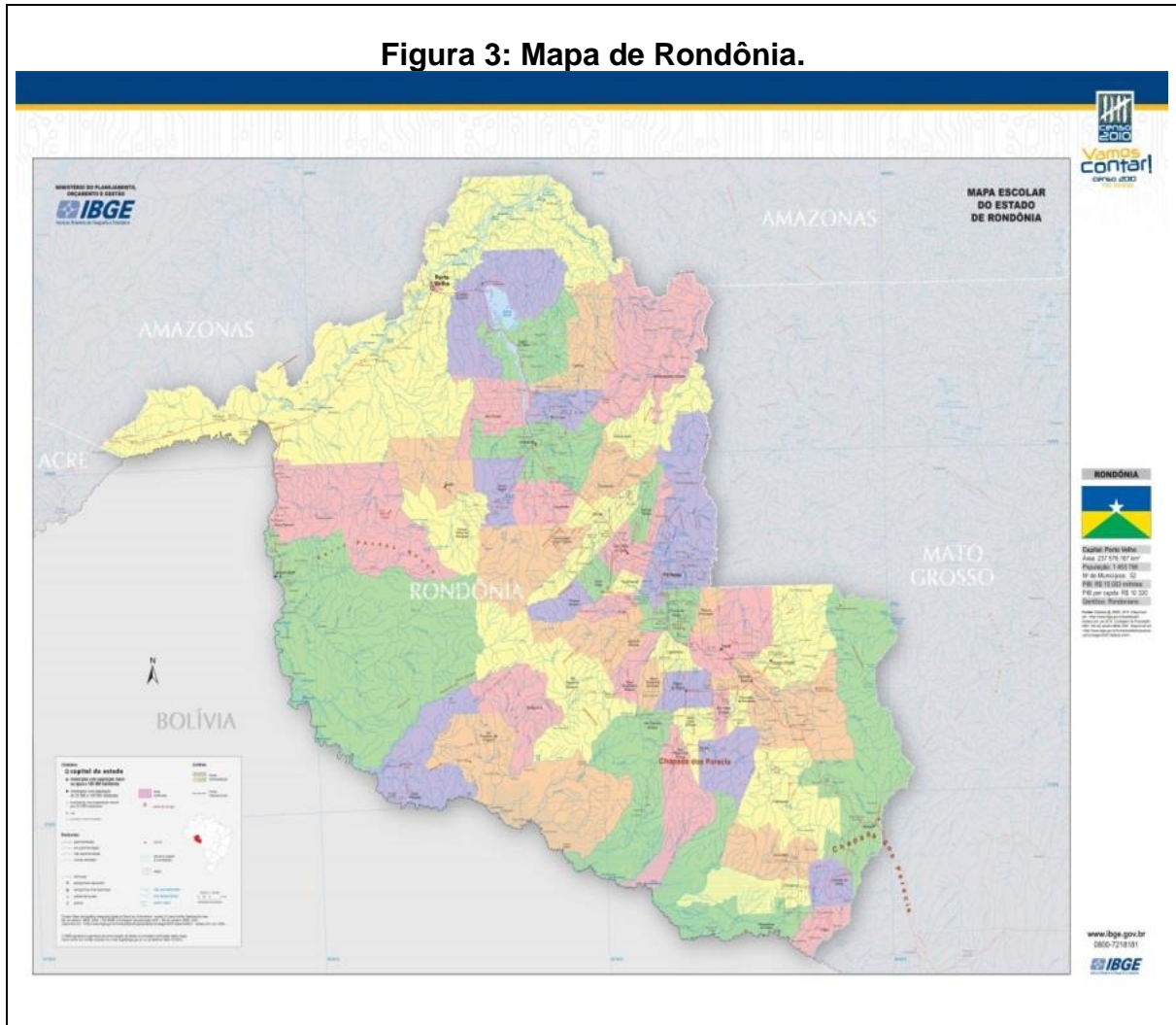
No ano de 1914 o Estado do Amazonas criou e instalou o Município de Porto Velho, visto sua importância estratégica nos âmbitos geográfico e comercial devido a EFMM. No ano de 1943 se tornou capital do novo Território Federal do Guaporé, criado a partir do desmembramento de áreas dos Estados do Amazonas e do Mato Grosso conforme o Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943 (BRASIL, 1943); que mais tarde, por força da Lei nº 2.731, de 17 de fevereiro de 1956 (BRASIL, 1956), se transformou no Território Federal de Rondônia, em homenagem ao Marechal Cândido da Silva Rondon. Em 10 de Abril de 1979 o Coronel Jorge Teixeira de Oliveira chega para governar o território, e viria a ser o último Governador do Território Federal e o primeiro do Estado de Rondônia, este elevado à condição de Estado por meio da Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981 (BRASIL, 1981).

A região é historicamente marcada por intensos processos exploratórios comerciais, que podem ser divididos em quatro partes: (a) a vinculada à EFMM (1912-1972), a do Território do Guaporé (1943) e do Território de Rondônia (1956-1981), a da abertura da rodovia BR-364 (1961) – seguindo a linha telegráfica implantada pelo Marechal Cândido Rondon, e o Estado (1981). Da exploração comercial das drogas do sertão, produtos extrativistas (dentre eles o látex e os metais preciosos) e agropecuários bolivianos e brasileiros, até a colonização agrária induzida pelos governos brasileiros nos anos de 1960 e 1970, com as práticas de derrubada e queimada para extração de madeira e implantação de pastagens. A partir do avanço da agropecuária se deu a ocupação do Território Federal, principalmente pelos “sulistas” que ocuparam majoritariamente as regiões mais ao centro e sul do território, disseminando a cultura da grilagem, da exploração ilegal de madeira, do latifúndio para pecuária e agricultura em larga escala, que automaticamente atinge diretamente as populações tradicionais, a fauna e a flora. Na época, um “integrar para não entregar”; de 1990 pra cá, o “entreguismo” torna-se palavra de lei.

A dimensão territorial de Rondônia segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2018) é de 237.765,233 km<sup>2</sup>, que o situa como o 13º



maior Estado do Brasil, com 2,79% do território nacional. No Norte, é o 4º maior Estado, com pouco mais de 6% da região. Faz parte da Amazônia legal e tem divisa com Bolívia, Acre, Amazonas e Mato Grosso. É constituído por 52 municípios, conforme a Figura 3, dentre os quais Porto Velho e Guajará-Mirim.



Fonte: Portal de mapas do IBGE (2019).

Possuía, em 2010, de acordo com o Censo do IBGE (BRASIL, 2010), 1.562.409 habitantes, enquanto a população estimada para 2018 foi de 1.757.589 pessoas. O Estado registrou o rendimento mensal domiciliar *per capita* de R\$1.113,00 (IBGE, 2019), considerando a renda familiar dividida pela quantidade de pessoas residentes no domicílio, como exposto na Tabela 3.

**Tabela 3: Rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* de 2014 a 2018.**

<b>ANO</b>	<b>RENDIMENTO</b>
2014	762,00
2015	823,00
2016	901,00
2017	957,00
2018	1.113,00

Fonte: IBGE (FEV/2019). Elaboração do autor.

Considerando que esse período foi marcado por uma recessão econômica que perdura até os dias atuais, com queda vertiginosa do PIB nacional e pico negativo em 2015 e 2016<sup>4</sup>, e lembrando que também em 2016 houve o impedimento da presidenta da república, o aumento desse rendimento mostra que na contramão da economia nacional, no estado de Rondônia se gerou riqueza, embora não tenha sido distribuída.

Sobre o Cadastro Único (CAD Único), há em Rondônia 621.022 pessoas em situação de vulnerabilidade social grave, cadastradas com o intuito de estarem aptas a programas sociais de combate à miséria, como mostra a Tabela 4.

**Tabela 4: Cadastro no CAD Único por renda mensal *per capita* (jan/2019).**

<b>Intervalo em R\$</b>			<b>Pessoas</b>
0,00	até	89,00	178.858
89,01	até	178,00	138.550
178,01	até	499,00	188.162
Acima	de	499,00	115.452
<b>Total</b>			<b>621.022</b>

Fonte: Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI) - Relatórios de Informações Sociais. Cadastro Único. Programa Bolsa Família. Ministério da Cidadania, Brasil. Elaboração do autor.

O CAD Único trata-se de um instrumento de cadastro que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda para que participem dos programas sociais do governo, como: Programa Bolsa Família, Tarifa Social de Energia Elétrica, Carteira do Idoso, Auxílio Emergencial Financeiro, Programa Minha Casa Minha Vida, Programa Cisternas, Água para Todos, Aposentadoria para pessoas de baixa renda, Telefone popular, Bolsa Verde, Isenção de pagamento de taxa de inscrição em concursos públicos, Programa Nacional da Reforma Agrária e Programa Nacional de Crédito Fundiário; todos oferecidos pelo Ministério da Cidadania. O CAD Único possibilita ao governo ter informações mais atualizadas sobre a realidade socioeconômica de parte da população que vive em situação de vulnerabilidade

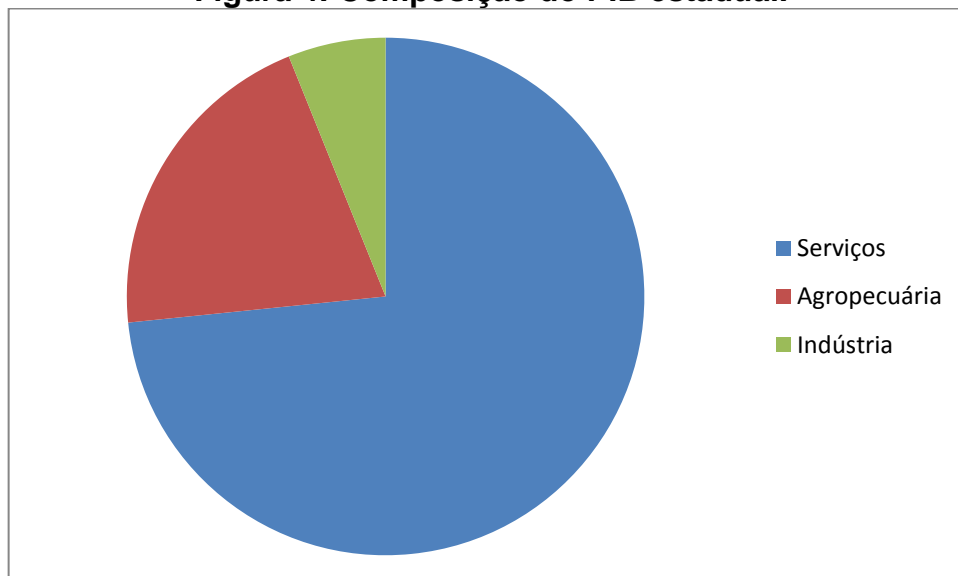
<sup>4</sup> Maiores informações disponíveis no sítio eletrônico do Ministério da Economia.

econômica e social, visto que nem todos nessa situação realizam o cadastro. Essas informações são fundamentais para se conhecer a realidade em que o IFRO está inserido, para que saibamos se esse público é devidamente atendido pela rede federal de educação profissional por meio de seus instrumentos de assistência ao educando.

Sobre a economia, o Estado de Rondônia possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,725 (BRASIL, 2017), considerado alto, visto que, além da capital, o Estado possui quatro municípios com crescimento econômico concentrado na atividade agropecuária, com produção em extensas propriedades rurais, e numa pujante agroindústria vinculada principalmente à produção de proteína animal (pescado, gado de corte, leite e derivados). O crescimento nas outras cidades garante ao Estado um bom IDH, mesmo que não se reflita na melhoria da condição de vida da maioria da população, visto que as principais atividades econômicas do Estado são concentradoras de renda.

Sobre o Produto Interno Bruto (PIB) do Estado, em 2016 foi de 39.451 bilhões de reais, (BRASIL, 2017), e como em todas as regiões de baixa industrialização, o setor da economia que mais tende a se destacar é o de serviços, absorvendo grande parte da mão de obra que não tem para onde ir devido a incipiente demanda pelo agronegócio cada vez mais mecanizado, e a ainda incipiente atividade industrial. De acordo com o IBGE (BRASIL, 2017), a composição do PIB estadual concentrava 73,39% nos serviços, 20,51% na agropecuária e apenas 6,10% na atividade industrial, como mostra a figura 4.

**Figura 4: Composição do PIB estadual.**



Fonte: IBGE (2017). Elaboração do autor.

Observa-se, portanto, que a representação da agropecuária é mais de três vezes a da indústria, justificando um cenário de agronegócio que se firma na região. Na agricultura, a produção de grãos é a principal atividade, favorecida pela quantidade de chuvas, onde se destacam as produções de café, cacau, milho, arroz, soja e mandioca.

Rondônia tem a maior produção de café da Região Norte, e se encontra entre os cinco maiores produtores do Brasil, com predominância da espécie *coffea canephora* (café Conilon ou Robusta). Em 2018 a estimativa da produção foi de 2,2 milhões de sacas de 60 kg de café beneficiado. Na produção de Cacau, em 2017 foram colhidas 18 mil toneladas, perdendo apenas para a Bahia e para o Pará. Bovinos, soja, leite e café são as principais produções agropecuárias do Estado, respondendo por 84,4% do valor produzido pelo setor em 2017, e em 2015 por 11,9% do Produto Interno Bruto (PIB) estadual (EMBRAPA, 2018).

A hidrovia do Rio Madeira e o porto graneleiro na capital do Estado possibilitam o escoamento da produção, principalmente a carne bovina e a soja como produtos agropecuários de exportação, onde em 2017 “foram embarcadas 151,6 mil toneladas de carne bovina e 878,7 mil toneladas de soja, com receitas de US\$ 559,4 milhões e US\$ 332,8 milhões, respectivamente” (EMBRAPA, 2018, p. 4). Os maiores importadores de carne de Rondônia são Hong Kong, Egito e Chile; e de soja são Países Baixos, Turquia e Espanha.

A carne bovina é o principal produto de exportação do estado, e a pecuária leiteira tem grande destaque, sendo a maior produção de leite da região norte, com 790,9 milhões de litros produzidos predominantemente pela agricultura familiar. Em 2017, o rebanho bovino no Estado foi 10,34 milhões de cabeças, sendo os municípios com maior rebanho de corte Porto Velho (802.343), Nova Mamoré (427.906), Ariquemes (421.530), Cacoal (386.434) e Alta Floresta do Oeste (378.355). O Estado possui 17 frigoríficos, onde em 2017 foram abatidos 2,63 milhões de animais.

Em nível nacional, Rondônia tem o sexto maior rebanho bovino do país, é o quinto Estado em exportação de carne e o oitavo produtor de leite, vendendo seus produtos em 2017 para 39 países. Na região norte tem o segundo maior rebanho,

perdendo para o Pará apenas na quantidade de gado, pois nas exportações de carne e na produção de leite Rondônia é líder na região.

Sobre a piscicultura, em 2016 Rondônia produziu 90,6 mil toneladas de peixes em cativeiro ocupando 14,4 mil hectares de lâmina d'água em cerca de 4 mil estabelecimentos rurais, tornando-se o maior produtor nacional.

Sobre as empresas do setor de serviços no Estado de Rondônia, não houve resposta da Federação Estadual de Comércio (FECOMÉRCIO/RO), e a Junta Comercial do Estado (JUCER/RO) disponibilizou dados apenas sobre cooperativas, informando que existem 572 unidades registradas e em funcionamento

Sobre as indústrias, segundo informações da Federação de Indústrias do Estado de Rondônia (FIERO/RO), em todo Estado existem 7.468 unidades gerando 29.219 empregos; enquanto em Porto Velho existem 2.135, gerando 16.002 empregos. Os ramos de atividade são diversos, como mostrado no Quadro 3.

**Quadro 3: Quantidade e ramos das indústrias em Rondônia e em Porto Velho.**

ITENS	RONDÔNIA	PORTO VELHO	RAMOS
QUANTIDADE	7.468	2.135	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção Civil e Pesada</li> <li>• Madeireiro</li> <li>• Metalúrgico, Mecânico e Material Elétrico.</li> <li>• Panificação e Confeitaria,</li> <li>• Móveis Planejados em Madeira, Painéis de Compensados.</li> </ul>
EMPREGOS GERADOS	29.219	16.002	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vestuário</li> <li>• Cerâmica</li> <li>• Gráfico,</li> <li>• Extrativo</li> <li>• Laticínio</li> <li>• Bebidas</li> </ul>

Fonte: Federação das indústrias de Rondônia – FIERO. Consulta em 31 de maio de 2019.

A expansão do agronegócio tem ocorrido principalmente pela produção de soja, tendo como referência o município de Vilhena e outros próximos, no cone sul do Estado. Atividade que tem levado muitos empresários a trocar a pecuária pela produção de grãos altamente mecanizada, com pouca utilização de mão de obra e farta em insumos químicos, com forte influência do Mato Grosso. Mesmo com tamanha força, o Estado se destaca na produção pecuária, de corte e de leite, de pescado e de café, a nível nacional.

Da mesma forma que o Estado, a cidade de Porto Velho tem sua constituição e desenvolvimento atrelados a diferentes ciclos econômicos. Sua formação foi vinculada ao 1º ciclo da borracha, com a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM) ainda no século XIX. A partir de 1950 se inicia o ciclo do minério, com a exploração de cassiterita; nos anos de 1970 ocorre a expansão da fronteira agrícola, com os desmates, exploração de madeira e implantação de pastos para criação de gado; exploração de ouro no Rio Madeira a partir dos anos de 1980 e, mais recentemente, o *boom* econômico com a construção de duas usinas hidrelétricas, Santo Antônio e Jirau, que trouxeram breve e passageira prosperidade econômica, e danos sociais e ambientais catastróficos e irreversíveis.

A dimensão territorial do município de Porto Velho segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2018) é de 34.090,954 km<sup>2</sup>, que o situa como o maior município do Estado. Faz divisa com os estados do Amazonas e do Acre, e é constituído por 13 distritos, além da sede, Porto Velho, que são Abunã, Calama, Demarcação, Fortaleza do Abunã, Jaci-Paraná, Mutum-Paraná, Nazaré, Nova Califórnia, São Carlos, Vista Alegre do Abunã, Extrema, União Bandeirantes e Rio Pardo. No Quadro 5 (apêndices) são expostos os distritos, leis e anos de criação.

Em 2010, o município possuía 428.527 habitantes (BRASIL, 2010), enquanto a população estimada para 2018 foi de 519.531 pessoas. Mesmo com o término das obras das usinas, que utilizaram muita mão de obra itinerante, a população cresceu significativamente, seja pelo crescimento vegetativo ou outros fenômenos como, por exemplo, o êxodo rural, visto que os conflitos no campo para ocupação de terras pelo agronegócio são cada vez mais recorrentes, expulsando a população rural para os grandes centros urbanos.

Sobre a economia, o Município possui um Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de 0,736 (BRASIL, 2010), considerado alto, e em 2016, o PIB municipal foi de 12 bilhões de reais, e o *per capita* de R\$28.836,46. Percebe-se elevada concentração de renda, pois em um Estado em que a renda média familiar *per capita* é de R\$1.113,00, a capital apresentar um PIB *per capita* de R\$28 mil mostra uma significativa disparidade entre a renda gerada e a distribuída, confirmando a dualidade na sociedade brasileira, mais agravada nas regiões norte e nordeste do país.

### **4.3 Trajetórias e expectativas da formação profissional no IFRO**

Nas subseções seguintes serão apresentados e analisados os dados coletados sobre o perfil socioeconômico dos alunos do 4º ano e dos egressos, sobre as expectativas discentes em relação ao ingresso no mercado de trabalho, e a trajetória dos egressos, de forma que os dados possam ser confrontados para chegarmos a resultados que respondam aos objetivos da pesquisa e, dessa forma, contribuam para reflexões sobre o papel do ensino profissional no Instituto Federal de Rondônia em relação ao ingresso no mercado de trabalho e na continuidade da qualificação profissional no ensino superior.

#### **4.3.1 Perfil socioeconômico dos alunos e egressos**

A definição do perfil socioeconômico dos alunos e dos egressos é importante para caracterizar o público atendido pelo IFRO por duas razões: a primeira, pela missão social a que se propõe realizar e, a segunda, pelo que o mercado de trabalho necessita.

Dos discentes que responderam o questionário, a maioria (93,6%) tem entre 17 e 19 anos e pertence ao sexo feminino (76,6%). Em relação ao programa de cotas, a maior parte declarou não ser cotista (67,9%), mesmo assim, praticamente metade declarou ser ou ter sido beneficiário de algum programa de assistência estudantil, o que nos leva a crer que, mesmo não tendo ingressado no IFRO pelo sistema de cotas, 48,7% dos discentes se encontram em situação de alguma vulnerabilidade social.

Dos egressos que responderam à pesquisa, a maioria tem entre 20 e 22 anos (70,4%) e 23 e 25 anos (24%). Assim como os discentes, a maior parte pertence ao sexo feminino (54,8%), e da mesma forma, em relação ao programa de cotas, a maioria declarou não ter sido cotista (69,6%), porém mais da metade (57,6%) declarou ter sido beneficiário de assistência estudantil.

**Tabela 5: Perfil de alunos e egressos segundo a idade, o sexo, a participação no programa de cotas e o acesso aos benefícios da assistência estudantil.**

Fatores	Respostas	Alunos (%)	Egressos (%)
Idade	17 – 19	93,6	5,6
	20 – 22	6,4	70,4
	23 - 25		24
Sexo	Feminino	76,6	54,8
	Masculino	23,4	45,2
Cotista	Sim	32,1	30,4
	Não	67,9	69,6
Assistência estudantil	Sim	48,7	57,6
	Não	51,3	42,4
Beneficiários do PBF	Sim	7,7	3,2
	Não	92,3	96,8
Ex-beneficiários do PBF	Sim	24,4	20,8
	Não	75,6	79,2

Fonte: Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019. \*PBF: Programa Bolsa Família.

Sobre a participação no Programa Bolsa Família, 24,4% responderam que já foram beneficiários; e 7,7% que ainda são; indicando que houve elevação no nível de renda de 16,7% das famílias dos discentes. No caso dos egressos, 20,8% responderam que já foram beneficiários, e 3,2% que ainda o são, o que nos leva a crer que houve também elevação no nível de renda de suas famílias; como exposto na Tabela 6.

Sobre o Programa Bolsa Família, estão aptas a serem beneficiárias todas as famílias com renda mensal *per capita* de até R\$ 89,00, e de R\$ 89,01 até R\$ 178,00 quando houver gestantes, crianças ou adolescentes. O relatório do CAD Único mostra que, em Porto Velho, 25.222 famílias são beneficiárias do Programa, como mostra o Quadro 4, com informações sobre o Brasil, Rondônia e Porto Velho.

**Quadro 4: Famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (Abr./2019).**

Local	Nº de famílias
BRASIL	14.134.323
RONDÔNIA	80.673
PORTO VELHO	25.222

Fonte: Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI) - Relatórios de Informações Sociais. Cadastro Único. Programa Bolsa Família. Ministério da Cidadania, Brasil. Elaboração do autor.



Em relação à quantidade de pessoas residentes nos domicílios dos discentes, 12,8%, responderam que residem duas pessoas; 28,2%, três; 26,9%, quatro; 25,6%, cinco; e 6,5%, mais de cinco pessoas. Sobre os egressos, 2,4%, responderam que moram sós; 16,6%, responderam que residem duas pessoas em seu domicílio; 24%, três; 29,6%, quatro; 18,4%, cinco, e 8,8%, responderam que em seu domicílio residem mais de cinco pessoas, como exposto na Tabela 6.

**Tabela 6: Pessoas residentes nos domicílios dos alunos e dos egressos.**

<b>Nº de pessoas</b>	<b>Alunos (%)</b>	<b>Egressos (%)</b>
1	-	2,4
2	12,8	16,6
3	28,2	24
4	26,9	29,6
5	25,6	18,4
Mais de 5	6,5	8,8

Fonte: Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019.

Uma quantidade média de 4 pessoas por domicílio, enquanto segundo o IBGE (2018) o maior número de famílias tem entre 2 e 3 componentes, como exposto no Quadro 5, onde 34.243 famílias são compostas por duas pessoas, e 35.039 por três.

**Quadro 5: Número de domicílios por quantidade de componentes e média de moradores em domicílios particulares permanentes em Porto Velho.**

<b>COMPONENTES</b>	<b>FAMÍLIAS</b>
2 pessoas	34.243
3 pessoas	35.039
4 pessoas	27.311
5 pessoas	13.635
mais de 5 pessoas	8.215
<b>TOTAL</b>	<b>118.443</b>
<b>Local</b>	<b>Média</b>
BRASIL	3,31
RONDÔNIA	3,39
PORTO VELHO	3,60

Fonte: IBGE (2010, 2018). Elaboração do autor.

Resultados bem próximos que comprovam a tendência de redução da família brasileira, reflexo da transição na dinâmica populacional ocorrida ao longo do século XX, com a redução das imigrações, a queda das taxas de mortalidade e de fecundidade, o aumento das migrações da zona rural para a urbana, as mudanças na distribuição etária com o aumento do envelhecimento da população, dadas as

melhores condições de vida, e a redução do número de crianças e adolescentes. A esse respeito, Beltrão, Camarano e Kanzo (2004, p. 1) salientam que a passagem de um estágio de população relativamente estável, em função de taxas de mortalidade e fecundidade altas, a um estágio de mortalidade e fecundidade baixas, que chamam de “transição demográfica”, foi acelerada no Brasil. De um lado, avanços tecnológicos permitiram a redução do número de filhos dentro do casamento, que também se reconfigurou em formas diversas de união; de outro, as recorrentes crises financeiras junto às transformações no mundo do trabalho, cada vez mais precarizado, contribuem para redução no tamanho e na estrutura das famílias, que por razões principalmente financeiras, têm menos filhos. Nesse sentido, o mesmo quadro informa que a média de moradores por domicílio no Brasil é de 3,31 pessoas, no estado de Rondônia 3,39 pessoas, e em Porto Velho, 3,6.

Sobre a renda familiar mensal *per capita*, 1,3% dos discentes responderam ser abaixo de R\$170,00; 20,5%, de R\$171,00 a  $\frac{1}{2}$  salário mínimo; 24,4%, de  $\frac{1}{2}$  salário mínimo a um; 24,4%, de um a dois; 17,9%, de dois a três; 7,7%, de três a cinco; 2,6%, de cinco a dez; e 1,3%, maior que 10 salários mínimos.

No caso dos egressos, apenas um (0,8%) respondeu ter renda familiar mensal *per capita* abaixo de R\$170,00; 11,2% de R\$171,00 a meio salário mínimo; 25,6% de  $\frac{1}{2}$  a um salário mínimo; 30,4%, de um a dois; 20,8%, de dois a três; 8,8%, de três a cinco; 2,4%, de cinco a dez; e nenhum egresso respondeu ter renda familiar mensal *per capita* maior que 10 SM, como exposto na Tabela 7.

**Tabela 7: Renda familiar mensal *per capita*.**

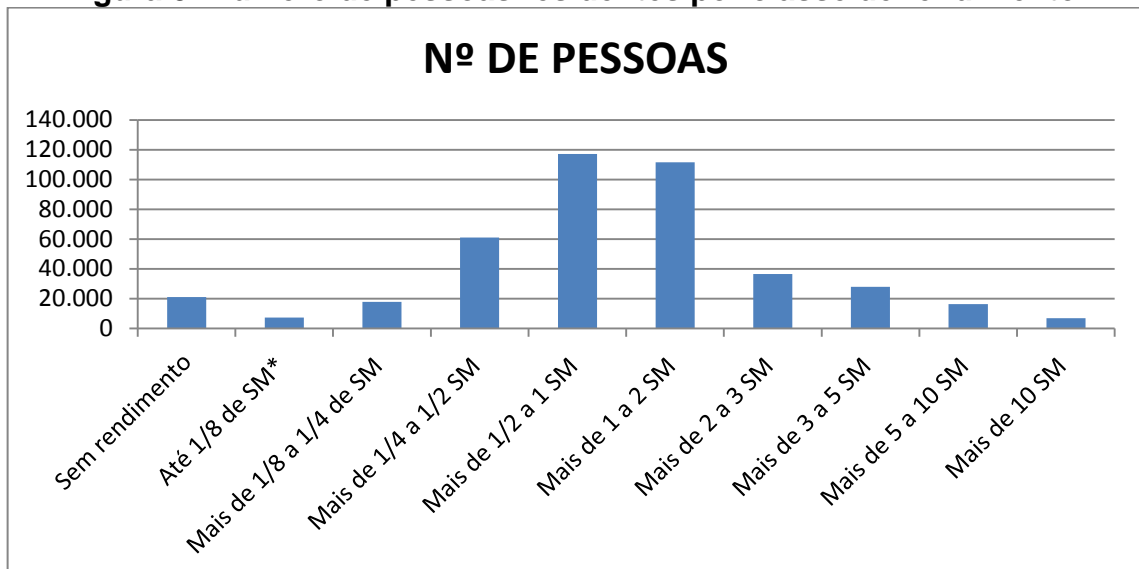
Valor (R\$)	Alunos (%)	Egressos (%)
Abaixo de 170,00	1,3	0,8
171,00 a $\frac{1}{2}$ SM*	20,5	11,2
$\frac{1}{2}$ a 1 SM	24,4	25,6
1 a 2 SM	24,4	30,4
2 a 3 SM	17,9	20,8
3 a 5 SM	7,7	8,8
5 a 10 SM	2,6	2,4
Mais de 10 SM	1,3	-

Fonte: Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019. \*SM: salário mínimo (R\$998,00).

Considerando a classe de rendimento em que se encontra a maior parte da população de Porto Velho (228.644 pessoas), como exposto na figura 5, igual à informada pela maior parte dos discentes e dos egressos (de  $\frac{1}{2}$  à 2 SM); e também considerando o rendimento médio domiciliar *per capita* do estado de Rondônia

informado pelo IBGE, de R\$1.113,00 (IBGE, 2018); conclui-se que os dois segmentos pesquisados encontram-se na faixa média de renda informada pelo IBGE, muito diferente do resultado do PIB *per capita*, de R\$28.836,46, que mostra grande disparidade entre o valor gerado e o distribuído no município de Porto Velho.

**Figura 5: Número de pessoas residentes por classe de rendimento.**



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Elaboração do autor.

Além disso, considerando também o salário médio mensal dos trabalhadores formais em Porto Velho (IBGE, 2017), de 3,3 salários mínimos (R\$3.293,40), Porto Velho apresenta uma situação de significativa concentração de renda, configurando a relação dual clássica brasileira entre as classes sociais, mais agravada nas regiões norte e nordeste do país, como mostra o Quadro 6.

**Quadro 6: Índice de Gini da renda domiciliar *per capita* segundo Região no período de 1991, 2000 e 2010.**

Região	1991	2000	2010
Total	0,6383	0,6460	0,6086
<b>Norte</b>	<b>0,6257</b>	<b>0,6545</b>	<b>0,6319</b>
<b>Nordeste</b>	<b>0,6593</b>	<b>0,6682</b>	<b>0,6277</b>
Sudeste	0,5984	0,6093	0,5850
Sul	0,5857	0,5893	0,5337
Centro-Oeste	0,6244	0,6420	0,6019

Fonte: IBGE/Censos Demográficos 1991, 2000 e 2010. Elaboração do autor.

O índice de Gini é um instrumento de medição do grau de concentração de renda, apontando a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Varia de zero, que representa uma situação de igualdade, a um, que representa o extremo oposto, ou seja, uma situação de absoluta concentração de

renda (IPEA, 2019). Segundo o estudo do economista da Fundação Getúlio Vargas – FGV Marcelo Neri, intitulado “Escalada da Desigualdade” (NERI, 2019), a desigualdade de renda no Brasil aumentou, em 2019, pelo 17º trimestre consecutivo, período em que o índice de Gini passou de 0,6003 no 4º trimestre de 2014 para 0,6291 no 2º trimestre de 2019. Segundo o autor, “Este ritmo de aumento anual de concentração é similar ao de queda observada no período histórico de marcada redução da desigualdade entre 2001 e 2014” (NERI, 2019, p. 3). Ainda segundo o autor, de 2014 a 2019, a renda do trabalho da metade mais pobre da população caiu 17,1%, enquanto a renda dos 1% mais ricos subiu 10,11% no mesmo período. A classe considerada média, ou intermediária, teve queda de 4,16 (NERI, 2019).

A divisão ou distribuição da população do país por classes sociais é determinada, comumente, por dois critérios: um deles é o Critério Brasil, definido pela ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa; e o outro é o Critério por Faixas de Salário-Mínimo, definido pelo IBGE.

O Critério Brasil utiliza informações e características domiciliares, como existência e quantidade de eletrodomésticos, móveis, estrutura da casa e demais componentes das residências; além disso, o grau de escolaridade de quem sustenta a família. Cada item tem uma pontuação determinada, e a soma destes pontos define a classe social a qual a família pertence, definidas neste critério por A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E. Na Tabela 8 temos a distribuição das classes sociais segundo o Critério Brasil (ABEP, 2018) no Brasil e em suas macrorregiões.

**Tabela 8: Distribuição das classes sociais no Brasil e macrorregiões.**

<b>CLASSE</b>	<b>BRASIL (%)</b>	<b>SUDESTE (%)</b>	<b>SUL (%)</b>	<b>CENTRO OESTE (%)</b>	<b>NORDESTE (%)</b>	<b>NORTE (%)</b>
<b>1 – A</b>	2,8	3,5	3,4	4,3	1,3	<b>1,1</b>
<b>2 – B1</b>	4,6	5,6	6,0	6,2	2,5	<b>2,1</b>
<b>3 – B2</b>	16,4	19,6	20,9	20,3	9,5	<b>9,9</b>
<b>4 – C1</b>	21,6	24,5	26,0	22,2	15,9	<b>16,6</b>
<b>5 – C2</b>	26,1	26,3	26,8	27,6	25,0	<b>25,8</b>
<b>6 – D-E</b>	28,5	20,5	16,9	19,4	45,8	<b>44,6</b>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – 2018. Elaboração do autor.

Já o Critério por Faixas de Salário-Mínimo do IBGE, se baseia apenas na renda familiar, e por isso é mais simples; porém, pode vir a ser menos próximo da realidade por não contabilizar posses ou patrimônios, e sim o rendimento atual familiar, apenas. Por esse critério, as classes sociais se dividem da seguinte forma:

**Quadro 7: Critérios para divisão das classes sociais.**

<b>CLASSE</b>	<b>NÚMERO DE SALÁRIOS MÍNIMOS</b>	<b>RENDA FAMILIAR* R\$</b>
A	Acima de 20	19.960,00 ou mais
B	De 10 a 20	9.980,00 a 19.960,00
C	De 4 a 10	3.992,00 a 9.980,00
D	De 2 a 4	1.996,00 a 3.992,00
E	Até 2	Até 1.996,00

Fonte: IBGE, 2018. Elaboração própria. \*Valor do salário mínimo de 2019 (R\$998,00).

Para estimar a distribuição das famílias de Porto Velho em classes sociais, de acordo com os critérios do IBGE, serão utilizados os dados sobre o número de pessoas residentes por classe de rendimento, expostos na figura 5, dividindo essa quantidade por 3,60, média de moradores em domicílios particulares permanentes determinada pelo IBGE, como exposto no Quadro 7. Assim, a Tabela 9 mostra uma estimativa da distribuição da população de Porto Velho em classes sociais.

**Tabela 9: Estimativa da distribuição de pessoas por classes sociais.**

<b>CLASSE DE RENDIMENTO</b>	<b>Nº DE PESSOAS</b>	<b>Nº de Famílias*</b>	<b>CLASSE SOCIAL</b>	<b>Nº de Famílias</b>	<b>Nº DE PESSOAS</b>	<b>Nº DE PESSOAS (%)</b>
Sem rendimento	21.031	5.842	E	-	-	-
Até 1/8 de SM*	7.258	2.016	E	-	-	-
Mais de 1/8 a 1/4 de SM	17.777	4.938	E	-	-	-
Mais de 1/4 a 1/2 SM	61.063	16.962	E	-	-	-
Mais de 1/2 a 1 SM	117.073	32.520	E	-	-	-
Mais de 1 a 2 SM	111.571	30.992	E	93.270	335.773	79,29
Mais de 2 a 3 SM	36.464	10.129	D	-	-	-
Mais de 3 a 5 SM	28.036	7.788	D - C	17.917	64.500	15,23
Mais de 5 a 10 SM	16.342	4.539	C - B	4.539	16.342	3,86
Mais de 10 SM	6.880	1.911	B - A	1.911	6.880	1,62
<b>TOTAL</b>	<b>423.495</b>	<b>117.638</b>		<b>117.638</b>	<b>423.495</b>	<b>100,00</b>

Fonte: IBGE (2010). Elaboração do autor. \*Nº de pessoas dividido por 3,60.

Como as classes de rendimento informadas pelo IBGE são diferentes dos limites de rendimento utilizados como critério para determinação das classes sociais, foi realizada uma estimativa em que os componentes das classes “C”, “D” e “E” se misturam, ficando mais claro os componentes da classe “E”, composta por 79,29% da população de Porto Velho.

Considerando o salário médio mensal dos trabalhadores formais em Porto Velho, de 3,3 salários mínimos (R\$3.293,40), como já informado, estes situam-se na Classe “D”. E, corroborando com os dados que comprovam a significativa concentração de renda em Porto Velho, temos apenas 1,62% da população entre as classes “A” e “B”, e 3,86% entre as classes “B” e “C”, contra um montante de 15,23% entre as classes “C” e “D” e os já comentados 79,29% na classe “E”.

Ao enquadrarmos o público alvo da pesquisa nesse critério do IBGE para determinação das classes, segundo os dados coletados, temos 70,6% dos discentes na classe “E”, assim como 68% dos egressos, com rendimentos que vão até dois salários mínimos. Para melhor visualização dessa distribuição de classes ente os alunos e os egressos, reproduziu-se a Tabela 8 com os critérios de distribuição do IBGE, e ficou da seguinte forma, como exposto na Tabela 10.

Os resultados se assemelham ao apresentado pelo IBGE em relação à sociedade de Porto Velho, mesmo com informações do censo de 2010. Considerando o salário médio mensal dos trabalhadores formais em Porto Velho (IBGE, 2016), de 3,3 salários mínimos, apenas os 2,4% dos egressos responderam ter rendimento mensal de três a cinco salários mínimos, conseguindo assim alcançar a classe “C”.

**Tabela 10: Distribuição dos alunos e dos egressos por classe social segundo sua renda familiar *per capita*.**

Valor (R\$)	Alunos (%)	Egressos (%)	Classe Social
Abaixo de 170,00	-	-	E
171,00 a ½ SM*	-	-	E
½ a 1 SM	-	-	E
1 a 2 SM	70,6	68,0	E
2 a 3 SM	-	-	D
3 a 5 SM	25,6	29,6	D – C
5 a 10 SM	2,6	2,4	C – B
Mais de 10 SM	1,3	-	B – A

Fonte: Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019. \*SM: salário mínimo (R\$998,00).

Segundo o Conselho Regional de Engenharia e Agronomia de Rondônia, os técnicos de nível médio não possuem salário mínimo regulamentado por lei, sendo acertado em livre acordo entre as partes, ou definido conforme piso estabelecido em acordo coletivo com o sindicato de classe. De qualquer forma, em busca realizada no sítio eletrônico do Ministério do Trabalho e do Emprego – MTE (2019), a média salarial de técnicos de nível médio é de 2 salários mínimos, independentemente da área, o que mantém essa categoria profissional entre as classes C e D.

#### 4.3.2 Expectativas profissionais dos alunos

No intuito de enriquecer a análise em relação às expectativas profissionais dos alunos, buscaram-se inicialmente dados sobre a preparação para o mercado de trabalho, mas não dentro de sala, e sim a experiência profissional de fato.

Assim, ao serem questionados se receberam, durante o curso, informações sobre o mercado de trabalho específico da área cursada, 35,9%, declararam que receberam muitas; a maioria (57,7%), respondeu que sim, porém poucas; e apenas 6,4%, responderam que não receberam informação alguma. Sobre a realização de estágio na área do curso, obrigatório para sua conclusão e primeira experiência no mercado de trabalho, a maior parte dos discentes (66,7%) declarou ter realizado; e 33,3%, não. Sobre a participação no programa jovem aprendiz, apenas 7,7% responderam que sim; e 92,3%, que não; como exposto na Tabela 11.

Visto que estão no 4º ano, um dado preocupante é que 33,3% dos alunos, quantidade significativa, declarou não ter realizado estágio, ainda; e junto aos apenas 7,7% que participaram do Programa Jovem Aprendiz, exprimem uma situação alarmantes, já que a falta de experiência profissional é umas das principais barreiras à inserção dos jovens no mercado de trabalho, questão abordada pelos egressos, como veremos mais adiante.

**Tabela 11: Recebimento de informações sobre o mercado de trabalho, realização de estágio e participação no Programa Jovem Aprendiz.**

Fatores	Respostas	Alunos (%)
<b>Informações sobre o mercado de trabalho</b>	Muitas	35,9
	Poucas	57,7
	Nenhuma	6,4
<b>Realização de estágio</b>	Sim	66,7
	Não	33,3

<b>Participação no Programa Jovem Aprendiz</b>	Sim	7,7
	Não	92,3

Fonte: Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019.

Sobre a expectativa profissional ao concluir o curso, 10,3% dos discentes declararam que esperam exercer atividade profissional na sua área de formação, e 7,7% em qualquer área, um montante de 18% priorizando o trabalho à continuidade dos estudos. No outro extremo, 25,6% declararam que buscarão formação de nível superior, apenas, sendo que 7,7%, na área e 17,9%, em outra área. Os 56,4% restantes querem exercer atividade profissional e dar continuidade aos estudos no nível superior, concomitantemente; metade (28,2%) na área de formação técnica, e a outra metade em outra área, como exposto na Tabela 12.

**Tabela 12: Expectativa profissional dos discentes.**

<b>Respostas</b>	<b>Alunos (%)</b>
Exercer atividade profissional na sua área e nível de formação	10,3
Exercer atividade profissional em outra área	7,7
Buscar formação de nível superior na sua área	7,7
Buscar formação de nível superior em outra área	17,9
Exercer atividade profissional e buscar formação de nível superior na sua área	28,2
Exercer atividade profissional e buscar formação de nível superior em outra área	28,2

Fonte: Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019.

Visto que o IFRO Campus Calama possui cursos de nível superior em Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, afins aos cursos técnicos, que oportuniza aos alunos dar continuidade à formação profissional na própria instituição, os discentes foram questionados se os cursos de nível superior do IFRO em Porto Velho atendem às suas necessidades de continuidade da formação profissional. Quase metade (48,7%) respondeu que não, e dos 51,3% restantes, 34,6% responderam que parcialmente, e a minoria (16,7%) respondeu que atendem plenamente suas necessidades, como mostra a Tabela 13.



**Tabela 13: Atendimento das necessidades de continuidade da formação profissional pelos cursos superiores do IFRO em Porto Velho.**

Respostas	Alunos (%)
Plenamente	16,7
Parcialmente	34,6
Não	48,7

Fonte: Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019.

Tal descontentamento é reforçado quando questionados onde pretendem estudar, caso optem pela formação de nível superior. A maioria (43,6%) respondeu que pretendem estudar na UNIR, 30,7%, em instituição pública de outro Estado; 11,5%, em instituição privada de Porto Velho; 2,6, em instituição privada de outro Estado; e apenas 1 aluno manifestou pretensão em estudar no exterior. Não houve manifestação em relação a instituições privadas de outros municípios de Rondônia, 3,9% se mostraram indecisos e, apenas 6,4%, manifestaram pretensão em continuar seus estudos nos cursos de nível superior do IFRO, como exposto na Tabela 14.

**Tabela 14: Instituição de preferência para formação de nível superior.**

Respostas	Alunos (%)
IFRO	6,4
UNIR	43,6
Instituição pública de outro Estado	30,7
Instituição privada em Porto Velho	11,5
Instituição privada em outro município de RO	-
Instituição privada de outro Estado	2,6
No exterior	1,3
Indecisos	3,9

Fonte: Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019.

Dados que surpreendem, visto o grande investimento do IFRO nos cursos de nível superior buscando verticalização, justamente para absorção dos técnicos com intenção de elevar sua escolaridade, contribuindo para melhor qualificação profissional na capital do Estado.

#### 4.3.3 Trajetória profissional dos egressos

No sentido de confrontar os dados apresentados pelos discentes em relação às suas expectativas profissionais, julgou-se necessário analisar a trajetória

profissional dos egressos dos mesmos cursos técnicos. Para tanto, iniciamos com a apresentação dos dados referentes à sua atuação profissional imediatamente após a formação técnica, antes de obter outra qualificação profissional.

Neste quesito, 32% declararam ter exercido atividade profissional imediatamente à conclusão do curso técnico, 25,6%, na área de formação; e 6,4%, em outra área. Um montante de 57,6%, declararam ter continuado os estudos, sem conciliar com atividade laboral; sendo 24,8%, na área de formação técnica; e 32,8%, em outra área. Apenas 7,2% declararam ter conciliado os estudos no nível superior com o exercício de atividade profissional, e 3,2% declararam não ter exercido atividade profissional nem buscado outra qualificação, como exposto na Tabela 15.

**Tabela 15: Atuação profissional imediatamente após formação técnica.**

<b>Respostas</b>	<b>Egressos (%)</b>
Exerceu atividade profissional na sua área e nível de formação	25,6
Exerceu atividade profissional em outra área	6,4
Buscou formação de nível superior na sua área	24,8
Buscou formação de nível superior em outra área	32,8
Exerceu atividade profissional e buscou formação de nível superior	7,2
Não exerceu atividade profissional nem buscou formação de nível superior	3,2

Fonte: Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019.

Ao sistematizar esses dados e compará-los às expectativas discentes, observa-se que a intenção dos alunos em ingressar no mercado de trabalho após conclusão do curso técnico, conciliando à continuidade dos estudos ou não, é quase o dobro do realizado pelos egressos.

Por outro lado, a quantidade de egressos que continuaram os estudos em nível superior, sem necessidade de conciliá-los à atividade laboral, é mais que o dobro da quantidade de alunos que declararam ter essa expectativa. A Tabela 16 mostra essa disparidade entre expectativa dos alunos e trajetória dos egressos.

De acordo com os dados apresentados, infere-se que, além dos egressos terem melhores condições materiais que os alunos, devido à possibilidade declarada de continuarem os estudos sem a necessidade de conciliá-los ao trabalho, o cenário mudou.

**Tabela 16: Expectativas dos alunos e trajetória dos egressos.**

Respostas	Expectativas dos alunos (%)	Trajетória dos egressos (%)
a) Ingresso no mercado de trabalho	18	32
b) Ingresso no mercado de trabalho concomitantemente a continuidade dos estudos no nível superior	56,4	7,2
c) Continuidade dos estudos no nível superior	25,6	57,6
d) Não ingresso no mercado de trabalho nem continuidade dos estudos no nível superior	-	3,2

Fonte: Fonte: Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019.

O mundo do trabalho se transforma permanentemente, no processo de reestruturação produtiva guiado pelo modo de produção flexível, em permanente mutação e aprimoramento. Como formas de flexibilização, destaca Antunes (2009, p. 234), “a salarial, de horário, funcional ou organizativa”. Uma nova “morfologia do trabalho” que tem como tendência “[...] formas mais desregulamentadas de ocupação, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam através de empregos formais, herança da fase taylorista/fordista”; como terceirizações, subcontratações e outras formas de precarização do trabalho.

No Brasil, a Lei 13.467 de julho de 2017 promoveu mudanças significativas na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, corroborando essa “nova morfologia do trabalho” trazendo, dentre outros instrumentos, novas possibilidades de terceirizações e o trabalho intermitente, flexibilizações que podem servir de estímulo aos discentes para seu ingresso mais rápido no mercado de trabalho, visto suas expectativas declaradas. No mesmo sentido, considerando as recorrentes crises financeiras e nossa recessão econômica que já dura 4 anos, infere-se que a manifestação da maior parte dos discentes para o ingresso no mercado de trabalho antes ou concomitante a continuidade dos estudos seja por necessidade.

A análise dos dados referentes às expectativas dos alunos e a trajetória dos egressos, sistematizados na Tabela 17, confrontados aos apresentados na Tabela 8, que exprime o nível de renda dos segmentos pesquisados, nos permitiu observar que a quantidade de alunos que manifestaram interesse em ingressar no mercado de trabalho imediatamente à conclusão do curso técnico, conciliando à continuidade dos estudos ou não (74,4%), é semelhante à quantidade que declarou possuir renda mensal *per capita* de abaixo de R\$170,00 até 2 salários mínimos (70,6%); por isso, infere-se que o interesse imediato no mercado de trabalho se dá por necessidade,

devido à falta de condições materiais para que possam se qualificar profissionalmente sem precisar conciliar os estudos com o trabalho.

Na mesma análise, observamos que a quantidade de alunos que manifestaram interesse em continuar os estudos, sem necessariamente conciliar com o trabalho (25,6%), é igual à quantidade que declarou possuir renda mensal *per capita* de 2 a 5 salários mínimos (25,6%); e por isso, infere-se que têm condições materiais que permitem melhor qualificação profissional superior, sem conciliar a atividade laboral.

Por parte dos egressos, a quantidade que declarou ter ingressado no mercado de trabalho imediatamente à conclusão do curso técnico, conciliando à continuidade dos estudos ou não (39,2%), é semelhante à quantidade que declarou possuir renda mensal *per capita* de abaixo de R\$170,00 até 1 salário mínimo (37,6%); por isso, infere-se que o interesse imediato no mercado de trabalho se deu por necessidade, devido à falta de condições materiais para que pudessem se qualificar profissionalmente sem precisar conciliar os estudos ao trabalho.

Na mesma análise, a quantidade de egressos que declarou ter continuado os estudos sem conciliar com o ingresso no mercado de trabalho (57,6%), é semelhante à quantidade que declarou possuir renda mensal *per capita* de 1 a 5 salários mínimos (60%); e por isso, infere-se que tiveram condições materiais que lhes permitissem uma melhor qualificação profissional, sem precisar necessariamente conciliar à atividade laboral, visto que a quantidade de egressos que o fez é mais que o dobro da quantidade de alunos que esperam apenas estudar.

**Tabela 17: Ocupação profissional.**

<b>Respostas</b>	<b>Egressos (%)</b>
Profissional autônomo	4,0
Empresário, microempresário ou MEI*	2,4
Empregado de empresa privada	39,2
Empregado de pessoa física	-
Servidor público	12,8
Não tem ocupação profissional	41,6
Aposentado/Pensionista	-

Fonte: Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019. \*Microempreendedor individual.

Sobre sua ocupação profissional, 4% declararam ser profissionais autônomos, apenas 2,4%, empresários, microempresários ou MEIs; 39,2%, empregados de empresas privadas; 12,8%, servidores públicos; e a maioria (41,6%) respondeu que não tem ocupação profissional, como exposto na Tabela 17.

Sobre a ocupação profissional dos que a exercem, 44,8% responderam que é na área de sua formação técnica, e os demais 55,2% que não. Essa informação leva ao questionamento do caráter profissionalizante do curso, visto que a maior parte dos egressos trabalha em áreas diferentes de sua formação. Porém, considerando as respostas de 63,2% dos egressos ao afirmarem que a formação técnica foi determinante para sua colocação no mercado de trabalho, podemos inferir que a capacitação profissional contribuiu, mesmo que o ingresso tenha sido em áreas diferentes de sua formação técnica, como exposto na Tabela 18.

**Tabela 18: Relação da ocupação profissional com a formação técnica.**

<b>Fatores</b>	<b>Resposta</b>	<b>Egressos (%)</b>
Ocupação profissional na área da formação técnica	Sim	44,8
	Não	55,2
A formação técnica foi determinante para colocação no mercado de trabalho	Sim	63,2
	Não	36,8

Fonte: Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019.

Dos que não têm ocupação profissional, 22,6% responderam que não estão trabalhando por falta de vagas, 3,2%, devido à alta competitividade; 10%, por falta de qualificação; 44,3%, optaram pela continuidade dos estudos; outros 10%, optaram por não trabalhar; e 2,9%, por questões familiares ou pessoais; como mostra a Tabela 19.

**Tabela 19: Motivo da não ocupação profissional.**

<b>Respostas</b>	<b>Egressos (%)</b>
Falta de vagas no mercado de trabalho	22,6
Alta competitividade	3,2
Falta de qualificação profissional para atender às demandas do mercado	10,0
Opção por continuar os estudos	44,3
Opção por não exercer atividade profissional	10,0
Questões familiares ou pessoais	2,9

Fonte: Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019.

Visto que a maior parte dos egressos respondeu que não está colocada no mercado de trabalho por opção em continuar os estudos, neste momento trataremos dos dados sobre essa continuidade da qualificação profissional, com o intuito de confrontar os dados apresentados pelos alunos em relação às suas pretensões quanto à continuidade dos estudos. Posteriormente, trataremos sobre a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, apontada por grande parte dos egressos (35,8%), como exposto na Tabela 18, acima.

Em relação a formação de nível superior, visto que a maioria optou por dar continuidade aos estudos, 38,4% dos egressos estão em curso de nível superior na área de formação técnica, 40,8%, em outra área; e outros 20% não tem nível superior nem está cursando. Apenas um egresso (0,8%) declarou já ter nível superior, como exposto na Tabela 20.

**Tabela 20: Aspectos da formação de nível superior dos egressos.**

<b>Respostas</b>	<b>Egressos (%)</b>
Nível superior completo na área de formação técnica	-
Nível superior completo em outra área da formação técnica	0,8
Cursa o nível superior na área de formação técnica	38,4
Cursa o nível superior em outra área da formação técnica	40,8
Não tem nível superior completo nem está cursando	20,0

Fonte: Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019.

Sobre os cursos de nível superior do IFRO em Porto Velho, se atendem ou não as necessidades dos técnicos para continuidade de sua formação profissional, apenas 18,4% dos egressos responderam que não. Dos demais 81,6%, a maioria (52%) respondeu que atendem parcialmente; e 29,6%, plenamente; uma diferença considerável, como exposto na Tabela 21.

**Tabela 21: Atendimento às necessidades de continuidade da formação profissional pelos cursos superiores do IFRO em Porto Velho.**

<b>Respostas</b>	<b>Alunos (%)</b>
Plenamente	29,6
Parcialmente	52,0
Não	18,4

Fonte: Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019.

Embora haja divergências das respostas dos alunos do 4º ano, é notável a semelhança nos dados quando se compara os que julgam positivamente os cursos de nível superior do IFRO em Porto Velho, pois a diferença entre os que se sentem atendidos plenamente e parcialmente é considerável em ambos os públicos alvo da pesquisa, mostrando significativa insatisfação com a proposta de verticalização para elevação da escolaridade no próprio instituto.

Pelo fato de já estarem formados e envolvidos no mercado de trabalho, independentemente de estarem dentro ou fora, foi questionado aos egressos qual a maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho para os técnicos recém-formados, como forma de contribuir para a análise do perfil das expectativas dos alunos. Dos que responderam, 20% declararam que faltam vagas, 18,4% declararam que é a alta competitividade, 10,4% a falta de maior qualificação profissional, e a maioria (40,8%) declarou ser a falta de experiência profissional. Considerando que a falta de qualificação profissional se une à falta de cursos complementares, formando um montante de 20,8%; e que a alta competitividade se dá entre os profissionais mais qualificados; conclui-se que a falta de experiência profissional (40,8%); e a alta competitividade, unida a falta de qualificação profissional e de cursos complementares (39,2%), tornam-se os maiores entraves à inserção no mercado de trabalho, como exposto na Tabela 22. A falta de vagas reflete a recessão econômica que assola o país desde 2014, com o desaquecimento da economia e, assim, redução nos investimentos produtivos.

**Tabela 22: Maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho para um técnico de nível médio recém-formado.**

<b>Respostas</b>	<b>Egressos (%)</b>
Falta de vagas	20
Alta competitividade	18,4
Falta de maior qualificação profissional	10,4
Falta de experiência profissional	40,8
Falta de cursos complementares (informática, idiomas e outros)	10,4

Fonte: Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019.

A falta de experiência profissional em um cenário de poucas vagas torna-se grande obstáculo ao ingresso no mercado de trabalho, principalmente nessa “nova morfologia do trabalho”, um conjunto de metamorfoses que têm como uma das tendências mais impactantes, segundo Antunes (2009b, p. 236),

[...] a crescente exclusão dos jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos serviços precários, dos desempregados, sem perspectivas de um ofício, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural.

Situação que, segundo os dados apresentados, leva a busca por mais qualificação profissional em cursos de nível superior, visto que as demais dificuldades apresentadas são relacionadas à falta de qualificação e de cursos complementares, que esbarram lá na frente na falta de vagas, e por isso, na alta competitividade.

Sobre o nível de desemprego ou desocupação no Brasil, em comparação com Rondônia e Porto Velho, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral – PNAD Contínua (IBGE, 2019) mostra que, das pessoas com 14 anos ou mais de idade, consideradas força de trabalho, 7,8% estão desocupadas no país, 5,5% no estado de Rondônia e 6,5% em Porto Velho, como exposto na Tabela 23.

**Tabela 23: Pessoas com 14 anos ou mais desocupadas (mil pessoas).**

<b>Local</b>	<b>TOTAL</b>	<b>Quantidade</b>	<b>(%)</b>
BRASIL	170.500	13.387	7,8
RONDÔNIA	1.395	77	5,5
PORTO VELHO	420	27	6,5

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral (2019/1).

Ao compararmos as capitais da região norte, assim como o estado de Rondônia, sua capital Porto Velho se destaca por ter o menor nível de desocupação, com 6,5% (27 mil pessoas), enquanto Macapá e Manaus têm os maiores, com respectivamente 12,0% (45 mil pessoas) e 12,2% (210 mil pessoas), como exposto na Tabela 24.

**Tabela 24: Pessoas com 14 anos ou mais desocupadas nas capitais da região Norte (mil pessoas).**

<b>Local</b>	<b>TOTAL</b>	<b>Quantidade</b>	<b>(%)</b>
<b>PORTO VELHO</b>	<b>420</b>	<b>27</b>	<b>6,5</b>
RIO BRANCO	320	38	11,9
MANAUS	1.727	210	12,2
BOA VISTA	286	31	10,8
BELÉM	1.225	114	9,3
MACAPÁ	374	45	12,0
PALMAS	227	25	11,0

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral (2019/1).



Os dados aqui apresentados contribuem para uma melhor compreensão do cenário exposto pelos egressos em relação à dificuldade de ingresso no mercado de trabalho, e mesmo que Porto Velho apresente o menor índice de desocupação dentre as capitais da região norte, uma realidade de 27 mil pessoas desocupadas, em uma situação nacional de estagnação econômica e mundial de desemprego estrutural, é, de fato, preocupante.

Analisando a expectativa dos alunos do 4º ano, assim como a trajetória dos egressos, nota-se uma quantidade considerável de não aproveitamento da formação técnica, considerando os que seguem estudando em cursos de nível superior, muitos em outras áreas diferentes de sua formação técnica; e os que ingressam no mercado de trabalho, muitos, também em outras áreas profissionais. Assim, percebe-se uma necessidade de autoavaliação por parte do instituto a fim de repensar a finalidade de seus cursos técnicos, pois o investimento em infraestrutura e pessoal para seu oferecimento é alto, e seu aproveitamento não, como mostram os dados da pesquisa.

Uma autoavaliação que considere a realidade política e econômica por que passamos, pois tais cursos foram pensados e construídos em um contexto diferente da atualidade, quando em Porto Velho a obra das usinas promoveu um aquecimento na economia local com investimentos em diversos setores na cidade, em um contexto nacional onde, em 2010, o Brasil teve um crescimento de 7,5% do PIB, cenário bem diferente da estagnação que amargamos desde 2014, com dois anos de resultados negativos (2015 e 2016) e mais dois em que nos arrastamos no 1%.

Portanto, é importante que a instituição analise se esses cursos de nível médio profissionalizantes atendem as exigências do mercado de Porto Velho, dadas suas características sociais, econômicas, tecnológicas e de infraestrutura atuais, visto que os Institutos Federais têm como finalidade, segundo o art. 6º da Lei 11.892/2008:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus 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; [...] (BRASIL, 2008, p. 4).

Formar jovens para o ingresso no mercado de trabalho, principalmente os filhos da classe trabalhadora, que são atendidos, em parte, de acordo com os dados apresentados. É imperativo que os Institutos Federais fortaleçam instrumentos como

a política de cotas para que seu quadro de alunos seja, em sua maioria, advindos da escola pública; para que possam se qualificar ao ingresso no mercado de trabalho, e tenham a oportunidade de continuar seus estudos em cursos de nível superior em instituições de ensino públicas e de qualidade.

De qualquer forma, não se pode negar a importância da instituição na elevação da escolaridade de seu alunado, independentemente da área onde irão estudar. Se o IFRO contribui nesse sentido como uma ponte da escola pública municipal ao ensino superior, seja na universidade pública ou no instituto federal, atende a outro inciso do art. 6º, precisamente o V, que institui ser também sua finalidade:

V – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; [...] (BRASIL, 2008, p. 4).

O que se pode afirmar com os dados apresentados pelos egressos, onde 64,8% optaram por continuar os estudos no nível superior, e no caso dos egressos, 82% declararam ter como expectativa a continuidade dos estudos, seja na área de formação técnica ou em outra.

De qualquer forma, considera-se importante que o IFRO repense seus cursos, planejados e implantados em 2010 e 2011, em um cenário local, regional e nacional bem diferente do atual, principalmente para as instituições públicas de ensino, que passam por um processo de redução de investimentos que, de acordo com a conjuntura política e econômica atual, continuará a passos largos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve por objetivo geral analisar as expectativas e as trajetórias dos alunos dos cursos técnicos no IFRO Campus Porto Velho Calama em relação ao ingresso no mercado de trabalho, se o propósito é se inserir diretamente no mercado de trabalho após a formação técnica, exercendo a profissão, ou continuar os estudos em cursos de nível superior, no caso dos alunos. Para comparação, pesquisou-se também a trajetória dos egressos dos mesmos cursos técnicos em relação à sua colocação no mercado de trabalho, como forma de traçar um perfil tanto do segmento pesquisado, identificando semelhanças ou disparidades; quanto da formação profissional oferecida pelo IFRO, por meio de resultados concretos. Os objetivos específicos são descrever aspectos da transição de paradigmas técnico-econômicos e técnico-políticos; descrever o contexto histórico da educação profissional no Brasil; caracterizar socioeconomicamente os alunos do 4º ano e os egressos dos cursos técnicos do IFRO Campus Calama; analisar as expectativas dos alunos e as trajetórias dos egressos dos mesmos cursos técnicos.

Sobre o perfil socioeconômico dos alunos e dos egressos, um dado que chama atenção é a grande maioria de meninas nos cursos técnicos, mais de três vezes a quantidade de meninos, o que acompanha uma tendência de aumento da quantidade de mulheres em diversos segmentos profissionais. O que se avaliaria como ponto positivo, que é o maior ingresso da mulher no mercado de trabalho, torna-se negativo numa análise um pouco mais profunda, pois essa maior aceitação no mercado de trabalho vem acompanhada de políticas salariais e sociais desiguais quando comparadas aos homens, mais uma das tendências da nova morfologia do trabalho apontada por Antunes (2009b).

Sobre a relação dos cotistas com os beneficiários de assistência estudantil, constatou-se um resultado inverso nos dois segmentos pesquisados, quando a maioria declara não ter sido cotista, porém beneficiária de alguma assistência. Sobre o programa Bolsa Família, nota-se que nos dois segmentos houve elevação de renda, que os permitiu deixar o programa. Tais informações podem contribuir para melhor planejamento das políticas públicas de apoio ao acesso, à permanência e ao êxito dos filhos das classes menos abastadas, visto que o IFRO é uma instituição pública, o que pressupõe uma instituição voltada a quem não pode pagar o ensino privado.

Nesse sentido, é importante frisar a disparidade social identificada nos dados sobre os alunos, principalmente por se tratar de uma instituição pública de ensino, onde enquanto um montante de 29,5% dos alunos declaram ter renda familiar mensal *per capita* de 2 a mais de 10 salários mínimos, no outro extremo, 21,8% declara ser de abaixo de R\$170,00 a  $\frac{1}{2}$  SM, o que sugere uma reflexão sobre o aperfeiçoamento da política de cotas para que o IFRO possa atender com ensino público e de qualidade a quem dele precisa, de fato.

Ao analisar o nível de renda do segmento pesquisado, fez-se inicialmente um paralelo com a renda familiar média mensal do Estado (IBGE, 2018), de R\$1.113,00, e com o número de pessoas residentes por classe de rendimento no município de Porto Velho (IBGE, 2010), onde a maior parte da população (228.644 pessoas) tem renda média mensal de  $\frac{1}{2}$  a 2 salários mínimos. Assim, constatou-se que os dados apresentados tanto pelos alunos quanto pelos egressos corroboram os do IBGE, pois a maioria nos dois segmentos tem renda familiar mensal *per capita* também de meio a 2 salários mínimos, portanto, estão na média da população estadual e municipal.

Porém, ao comparar este nível de renda com o PIB municipal per capita de R\$28.836,46, nota-se significativa diferença na riqueza que é gerada pelo Estado para a que é distribuída, visto que, além disso, temos 25 mil famílias beneficiárias do programa Bolsa Família. Este dado contribui para a reflexão sobre o que os planejadores das políticas públicas de desenvolvimento pensam para o Estado e para o Município; pois o investimento em atividades cada vez mais concentradoras de renda, devido ao alto nível de mecanização, destruidora do meio ambiente e da vida, visto a quantidade alarmante de assassinatos no campo devido às ocupações ilegais de terra para uso privado em atividades agropecuárias defendidas e financiadas pelo Estado, seja com a omissão nas fiscalizações, ou com o incentivo a partir de desonerações fiscais e crédito fácil; são instrumentos clássicos e arcaicos de ampliação do fosso de desigualdade histórico nesse país, conservando a relação dual histórica entre as classes sociais, mais agravada nas regiões norte e nordeste do país.

Ao analisar o nível de renda dos egressos comparado ao salário médio mensal dos trabalhadores formais em Porto Velho (IBGE, 2016), de 3,3 salários mínimos, concluímos que estão na média do nível de remuneração, pois o salário dos técnicos de nível médio fica entre 1,5 e 3 salários mínimos, segundo dados

informados pelo MTE e pelo CREA, incentivando grande parte dos técnicos a buscar qualificação profissional visando ganhos mais significativos. Além disso, neste cenário de reestruturação produtiva, temos a flexibilização das leis trabalhistas com novas formas de exploração e precarização do trabalho, tendência apontada por Antunes (2009b) que se materializa nas terceirizações, subcontratações e trabalhos intermitentes, dentre outros.

Instrumentos aprimorados nestes primeiros 20 anos do século XXI, num cenário de fortalecimento das políticas neoliberais com suas desregulamentações na economia e permanente processo de diminuição do Estado, deixando a maior parte da população cada vez mais insegura tornando-se dependentes de diversas modalidades de trabalho precarizado postas pelo senso comum como um novo mundo, um novo mercado que necessita de novos trabalhadores mais flexíveis, aptos à dinâmica permanentemente refinada da, intitulada por Harvey (1992), era da acumulação flexível.

Sobre as expectativas discentes e a trajetória dos egressos, os dados apresentados permitiram considerações sobre aspectos diversos, que serão tratados em partes. Primeiramente, observa-se a tendência à continuidade dos estudos no nível superior, o que já foi tratado em outras pesquisas que questionam o papel do IFRO como instituição profissionalizante, por atuar mais como uma escola de nível médio comum, preparando os estudantes para o nível superior, e não para o mercado de trabalho. Crítica válida pelo alto investimento em infraestrutura e pessoal para o oferecimento dos cursos técnicos; porém, não se pode negar a importância da instituição na elevação da escolaridade de seu alunado, independentemente da área que seguirão seus estudos. Se o IFRO contribui nesse sentido como uma ponte da escola pública municipal ao ensino superior, atende sim às finalidades propostas, o que afirmam os dados apresentados pelos egressos, onde 64,8% optaram por continuar os estudos no nível superior, e por 82% dos alunos, que declararam ter como expectativa a continuidade dos estudos, seja na área de formação técnica, ou em outra.

De qualquer forma, considera-se importante que o IFRO repense seus procedimentos metodológicos, suas práticas didático-pedagógicas ou mesmo os próprios cursos, visto que foram planejados e implantados nos anos de 2010 e 2011, em um cenário local, regional e nacional bem diferente do atual, principalmente para as instituições públicas de ensino, que passam por um processo de redução de

investimentos que, de acordo com a conjuntura política e econômica atual, continuará a passos largos.

Nesse contexto, de perda de recursos contingenciados ou bloqueados, teto de gastos e pressão cada vez maior pela “futurização” das universidades e dos institutos federais, é imperativo que o IFRO repense seus investimentos e sua atuação no Estado como instituição pública de educação.

Outro aspecto identificado foi que a análise dos dados referentes às expectativas dos alunos, e às trajetórias dos egressos, tornou possível inferir que, tanto os alunos que manifestaram a expectativa de ingressar logo no mercado de trabalho, conciliando ou não a atividade laboral; quanto os egressos que o fizeram; pertencem às classes menos abastadas, e não têm condições materiais para que possam se qualificar profissionalmente sem precisar conciliar os estudos com o trabalho. No lado oposto, tanto os alunos que manifestaram interesse em continuar os estudos, somente, sem conciliar com o trabalho; quanto os egressos que o fizeram, demonstraram ter condições materiais para melhor dedicação à qualificação profissional, sem precisar necessariamente conciliar à atividade laboral.

Quanto à trajetória dos egressos, que combina com a expectativa dos alunos, pode-se concluir que o IFRO não só contribui para a elevação da escolaridade, como oferece cursos promovendo a integração e a verticalização da educação básica à educação superior, como frisa o inciso III do art. 6º da lei nº 11.892/2008.

Como a falta de experiência profissional foi apontada como uma das maiores dificuldades para o ingresso no mercado de trabalho, conclui-se que o IFRO deve investir melhor na integração entre seus cursos e o mercado de trabalho, por meio de estágio ou outros instrumentos, para promover um ingresso mais rápido dos técnicos no mercado.

Pode-se observar na resposta dos alunos e dos egressos que muitos optam por dar continuidade aos seus estudos fora do IFRO, o que gera questionamentos, visto que o Campus Calama oferece cursos direcionados à verticalização, como Engenharia Civil aos Técnicos em Edificações, Engenharia de Automação e Controle aos Técnicos em Eletrotécnica e Informática; e outros. Porém, a maioria dos alunos e egressos não se mostraram satisfeitos quanto aos cursos oferecidos pelo instituto, e declararam a intenção de buscar a continuidade de seus estudos em outras instituições, o que pode ser pesquisado com mais profundidade posteriormente.

## 6 REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença / Martins Fontes, 1970.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2ª edição – Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Subjetividade**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8. ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, R. BRAGA, R. (Orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação - da especialização à flexibilização**: as formas da educação no modo de produção capitalista. In: PREVITALI, F. S. (Org.). Trabalho, educação e reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 2012. p. 15-24.

BARCELLOS, Tanya Maria Macedo (coord.). **A Política Social Brasileira 1930-64**: evolução institucional no Brasil e no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 1983.

BELMIRO, Claudiane. M. B.; LUCENA, Carlos. As formas de exploração e submissão do trabalhador no capitalismo: uma tentativa de entender a realidade do mundo do trabalho sob a égide do modelo toyotista. In: FRANÇA, R. L. (Org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. Uberlândia, Mg: Navegando Publicações, 2017. p. 151-172.

BHERING, Elaine Rosseti. BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. – 9. Ed. - São Paulo: Cortez, 2011. – (Biblioteca básica de serviço social; v. 2).

BOITO JR., Armando e BERRINGER, Tatiana. **A frente neodesenvolvimentista e a política externa nos governos Lula e Dilma**. Campinas: mimeo. 2012.

\_\_\_\_\_. Estado e Burguesia no capitalismo Neoliberal. **Revista de Sociologia Política**. Curitiba, 28, p 57 – 73, junho de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997a. Revogado pelo Decreto nº5. 154, de 2004. Brasília. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 27 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.406**, de 27 de novembro de 1997b. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislação/109883/decreto-2406-97>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº. 9.649** de 27 de maio de 1998. Artigo 47: altera o art. 3º da Lei Federal nº. 8.948/94. Artigo 66: revoga os arts. 1º, 2º e 9º da Lei Federal nº. 8.948/94.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.948**, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 dez. 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e Diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: 2008.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (ORG.). **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DALLA COSTA, Armando et al. **Desenvolvimento e crise na América Latina**. Estado, empresas e sociedade. Curitiba: Editora CRV, 2012.

DEITOS, Roberto Antônio. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2005.

DRAIBE, Sônia. M. As Políticas Sociais Brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: **Para a Década de 90**: prioridades e perspectivas de políticas públicas - Políticas Sociais e Organização do Trabalho. Brasília: IPEA, 1989. v.4.



\_\_\_\_\_. A Política Brasileira de Combate à Pobreza. In: Velloso, João Paulo dos Reis (Coord.). **O Brasil e o Mundo no Limiar do Novo Século**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998a. v. 2.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

FAGNANI, Eduardo. Política Social e Pactos Conservadores no Brasil: 1964/92. **Economia & Sociedade**, Campinas, n. 8, p. 183-238, jun. 1997.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, p.45-60, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Gaudêncio Frigotto, organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil, na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 34. Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GERMANO, José W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6º ed; São Paulo, SP: Edições Loyola, 1992.

HAYEK, Friedrich A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 21, n. 70, abr. 2000.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. **Trabalho, formação e currículo**: Para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999. p. 121 – 140.

LOMBARDI, José C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

LOMBARDI, José C. (org.) **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

MALLOY, James M. **A política de previdência social no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

MELLO, Cleverson Molinari. **A educação profissional e tecnológica no contexto da expansão dos institutos de educação, ciência e tecnologia (Lei 11.892/08)**. Tese de doutorado, Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2017.

MELO, Alessandro de. As transformações científicas e tecnológicas e suas implicações no mundo do trabalho e no processo educativo. **Educação profissional: desafios e debates**. Acácia Zeneida Kuenzer... [et al.]; Franciane Heiden Rios; Roberta Rafaela Sotero Costa; Sandra Terezinha Urbanetz (org.). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. – (Coleção formação pedagógica; v. 1).

O'CONNOR, James. **USA: a Crise do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

OFFE, Claus. A Democracia Partidária Competitiva e o “Welfare State” Keynesiano: Fatores de Estabilidade e Desorganização. In: **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Romualdo P. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R.P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: Análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo – Xamã, 2001.

PACHECO, Eliezer (Org.) **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Fundação Santillana. Moderna. Brasília, 2011. São Paulo, 2011.

PACHECO, Eliezer M. CALDAS, Luiz. DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil / Organizadores, Eliezer Moreira Pacheco, Valter Morigi. \_ Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Tekne, 2012.**

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. Pluralismo de bem-estar ou configuração plural da política social sob o Neoliberalismo. In: BOSCHETTI, Ivanete et all. **Política Social: alternativas ao neoliberalismo**. Brasília. UNB. Programa de Pós-graduação em Política Social. Departamento de Serviço Social. 2004. p.152.

PFEIFER, Mariana. O “social” no interior do projeto neodesenvolvimentista. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 120, p. 746-766, out./dez. 2014.

PREVITALI, F. S.; FRANÇA, R. L. de; FAGIANI, C. C. Trabalho e reestruturação produtiva na agroindústria sucroalcooleira. In: PREVITALI, F. S. (Org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 145-165.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROMANELLI. Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª Edição. Petrópolis: Vozes. 1986.

SABBI, Volmir. **A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da educação profissionalizante brasileira da década de 1990**. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A Trajetória da educação profissional**. In: LOPES, et al (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205 – 224.

SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. **A Educação no desenvolvimento da Amazônia**. 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SINGER, André. **Raízes sociais e ideológicas do Lulismo**. Estudos CEBRAO, São Paulo, p. 83-102, nov. 2009.

SOUSA, Jalmira Regina Fiúza. **Implicações pedagógicas da reforma da educação profissional nos cursos técnicos do CEFET-MG**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, 2005.

TAVARES, Maria da Conceição. Império, território e dinheiro. In: FIORI, José Luis (org.). **Estados e moedas no desenvolvimento das nações**. Ed. Vozes, Petrópolis, 1999.

TONET. Ivo. **Educação contra o capital**. 2 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VASCONCELLOS, Inaê Soares de. **Institutos federais, educação e desenvolvimento: o instituto federal do Triângulo Mineiro e suas formas de inserção na sociedade**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2017. Acesso em 13-02-2018.

VICENTINO, Cláudio. DORIGO, Gianpaolo. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1997.

WACQUANT, Loic. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos estados unidos**. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia. F Bastos, 2001.

## 7 APÊNDICES

## Apêndice 1

Tabela 25: Institutos Federais implantados entre 2003 e 2018.

UF	IFs até 2002	IFs implantados 2003 - 2010	IFs em implantação 2011 - 2018	Expansão	Total	População Estimada (2018)	Quantidade de habitantes por IFs
RO	01	04	04	08	09	1.757.589	195.288
AC	-	01	05	06	06	869.265	144.878
AL	04	-	14	14	18	3.322.820	184.601
AP	-	-	05	05	05	829.494	165.899
AM	06	06	03	09	15	4.080.611	272.041
BA	09	11	17	28	37	14.812.617	400.341
CE	05	17	09	26	31	9.075.649	292.763
DF	-	02	09	11	11	2.974.703	270.428
ES	06	11	05	16	22	3.972.388	180.563
GO	06	07	13	20	26	6.921.161	266.199
MA	04	10	15	25	29	7.035.055	242.588
MT	03	07	09	16	19	3.441.998	181.158
MS	-	01	09	10	10	2.748.023	274.802
MG	22	19	29	48	70	21.040.662	300.581
PA	07	06	07	13	20	8.513.497	425.675
PB	06	03	13	16	22	3.996.496	181.659
PR	08	03	25	28	36	11.348.937	315.248
PE	08	06	09	15	23	9.496.294	412.882
PI	05	09	09	18	23	3.264.531	141.936
RJ	08	18	21	39	47	17.159.960	365.106
RN	05	12	06	18	23	3.479.010	151.261
RS	12	12	20	32	44	11.329.605	257.491
RR	01	01	04	05	06	576.568	96.095
SP	03	18	18	36	39	45.538.936	1.167.665
SC	08	16	13	29	37	7.075.494	191.230
SE	03	-	06	06	09	2.278.308	253.145
TO	02	04	03	09	11	1.555.229	141.384
<b>TOTAL</b>	<b>142</b>	<b>204</b>	<b>300</b>	<b>506</b>	<b>648</b>	<b>208.494.900</b>	<b>321.751</b>

Fonte: SETEC/MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>>. Acesso em 26/04/2019. IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama>>. Acesso em 26/04/2019. (Sistematização própria).

## Apêndice 2

**Quadro 8: Marcos históricos do IFRO.**

<b>1993</b>	Criação da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste e das Escolas Técnicas Federais de Porto Velho e Rolim de Moura, por meio da Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993. Apenas a Escola Agrotécnica foi implantada, com a oferta do Curso de Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária.
<b>2005</b>	Credenciamento da Escola Agrotécnica Colorado do Oeste como Faculdade Tecnológica, com a oferta dos primeiros cursos superiores criados: Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Laticínios.
<b>2007</b>	Implantação do Curso Técnico em Agropecuária em Colorado do Oeste.
	Conversão da Escola Técnica Federal de Porto Velho em Escola Técnica Federal de Rondônia, por meio da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, com unidades em Porto Velho, Ariquemes, Ji-Paraná e Vilhena. As escolas não foram implantadas.
<b>2008</b>	Autorização de funcionamento da Escola Técnica Federal de Rondônia Unidade de Ji-Paraná, por meio da Portaria Nº 707, de 09 de junho de 2008.
	Autorização de funcionamento do campus Ji-Paraná, por meio da Portaria nº 706, de 09 de junho de 2008, e do Campus Colorado do Oeste, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.
	Criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), por meio do artigo 5º, inciso XXXII da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que integrou em uma única instituição a Escola Técnica Federal de Rondônia e a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste. Foram criados os campi Ariquemes, Colorado do Oeste, Ji-Paraná, Porto Velho e Vilhena.
<b>2009</b>	Início das aulas do campus Ji-Paraná e dos processos de expansão da rede do IFRO.
	Primeiro curso de Especialização Lato Sensu do IFRO, em Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com turmas em Colorado do Oeste e Ji-Paraná.
	Autorização de funcionamento do campus Ariquemes, por meio da Portaria nº 4, de 06 de janeiro de 2009.
<b>2010</b>	Autorização do funcionamento do campus Avançado Cacoal e do campus Avançado Porto Velho Zona Norte, por meio da Portaria nº 1.366, de 06 de dezembro de 2010, além do campus Vilhena, por meio da Portaria nº 1.170, de 21 de setembro de 2010. Início das atividades letivas do Campus Ariquemes.
	Ainda no primeiro semestre de 2010, passa a ser ofertado o curso de graduação em Química (licenciatura) no campus Ji-

	Paraná.
<b>2011</b>	Início das atividades do Campus Avançado Porto Velho Zona Norte. Início da oferta dos Cursos na modalidade de Educação a Distância, em 22 (vinte e dois) polos: Técnico em Meio Ambiente; Técnico em Eventos; Técnico em Logística; Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos.
	Início da primeira turma de Engenharia do IFRO (curso de Engenharia Agrônômica em Colorado do Oeste).
<b>2012</b>	Ocorre, em 28 de setembro, a primeira audiência pública do IFRO em Cacoal para apresentação dos dados da pesquisa de atividades econômicas regionais.
	A Câmara de Vereadores de Guajará-Mirim aprovou a doação do terreno para a construção da sede da nova unidade do IFRO, por meio da Lei de doação do terreno sob o número 1.548/2012 da Prefeitura Municipal, com uma área total superior a 30 mil metros quadrados.
<b>2013</b>	Início da oferta de cursos pelo Campus Porto Velho Zona Norte com os cursos presenciais de Técnico em Informática para Internet, Técnico em Finanças e Superior de Gestão Pública, além da oferta dos cursos técnicos EaD produzidos pelo IFRO de Técnico em Informática para Internet e Técnico em Finanças. Mudança na categoria de campus Avançado de Porto Velho para campus Porto Velho Zona Norte (Portaria nº 331, de 23 de abril de 2013). Abertura de 16 novos polos de EaD, totalizando 25 polos de EaD no Estado.
	Início, em janeiro, das obras do novo campus Guajará-Mirim, através da Ordem de Serviço nº 17, de 20 de dezembro de 2012.
	Integração da EMARC ao IFRO como Campus Ariquemes (Portaria nº 331, de 23 de abril de 2013) e autorização de funcionamento do Campus Porto Velho Calama (Portaria nº 330, de 23 de abril de 2013). Mudança de categoria de campus Avançado Cacoal para campus Cacoal (Portaria nº 330 de 23 de abril de 2013).
<b>2014</b>	Acordo de Cooperação Acadêmica com a Universidad Nacional de Colombia (UNAL), possibilitando pesquisa conjunta, realização de mobilidade estudantil e estágios, além de Termo de Cooperação com o Centro Internacional de Métodos Numéricos em Engenharia (CIMNE), com possibilidade de capacitação para servidores e alunos.
	Primeira consulta à comunidade do IFRO para eleição dos cargos de Reitor do IFRO. Neste ano também foram escolhidos os Diretores-Gerais dos campi de Colorado do Oeste e Ji-Paraná.
<b>2015</b>	Protocolo de Intenções assinado com os Institutos Politécnicos de Bragança (IPB) e do Porto (IPP), em Portugal, com realização de mobilidade estudantil e estágios.
	Mudança do campus Porto Velho Calama para o novo prédio: 17 salas de aulas, 32 laboratórios, 1 auditório grande, 2

	miniauditórios, restaurante e área de convivência, 1 biblioteca grande, salas administrativas para todos os departamentos e estacionamento pavimentado.
<b>2016</b>	Ato autorizativo dos campi Guajará-Mirim e Jaru (Avançado), ambos por meio da Portaria nº 378, de 09 de maio de 2016. Guajará Mirim foi idealizado desde 2009 para um perfil binacional.
	Firmado, em agosto, Termo de Cooperação com a Universidade Autônoma de Beni, que possibilitará o intercâmbio de servidores e estudantes para o desenvolvimento conjunto de ações de ensino, pesquisa e extensão.
<b>2017</b>	Realização da cerimônia de inauguração da primeira etapa do campus avançado Jaru, no dia 12 de maio de 2017, com presença do Ministro da Educação, José Mendonça Filho.
	Início dos cursos de Engenharia de Controle e Automação (Porto Velho Calama), Arquitetura e Urbanismo (Vilhena), Licenciatura em Ciências (Guajará-Mirim), Zootecnia (Cacoal e Colorado do Oeste) e curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial (Porto Velho Zona Norte).
	A tipologia do Campus Avançado Jaru foi alterada para Campus Jaru, conforme Portaria MEC N° 1.053, de 5 de setembro de 2017.

Fonte: PDI/IFRO, (2018-2022, 25-28).

### Apêndice 3

**Quadro 9: Distritos de Porto Velho, localidades e leis de criação.**

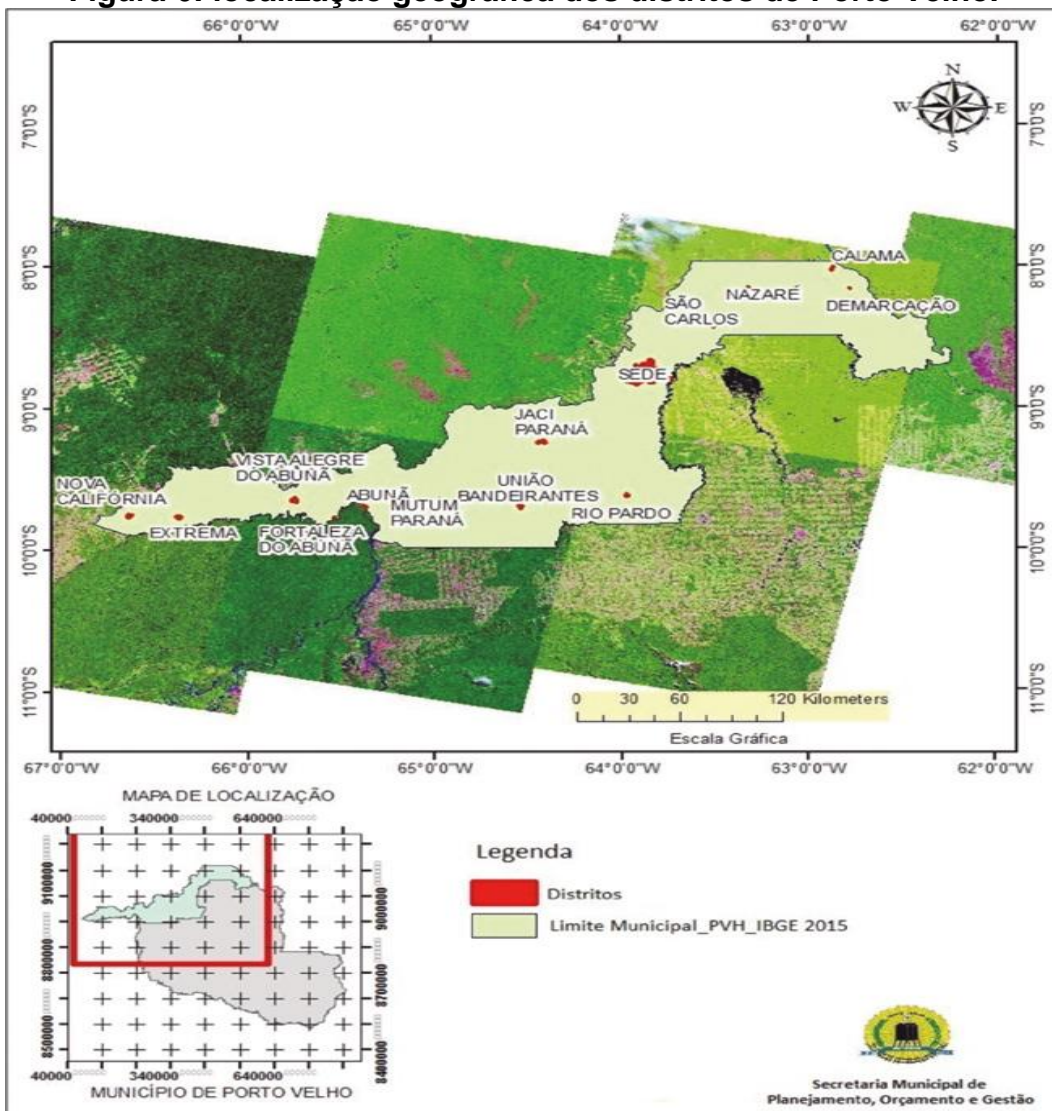
<b>Distrito</b>	<b>Localidades</b>	<b>Lei</b>
Abunã	-	Lei nº. 1.378, de 29 de novembro de 1999.
Calama	Laranjal e Santa Catarina.	
Demarcação	Pombal, Conceição da Galera e Cavalcante.	
Fortaleza do Abunã	-	
Jaci-Paraná	Nova Mutum.	
Mutum-Paraná	-	
Nazaré	São José da Praia e Boa Hora.	
Nova Califórnia	-	
São Carlos	Papagaios e Curicacas.	
Porto Velho (sede)	Bom Serazinho, Itacoã, Brasileira, Cujubizinho, Cujubim Grande, São Miguel, Niterói, Silveira, Maravilha, Boa Fé e São Sebastião.	
Vista Alegre do Abunã	-	
Extrema	-	Lei nº 1.535, de 06 de outubro de 2003.
União Bandeirantes	-	
Rio Pardo	-	Lei nº 1.615, de 26 de julho de 2005.

Fonte: Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão-SEMPOG. Elaboração do autor.



Apêndice 4

Figura 6: localização geográfica dos distritos de Porto Velho.



Fonte: [http://www.ibge.gog.br/home/geociencias/cartografia/default\\_territ\\_area.shtm](http://www.ibge.gog.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm)  
 Elaborado por: Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão/GEO-2017.

## Apêndice 5

## QUESTIONÁRIO 4º ANO – Campus CALAMA

<b>1. Qual sua idade?</b>	
<input type="checkbox"/> 14 a 16	<input type="checkbox"/> 23 a 25
<input type="checkbox"/> 17 a 19	<input type="checkbox"/> 26 ou mais
<input type="checkbox"/> 20 a 22	
<b>2. Você é cotista?</b>	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
<b>3. Você é beneficiário de assistência estudantil?</b>	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
<b>4. Quantas pessoas moram em sua residência?</b>	
<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> Mais de 5
<input type="checkbox"/> 4	
<b>5. Qual a renda mensal per capita (por pessoa) em sua residência? Somando os rendimentos de todos que trabalham e dividindo pela quantidade de moradores.</b>	
<input type="checkbox"/> Abaixo de R\$170,00	
<input type="checkbox"/> De R\$171,00 a 1/2 Salário Mínimo (R\$499,00)	
<input type="checkbox"/> De 1/2 a 1 Salário Mínimo (R\$998,00)	
<input type="checkbox"/> De 1 a 2 Salários Mínimos (R\$1.996,00)	
<input type="checkbox"/> De 2 a 3 Salários Mínimos (R\$2.994,00)	
<input type="checkbox"/> De 3 a 5 Salários Mínimos (R\$4.990,00)	
<input type="checkbox"/> De 5 a 10 Salários Mínimos (R\$9.980,00)	
<input type="checkbox"/> Mais de 10 Salários Mínimos (9.980,00)	
<b>6. Vocês são beneficiários do Programa Bolsa Família?</b>	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
<b>7. Vocês já foram beneficiários do Programa Bolsa Família?</b>	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
<b>8. Durante o curso, você teve informações sobre o mercado de trabalho na sua área de formação?</b>	
<input type="checkbox"/> Sim, muitas <input type="checkbox"/> Sim, porém poucas <input type="checkbox"/> Nenhuma	
<b>9. Você já realizou ou realiza estágio em sua área de formação?</b>	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
<b>10. Você já participou ou participa do Programa Jovem Aprendiz?</b>	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
<b>11. Depois de formado, qual sua expectativa profissional?</b>	
<input type="checkbox"/> exercer atividade profissional na sua área e nível de formação.	
<input type="checkbox"/> Exercer atividade profissional em outra área	
<input type="checkbox"/> Buscar formação de nível técnico em outra área	
<input type="checkbox"/> Buscar formação de nível superior na sua área de formação.	
<input type="checkbox"/> Buscar formação de nível superior em outra área de formação	
<input type="checkbox"/> Exercer atividade profissional e buscar formação de nível superior na sua área de formação	
<input type="checkbox"/> Exercer atividade profissional e buscar formação de nível superior em outra área de formação	

<b>12. Os cursos de nível superior do IFRO em Porto Velho atendem às suas necessidades de continuidade da formação profissional?</b>		
<input type="checkbox"/> Sim, plenamente	<input type="checkbox"/> Sim, parcialmente	<input type="checkbox"/> Não
<b>13. Caso opte pela formação de nível superior, onde pretende estudar?</b>		
<input type="checkbox"/> No IFRO	<input type="checkbox"/> Em uma instituição privada de Porto Velho	
<input type="checkbox"/> Na UNIR	<input type="checkbox"/> Em uma instituição privada de outro Estado	
<input type="checkbox"/> Em uma instituição pública de outro Estado		

## Apêndice 6

## QUESTIONÁRIO EGRESSOS – Campus CALAMA

<b>1. Qual sua idade?</b>	
<input type="checkbox"/> 17 a 19	<input type="checkbox"/> 23 a 25
<input type="checkbox"/> 19 a 21	<input type="checkbox"/> 26 ou mais
<input type="checkbox"/> 20 a 22	
<b>2. Você foi cotista?</b>	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
<b>3. Você foi beneficiário de assistência estudantil?</b>	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
<b>4. Quantas pessoas moram em sua residência?</b>	
<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> Mais de 5
<input type="checkbox"/> 4	
<b>5. Qual a renda mensal per capita (por pessoa) em sua residência? Somando os rendimentos de todos que trabalham e dividindo pela quantidade de moradores.</b>	
<input type="checkbox"/> Abaixo de R\$170,00	
<input type="checkbox"/> De R\$171,00 a 1/2 Salário Mínimo (R\$499,00)	
<input type="checkbox"/> De 1/2 a 1 Salário Mínimo (R\$998,00)	
<input type="checkbox"/> De 1 a 2 Salários Mínimos (R\$1.996,00)	
<input type="checkbox"/> De 2 a 3 Salários Mínimos (R\$2.994,00)	
<input type="checkbox"/> De 3 a 5 Salários Mínimos (R\$4.990,00)	
<input type="checkbox"/> De 5 a 10 Salários Mínimos (R\$9.980,00)	
<input type="checkbox"/> Mais de 10 Salários Mínimos (9.980,00)	
<b>6. Vocês são beneficiários do Programa Bolsa Família?</b>	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
<b>7. Vocês já foram beneficiários do Programa Bolsa Família?</b>	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
<b>8. Depois de formado, o que você fez no âmbito profissional?</b>	
<input type="checkbox"/> Exerceu atividade profissional na sua área e nível de formação	
<input type="checkbox"/> Exerceu atividade profissional em outra área	
<input type="checkbox"/> Buscou formação de nível técnico em outra área	
<input type="checkbox"/> Buscou formação de nível superior na sua área de formação	
<input type="checkbox"/> Buscou formação de nível superior em outra área de formação	
<input type="checkbox"/> Não buscou formação de nível superior nem exerceu atividade profissional	
<b>9. Se você não exerceu atividade profissional na sua área de formação, ao concluir o curso, qual foi o motivo?</b>	
<input type="checkbox"/> Falta de vagas no mercado de trabalho	
<input type="checkbox"/> Poucas vagas e muita competitividade no mercado de trabalho	
<input type="checkbox"/> Falta de aptidão com a área de formação	
<input type="checkbox"/> Remuneração insatisfatória para as vagas disponíveis	
<input type="checkbox"/> Opção por continuar os estudos	
<input type="checkbox"/> Opção por não exercer atividade profissional	
<input type="checkbox"/> Questões familiares e/ou pessoais	
<input type="checkbox"/> Falta de cursos complementares, como informática e/ou idioma	
<b>10. Qual a sua ocupação profissional hoje?</b>	

<input type="checkbox"/> Aposentado/Pensionista	<input type="checkbox"/> Empregado de pessoa física	
<input type="checkbox"/> Profissional autônomo	<input type="checkbox"/> Servidor público	
<input type="checkbox"/> Empresário ou Micro Empresário ou MEI	<input type="checkbox"/> Não tem ocupação profissional	
	<input type="checkbox"/> Empregado de empresa privada	
<b>11. Qual seu rendimento mensal?</b>		
<input type="checkbox"/> Até 1 Salário Mínimo (R\$998,00)		
<input type="checkbox"/> De 1 a 3 Salários Mínimos (R\$2.994,00)		
<input type="checkbox"/> De 3 a 5 Salários Mínimos (R\$4.990,00)		
<input type="checkbox"/> De 5 a 10 Salários Mínimos (R\$9.980,00)		
<input type="checkbox"/> Mais de 10 Salários Mínimos (R\$9.980,00)		
<b>12. Sua ocupação profissional é na área de sua formação técnica?</b>		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
<b>13. A formação técnica foi determinante para sua empregabilidade?</b>		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
<b>14. Se você não tem ocupação profissional, qual o motivo?</b>		
<input type="checkbox"/> Falta de vagas no mercado de trabalho		
<input type="checkbox"/> Muita competitividade no mercado de trabalho		
<input type="checkbox"/> Optou pela continuidade dos estudos		
<input type="checkbox"/> Optou por não exercer atividade profissional		
<input type="checkbox"/> Questões familiares e/ou pessoais		
<input type="checkbox"/> Falta de qualificação profissional para atender as exigências do mercado de trabalho		
Falta de cursos complementares, como informática e/ou idioma		
<b>15. Sobre formação de nível superior:</b>		
<input type="checkbox"/> Você tem nível superior completo em sua área de formação técnica		
<input type="checkbox"/> Você tem nível superior completo em outra área de formação		
<input type="checkbox"/> Você está em curso de nível superior em sua área de formação técnica		
<input type="checkbox"/> Você está em curso de nível superior em outra área de formação		
<input type="checkbox"/> Você não tem nível superior completo e nem está cursando		
<b>16. Os cursos de nível superior do IFRO atendem às necessidades dos Técnicos para continuidade de sua formação profissional?</b>		
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim, parcialmente	<input type="checkbox"/> Sim, plenamente
<b>17. Sobre a inserção no mercado de trabalho, qual é a maior dificuldade para um técnico recém formado?</b>		
<input type="checkbox"/> Falta de vagas		
<input type="checkbox"/> Poucas vagas e muita competitividade		
<input type="checkbox"/> Falta de maior qualificação profissional		
<input type="checkbox"/> Falta de experiência profissional		
<input type="checkbox"/> Falta de cursos complementares, como informática e/ou idioma		
<input type="checkbox"/> Falta de cursos complementares específicos da área de formação		