

FÁBIO MAMORÉ CONDE

**PROJETOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA: CONCEPÇÕES E
DISPUTAS NA MODALIDADE EDUCACIONAL (2003 – 2018)**



UCDB

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande — MS

2022

FÁBIO MAMORÉ CONDE

**PROJETOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA: CONCEPÇÕES E
DISPUTAS NA MODALIDADE EDUCACIONAL (2003 – 2018)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira



UCDB

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande — MS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

C745p Conde, Fábio Mamoré

Projetos pedagógicos de educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Rondônia: concepções e disputas na modalidade educacional (2003-2018)/ Fábio Mamoré Conde sob orientação da Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira. -- Campo Grande, MS : 2022.
297 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2022
Bibliografia: p. 253 - 272

1. Instituto Federal de Rondônia - Finalidade e objetivos.
2. Educação profissional - Rondônia. 3. Projeto pedagógico - Educação profissionalizante. 4. Política educacional.
5. Educação politécnica I.Oliveira, Regina Tereza Cestari de. II. Título.

CDD: 370.98111

**PROJETOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA: CONCEPÇÕES E
DISPUTAS NA MODALIDADE EDUCACIONAL (2003 – 2018)**

FÁBIO MAMORÉ CONDE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

R. Oliveira

Prof^ª. Dr^ª. Regina Tereza Cestari de Oliveira (PPGE/UCDB) Orientadora
Prof. Dr. Fabiano Antônio dos Santos (PPGE/CPAN/UFMS) Examinador Externo
Prof. Dr. Fabio Perboni (PPGE/UFGD) Examinador Externo
Prof^ª. Dr^ª. Celeida Maria Costa de Souza e Silva (PPGE/UCDB) Examinadora Interna
Prof^ª. Dr^ª. Nadia Bigarella (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande/MS, 10 de fevereiro de 2022

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — MESTRADO E DOUTORADO**

Aos meus pais, Maria de Fátima e Denílson,
pelo amor e confiança.

Ao meu irmão, Daniel,
pelo incentivo.

À minha amiga, companheira e esposa, Evelyn,
pela coragem e força.

À nossa pequena, Íris,
pela alegria e energia em nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Evelyn, e à nossa filha, Íris, sempre presentes e amorosas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira, pela paciência, atenção e dedicação.

Às professoras Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva, e Dra. Nadia Bigarella, e aos professores Dr. Jefferson Carriello do Carmo, Dr. Fabiano Antônio dos Santos e Dr. Fábio Perboni, por aceitarem examinar o meu trabalho e pelas contribuições na banca de qualificação e defesa.

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), pelos ensinamentos.

Às professoras, mestrandos e doutorandos da Linha de Pesquisa Políticas, Gestão e História da Educação e do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE), do PPGE-UCDB, pela ajuda direta e indireta na conclusão desta pesquisa.

Aos colegas da Turma de Doutorado 2018, pelo diálogo de teorias e experiências.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRO), pela oportunidade de afastamento para o processo de doutoramento.

À Luciana de Azevedo, secretária do PGGE-UCDB, pela pronta disposição no atendimento às solicitações.

À professora Marivanda Gonçalves, pela revisão de texto.

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade. (GRAMSCI, 2017a, p. 681).

CONDE, Fábio Mamoré. **Projetos Pedagógicos de Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Rondônia: concepções e disputas na modalidade educacional (2003 – 2018)**. Campo Grande, 2022, 297p. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta Tese de Doutorado vincula-se à linha de Pesquisa Políticas, Gestão e História da Educação e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Teve como objetivo analisar como as concepções que orientam a política de educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil foram incorporadas em três projetos pedagógicos institucionais (PPI) e em projetos pedagógicos de dois cursos (PPC) do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), no período de 2003 a 2018. Os objetivos específicos são: discutir a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, formulada notadamente a partir de 2003, destacando as concepções que a orientam; verificar como as concepções que orientam a política nacional de educação profissional e tecnológica são incorporadas em três Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI), do Instituto Federal de Rondônia (IFRO); examinar como as concepções que orientam a política nacional de educação profissional e tecnológica são incorporadas em Projetos Pedagógicos de dois cursos de nível técnico, integrados ao Ensino Médio, sendo estes, Técnico em Agropecuária, do *campus* Colorado do Oeste e Técnico em Informática, do *campus* Ji-Paraná. Os procedimentos metodológicos compreenderam pesquisa bibliográfica e documental. Foram selecionados, considerando o período, os três Projetos Pedagógicos Institucionais aprovados, a primeira e a última versão de dois Projetos Pedagógicos de Curso. O recorte temporal (2003 – 2018) corresponde aos seguintes períodos e governos no Brasil: de 2003, com o início do primeiro governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), seguido do governo de Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016), também do PT, até o ano de 2018, com o fim do governo de Michel Temer (2016 – 2018), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atual Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Como resultados: a análise dos PPI demonstrou que apesar da intencionalidade de promover uma formação que ultrapasse os interesses imediatos da lógica do mercado, as contradições e incompatibilidades conceituais indicam a tendência de priorizar o desenvolvimento econômico do estado de Rondônia; nas versões de 2010 e 2017 do PPC de Informática, há continuidade na priorização da capacidade técnica da formação, destinada à empregabilidade e ao empreendedorismo; as versões de 2010 e 2018 do PPC de Agropecuária, ao incorporarem nos processos formativos o conceito de omnilateralidade, buscaram ampliar a formação dos estudantes e construir um espaço de autonomia no curso. Conclui-se que, na política nacional de EPT no período, a formação integral, fundamentada na educação politécnica, em disputa pelas forças sociais progressistas, não se efetivou, diante dos limites estruturais e conjunturais de uma sociedade de classes, prevalecendo, na maioria dos projetos pedagógicos, a concepção pragmática de formar para os conhecimentos úteis ao mercado capitalista, com destaque à visão empreendedora, vinculada ao economicismo na EPT.

Palavras-chave: Política educacional. Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Rondônia. Projeto Pedagógico Institucional e de Cursos. Educação Politécnica.

CONDE, Fábio Mamoré. **Pedagogical Projects of Professional and Technological Education at the Federal Institute of Rondônia: conceptions and disputes in the educational modality (2003 - 2018)**. Campo Grande, 2022, 297p. Thesis (Doctorate in Education) — Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This Doctoral Thesis is linked to the Research Policy, Management and History of Education and to the Study and Research Group on Public Policy and Education Management (GEPPE), of the Graduate Program in Education (GEPPE) Master's and Doctorate from the Dom Bosco Catholic University (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Its aim was to analyze how the concepts that guide the policy of vocational and technological education (EPT) in Brazil were incorporated into three institutional pedagogical projects (PPI) and in pedagogical projects of two courses (PPC), of the Federal Institute of Rondônia (IFRO), from 2003 to 2018. The specific objectives are: to discuss the National Policy for Vocational and Technological Education (EPT) in Brazil, formulated notably from 2003, highlighting the concepts that guide it; to verify how the concepts that guide the national policy of professional and technological education are incorporated in three Institutional Pedagogical Projects (PPI), of the Federal Institute of Rondônia (IFRO); to examine how the concepts that guide the national policy of professional and technological education are incorporated in Pedagogical Projects of two courses of technical level, integrated to the High School, being these, Technician in Agriculture, of the Colorado do Oeste campus and Technician in Informatics, of the campus Ji-Paraná. The methodological procedures comprised bibliographic and documental research. Considering the period, the three approved Institutional Pedagogical Projects, the first and the last version of two Pedagogical Course Projects were selected. The time frame (2003 – 2018) corresponds to the following periods and governments in Brazil: from 2003, with the beginning of the first Luiz Inácio Lula da Silva government (2003 – 2010), of the Workers' Party (PT), followed by the government of Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016), also from PT, until 2018, with the end of the government of Michel Temer (2016 – 2018), of the Brazilian Democratic Movement Party (PMDB), currently the Brazilian Democratic Movement (MDB). As a result: the analysis of the PPI showed that despite the intention to promote a training that goes beyond the immediate interests of the market logic, the contradictions and conceptual incompatibilities indicate the tendency to prioritize the economic development of the State of Rondônia; in the 2010 and 2017 versions of the Informatics PPC, there is continuity in prioritizing the technical capacity of training, aimed at employability and entrepreneurship; The 2010 and 2018 versions of the Agricultural PPC, by incorporating the concept of omnilaterality into the training processes, sought to expand the training of students and build a space for autonomy in the course. It is concluded that, in the national EPT policy at the time, comprehensive training, based on polytechnic education, in dispute by progressive social forces, did not take place, given the structural and conjunctural limits of a class society, prevailing, in most pedagogical projects, the pragmatic conception of training for knowledge useful to the capitalist market, with emphasis on the enterprising vision, linked to economism in the EPT.

Keywords: Educational policy. Professional and Technological Education. Federal Institute of Rondônia. Institutional Pedagogical Project and Courses. Polytechnic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição geográfica do IFRO em Rondônia.....	123
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de vagas, de inscritos nos processos seletivos e de matriculados nas Instituições Federais de EPT (2011 – 2016).....	97
Tabela 2. Relação de candidatos por vaga, na Rede Federal de EPT e Região Norte (2011-2016).....	98
Tabela 3. Quantitativo de Ingressantes e Relação de ingressantes por matrícula nas Instituições Federais de EPT (2011-2016).....	98
Tabela 4. Gasto com investimento na Rede Federal de EPT e Região Norte (2011-2016).	99
Tabela 5. Número de vagas, de inscritos nos processos seletivos e de matriculados, nas Instituições Federais de EPT (2016-2018).....	112
Tabela 6. Relação de candidatos por vaga, na Rede Federal de EPT e Região Norte (2016-2018).....	112
Tabela 7. Quantitativo de ingressantes e Relação de ingressantes por matrícula, nas Instituições Federais de EPT (2016-2018).....	113
Tabela 8. Gasto com investimento, na Rede Federal de EPT e Região Norte (2016-2018).....	113
Tabela 9 - População em Rondônia	117
Tabela 10. Relação de candidatos por vaga no IFRO (2011-2018).....	124
Tabela 11. Gasto com investimento no IFRO (2011-2018).....	126
Tabela 12. Distribuição de matrículas nos Cursos Técnicos no IFRO (2017-2018).....	127
Tabela 13. Total de aulas por semana no PPC Informática 2010	201
Tabela 14. Total de aulas por semana no PPC Informática 2017	219
Tabela 15. Total de aulas por semana no PPC Agropecuária 2010.....	225
Tabela 16. Total de aulas por semana no PPC Agropecuária 2018.....	238

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos norteadores para a educação profissional e tecnológica, formulados no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).....	34
Quadro 2 – Leis e Atos normativos em âmbito nacional.....	35
Quadro 3 - Atos normativos do Conselho Nacional de Educação.....	35
Quadro 4 - Atos normativos no âmbito do IFRO.	36
Quadro 5. Concepções de educação e trabalho no PPI 2014-2018	151
Quadro 6. Resumo das concepções no PPI 2014-2018	152
Quadro 7. Estrutura organizacional, no PPI 2009-2013 e PPI 2018-2022	164
Quadro 8. Etapa da formulação do PPI 2018-2022	165
Quadro 9. Equipes de responsabilidades na formulação do PPI 2018-2022	168
Quadro 10. Objetivos e Projetos estratégicos, no PPI 2018-2022	171
Quadro 11. Definição da proposta de atuação do IFRO nos PPI.....	183
Quadro 12. Disciplinas obrigatórias na Resolução CONSUP/IFRO nº42/2010.....	189
Quadro 13. Definições para designar comissão de formulação e reformulação dos PPC .	191
Quadro 14. Orientações nacionais incorporadas na reorganização do PPC do IFRO de 2010	192
Quadro 15. Ações desenvolvidas no Ensino, Pesquisa e Extensão descritas no PPC de Informática 2017.....	217

LISTA DE SIGLAS

ABdC	- Academia Brasileira de Direito Civil
ANDES-SN	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPG	- Associação Nacional de Pós-Graduandos
ANPROTEC	- Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores
APL	- Arranjo Produtivo Local
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
BIRA-IASB	- Royal Belgian Institute of Space Aeronomy
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNDES	- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BSC	- Balanced Scorecard
CBO	- Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	- Câmara de Educação Básica
CES	- Câmara de Educação Superior
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-BA	- Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CEPEX-IFRO	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
Ceplac	- Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira
CERNE	- Centro de Referência para Apoio a Novos Empreendimentos
CIMNE	- Centro Internacional de Métodos Numéricos em Engenharia
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNI	- Confederação Nacional da Indústria
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODIR	- Colégio de Dirigentes
Conif	- Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	- Conselho Superior
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEPTNM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DDPE	- Departamento de Desenvolvimento e Programas Especiais
DIEESE	- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DINTER	- Doutorado Interinstitucional
EaD	- Educação à Distância
EAFCO-RO	- Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste - Rondônia
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EM	- Emenda Constitucional
Emarc	- Escola Média de Agropecuária
EMBRAPA Rondônia	- Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária de Rondônia
EMBRAPII	- Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEX	- Encontro do Ensino, Pesquisa e Extensão
EP	- Educação Profissional
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
Escola de Conselhos	- Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros dos Direitos e Conselheiros Tutelares do Estado de Rondônia
FAPERO	- Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia
FDE	- Fórum de Dirigentes de Ensino
FIC	- Formação Inicial e Continuada
FIERO	- Federação das Indústrias do Estado de Rondônia
FIES	- Fundo de Financiamento Estudantil
FINEDUCA	- Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
Forinter	- Fórum dos Assessores de Relações Internacionais
FORUNDIR	- Fórum de Diretores de Faculdades de Educação
Fundeb	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPPE	- Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação
GTI	- Grupo de Trabalho Internacionalização
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFRO	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
INPI	- Instituto Nacional de Propriedade Intelectual
IPB	- Instituto Politécnico de Bragança
IPP	- Instituto Politécnico do Porto

Institutos Federais de EPT	- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IPES	- Instituto de Estudos Políticos e Sociais
JIFs	- Jogos dos Institutos Federais
JIFEN	- Jogos dos Institutos Federais Etapa Norte
JIFRO	- Jogos Internos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
JOER	- Jogos regionais do Estado de Rondônia
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	- Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCMV	- Minha Casa Minha Vida
MEC	- Ministério da Educação
MINTER	- Mestrado Interinstitucional
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
NAPNE	- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEDETs	- Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial
NIT	- Núcleo de Inovação Tecnológica
PAC	- Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PD&I	- Programa Indutor de Gestão de Projetos de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação
PEC	- Proposta de Emenda à Constituição
PIP	- Programa Institucional de Pesquisa
Pipeex	- Programa de Internacionalização da Pesquisa, Ensino e Extensão
Plano de Expansão	- Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PROEJA	- Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEP	- Programa de Expansão da Educação Profissional
Pronatec	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPESP	- Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
PPC	- Projetos Pedagógicos de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	- Projeto Pedagógico Institucional
PPP	- Parcerias Público-Privadas
Proep	- Programa de Expansão da Educação Profissional
PT	- Partido dos Trabalhadores
Rede CertiFIC	- Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
Rede Federal de EPT	- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
REDINOVA	- Rede de Incubadoras de Empresas de Rondônia

RERPPC	- Regulamento para elaboração ou reorganização dos projetos pedagógicos de curso
ROA	- Regulamento de Organização Acadêmica
RCV	- Relação de candidatos por vaga
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SIMEC	- Sistema de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
SISTEC	- Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço de Aprendizagem Industrial
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINASEFE	- Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SPM	- Secretaria Especial de Políticas para Mulheres
TCU	- Tribunal de Contas da União
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UNAL	- Universidad Nacional de Colombia
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR	- Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO	40
1.1. Concepções na política de Educação Profissional e Tecnológica: elementos teóricos	40
1.2. Políticas de EPT na década de 1990	52
1.3. Políticas de EPT no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010)	56
1.4. Políticas de EPT no governo de Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016)	85
1.5. Políticas de EPT no governo de Michel Temer (2016 – 2018)	101
CAPÍTULO 2. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS INSTITUCIONAIS (PPI) DO IFRO	116
2.1. Contextualização do IFRO no estado de Rondônia	117
2.2. Projeto Pedagógico Institucional 2009 – 2013	128
2.3. Projeto Pedagógico Institucional 2014 – 2018	148
2.4. Projeto Pedagógico Institucional 2018 – 2022	163
CAPÍTULO 3. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE DOIS CURSOS	185
3.1. Regulamentação acadêmica no período	186
3.2. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do <i>campus</i> Ji-Paraná, versão 2010	193
3.3. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do <i>campus</i> Ji-Paraná, versão 2017	204
3.4. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do <i>campus</i> Colorado do Oeste, versão 2010	220
3.5. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do <i>campus</i> Colorado do Oeste, versão 2018	226
CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
REFERÊNCIAS	252
ANEXOS	272

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar como as concepções que orientam a política de educação profissional e tecnológica (EPT) foram incorporadas em três projetos pedagógicos institucionais (PPI) e em projetos pedagógicos de dois cursos (PPC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).

A pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Políticas, Gestão e História da Educação e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Insere-se no projeto “Movimentos e Características de Gestão da Educação Básica e o Direito à Educação”, coordenado pela Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira e com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O recorte temporal (2003-2018) corresponde aos seguintes períodos e governos no Brasil: de 2003, com o início do primeiro governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT); seguido do governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2016), também do PT; até o ano de 2018, com o fim do governo de Michel Temer (2016-2018), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atual Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

A seleção dos anos, a partir do início do governo de Lula da Silva (2003-2010), corresponde ao período de instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede Federal de EPT) e à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais de EPT), por meio da Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008e). Segue até 2018, correspondendo ao final do primeiro decênio de criação dos Institutos Federais de EPT, assim como a aprovação do último Projeto Pedagógico

Institucional (PPI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e a última versão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) selecionados para análise neste período.

Entende-se que o IFRO, enquanto constituinte do processo de criação e expansão da Rede Federal de EPT, é resultado de uma “política prioritária do governo e do Ministério da Educação na primeira década do século XXI” (FRIGOTTO, 2018a, p. 18). A política de EPT, representada pelos Institutos Federais, se insere “na disputa do projeto societário e das concepções educativas como mediação dessa disputa. Uma problemática que ganha maior embate nas últimas cinco décadas do século XX” (FRIGOTTO, 2018a, p. 18).

Selecionou-se o IFRO, por pertencer à Região Norte do país, distante geograficamente dos grandes centros, sendo um dos destinos do processo de expansão geográfica, da oferta de vagas na Rede Federal de EPT, em especial das unidades de ensino no interior do país. Em Rondônia, no primeiro ano de criação dos Institutos Federais de EPT, havia apenas uma Escola Agrotécnica Federal (EAF) em funcionamento no município de Colorado do Oeste, localizado a 760 quilômetros de distância da capital do Estado de Rondônia, Porto Velho e, ao final de 2018, havia nove *campi* em funcionamento e 143 polos de Educação a Distância (IFRO, 2018a).

Essa seleção deve-se, sobretudo, pela participação deste autor em discussões como gestor institucional na reitoria do IFRO e por entender a relevância da Política de Educação Profissional e Tecnológica. Atentei-me gradativamente para o processo de materialização da Política de EPT no IFRO, percebendo às diferentes visões do papel institucional nas reuniões colegiadas, nos encaminhamentos e definições de ações locais do IFRO.

Acredito que essa escolha e a matriz teórica adotada para compreensão da realidade associam-se à minha visão de mundo e à possibilidade de intervenção prática. E, concordando com Frigotto,

Os temas de pesquisa, especialmente no campo das ciências sociais e humanas, para se justificarem no plano teórico e em seu sentido social e político, não resultam de um capricho arbitrário do pesquisador, mas de um acúmulo ou de um processo de construção individual e coletiva, que os apresenta como desafios necessários. (FRIGOTTO, 2018a, p. 17).

Dessa forma, a escolha pela EPT como tema de pesquisa está relacionada à minha trajetória profissional¹, especialmente, que se inicia como servidor técnico-administrativo do IFRO, por ter vivenciado o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, após tomar posse em 2011²; ter sido coordenador de Tecnologia da Informação no *campus* Vilhena/RO, em 2012 e 2013; e diretor de Tecnologia da Informação, entre 2014 e 2017, apreendendo a educação como formação humana e não limitada simplesmente pela busca de um emprego.

Concomitantemente a esse percurso, enquanto professor bolsista da pós-graduação *latu sensu* Mídias da Educação³, na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), nos anos de 2012 e 2013, ouvia sobre as dificuldades estruturais e limitações financeiras das redes municipais e estadual de ensino, relatadas por alunos do curso, formado, majoritariamente, por professores (as) da educação básica das redes públicas de ensino.

Após a graduação em Engenharia da Computação, em 2005, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com pesquisa vinculada ao aspecto matemático computacional, a continuidade de meus estudos foi direcionada à área de gestão, com duas especializações: em Engenharia de Sistemas e em Gestão do Conhecimento.

Ao cursar o mestrado na área de Administração, em 2012, na UNIR, com pesquisa, preponderantemente, na perspectiva quantitativa, minhas inquietações se voltaram para como relacionar os resultados da investigação com aspectos que ultrapassavam os dados e análises estatísticos.

Dessa forma, com o desejo de avançar no meu percurso acadêmico e com a vivência no ambiente educacional do IFRO, comecei a observar, cautelosamente, as tendências de atuação do Instituto registradas no planejamento institucional. Entendi que a pesquisa na área da Educação, em um programa *stricto sensu*, poderia contribuir para a análise acerca dessas tendências observadas.

Com o ingresso no doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a atenção à

¹ Refiro-me aos motivos mais relevantes sobre a decisão pelo objeto de pesquisa, assim, esta parte do texto será escrita na 1ª pessoa do singular.

² Escrevo esta Tese como servidor do IFRO.

³ Curso coordenado pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Segundo o MEC, “Mídias na Educação é um programa de educação a distância, com estrutura modular, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. O público-alvo prioritário são os professores da educação básica” (BRASIL, 2009b).

perspectiva epistemológica ocorreu com a participação nas aulas e no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE). As leituras e discussões permitiram um novo olhar sobre a necessidade de perceber a relação entre o empírico e o teórico, as situações vividas e as possibilidades de ação. As questões estruturais e conjunturais da sociedade ganharam outra dimensão em minhas reflexões. Hoje, considero essencial o entendimento das relações sociais que compõem o objeto de investigação e como estas se articulam com as ações particulares em momentos históricos singulares.

Entendo que a importância do estudo sobre as antagônicas concepções educacionais na política de educação profissional e tecnológica consiste em explicitar como se expressam nos projetos pedagógicos e, a partir disso, discutir o projeto societário que traduzem.

Este estudo tem como eixo a compreensão da educação como uma prática social, produzida e constituída no interior das relações de classe, na sociabilidade capitalista, em particular, na formação do capitalismo no Brasil (FRIGOTTO, 2018a) e, historicamente, como um campo da disputa hegemônica (FRIGOTTO, 2010a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/1996, dispõe que a educação profissional e tecnológica se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação, como também às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Os cursos podem ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos. A EPT abrange cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

O Ministério da Educação (MEC) estabelece que a formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional é destinada ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social e abrange cursos de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização; a educação técnica, de nível médio, inclui os Cursos Técnicos, para proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências para o exercício profissional e da cidadania, voltados a alunos que concluíram o ensino fundamental, que estejam cursando ou concluíram o ensino médio; na graduação ofertam-se cursos superiores de tecnologia ou Tecnólogos e, por fim, a pós-graduação abrange desde cursos de especialização até os programas de mestrado e doutorado profissional e tecnológico (BRASIL, 2008b).

Entende-se que a educação “para além do direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza” (SAVIANI, 2013, p. 745). A educação é compreendida como elemento da totalidade social e, como tal, expressa a produção humana (CURY, 1987), portanto, compõe a teia de relações sociais capitalistas. O autor afirma que, na análise da educação, o ponto de partida é a compreensão de sua presença numa totalidade histórica e social e que, além de manifestar essa totalidade, participa de sua produção, “Tal manifestação se dá na própria estruturação capitalista dessa totalidade. A educação então não reproduz as relações de classe, mas estas se fazem presentes na educação, articulando-a com a totalidade” (CURY, 1987, p. 14).

As políticas públicas educacionais, como analisa Azevedo (2010), ocorrem em um processo dinâmico e sempre são propostas em resposta a problemas demandados por grupos sociais, contudo, enfatiza a autora, não significa que, após formuladas, são permanentes ou que os resultados de sua efetivação são os pretendidos previamente. Políticas que, em resposta às demandas de grupos sociais, são organizadas, por exemplo, a partir de planos.

Cabe evidenciar, como afirma Saviani (2007b), que o termo “plano” pode assumir sentidos diferentes, dependendo de determinado contexto. O autor conceitua plano de educação como um “instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para se superar o espontaneísmo e as improvisações” (SAVIANI, 2011c, p. 6), em que a racionalidade é entendida “como um processo global que articula a multiplicidade dos seus aspectos constitutivos num todo orgânico” (SAVIANI, 2007b, p. 1242).

Sublinha-se a análise de Dourado (2017) ao considerar que o cenário de proposição de políticas não é o mesmo da materialização ou Estado em ação. Afirma, ainda, que o processo de materialização é permeado por “múltiplas variáveis intervenientes e nem sempre coincidentes, ainda que ratifiquem, por vezes, as concepções em disputa”. Segundo essa concepção, a materialização da política é marcada “por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, em simultâneo, os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas” (DOURADO, 2010, p. 679); que, em limites e possibilidades da gestão de políticas, é influenciada por processos de regulação, financiamento e arranjos institucionais (DOURADO, 2007).

Na esfera do IFRO, enquanto instrumento de racionalidade, considera-se o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) relevante por expressar elementos norteadores institucionais. Por essa razão, importa compreender esse processo para além de uma formalidade administrativa, mas como perpassa os objetivos concebidos para a formação do estudante. O PPI é elaborado, periodicamente, durante a formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), isto é, revisado à medida que o período de vigência do plano institucional necessita ser rediscutido. Momento que significa a possibilidade de incorporação de outras visões de mundo no projeto político-pedagógico, provenientes de mudanças na regulação ou concepções na EPT, distintas. Ao se observar o primeiro decênio de criação do IFRO (2008-2018) e a duração de cinco anos para cada PDI, constata-se que foram elaborados três PPI e, durante esse período, foram ofertados 41 Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, diferentes (IFRO, 2018a).

O entendimento de projeto pedagógico é apreendido da conceituação apresentada por Silva (2003). A autora afirma ser,

[...] um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois polos elaborados coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola. (SILVA, 2003, p. 296).

No processo de construção do projeto-pedagógico, Veiga (2009, p. 164) entende que,

É necessário que se afirme que o projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência. (VEIGA, 2009, p. 164).

A importância da construção coletiva do projeto-pedagógico consiste na possibilidade de se mediar a compreensão do movimento real, a partir de uma concepção histórica, dialética e construir uma escola que possibilite conhecimento historicamente acumulado para todos, de forma que possam se tornar, por exemplo, governantes, com preparação técnica e política necessárias para essa finalidade (GRAMSCI, 2017a, p. 681).

A investigação fundamentou-se nos estudos de Gramsci (GRAMSCI, 2017a; GRAMSCI, 1976). No plano teórico, Gramsci (2017b, p. 37) chama a atenção para estudos que avaliam um período histórico, quando destaca a distinção entre “movimentos orgânicos (relativamente permanentes)” e “de conjuntura (que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais)”. O autor afirma que, em momentos de contradições insanáveis na estrutura, as forças políticas se confrontam para conservar ou alterar a estrutura existente, na qual as forças antagônicas tendem a demonstrar que já existem condições concretas para essa mudança, contudo, pondera que a demonstração,

[...] em última análise, só tem êxito e é ‘verdadeira’ se torna nova realidade, se as forças antagônicas triunfam, mas que imediatamente se explicita numa série de polêmicas ideológicas, religiosas, filosóficas, políticas, jurídicas, etc., cujo caráter concreto pode ser avaliado pela medida em que se tornam convincentes e deslocam o alinhamento preexistente das forças sociais [...]. (GRAMSCI, 2017b, p. 37).

Consideram-se as forças historicamente preponderantes na formulação da política educacional e as presentes na conjuntura, para se analisar a política de EPT. O movimento histórico do real não ocorre somente com a reprodução dos interesses das classes dominantes, mas, também, com as contradições do capitalismo, que possibilitam a construção de concepções não apenas diferentes, mas conflitantes, pela sociedade civil.

Destaca-se, segundo essa fundamentação teórica, a concepção de Estado formulada pelo pensador. Entende-se que se constitui como uma concepção válida para a compreensão do movimento histórico ocorrido no âmbito do Estado e, mais especificamente, nas políticas educacionais que, em certa medida, buscariam orientar a política do Instituto.

Segundo essa concepção, o Estado é constituído pela sociedade política (aparelho governamental) e pela sociedade civil (conjunto de organismos chamados “privados”) (GRAMSCI, 2017a). Assim, define o Estado para além do aparelho governamental, mas formado também pelo aparato “privado”, de “hegemonia” ou sociedade civil (GRAMSCI, 1976).

Coutinho (1992) contribui para elucidar essa concepção, ao afirmar que a teoria ampliada de Estado se apoia na descoberta dos “aparelhos privados de hegemonia”, que Gramsci relaciona ao conceito de intelectual. Em sua concepção, Gramsci (1966) afirma:

[...] amplio muito a noção de intelectual, não me limitando à noção corrente que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que comumente é entendido

como Sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento) e não como um equilíbrio da Sociedade política (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e justamente na sociedade civil em particular operam os intelectuais (Benedetto Croce, por exemplo, é uma espécie de papa leigo e instrumento efficacíssimo de hegemonia ainda quando vez por outra esteja em desacordo com este ou aquele governo, etc.) A partir dessa concepção da função dos intelectuais, segundo penso, esclarece-se a razão ou uma das razões da queda das Comunas medievais, isto é, do governo de uma classe econômica que não soube criar a sua própria categoria de intelectuais e, portanto, exercer uma hegemonia além de uma ditadura; (GRAMSCI, 1966, p. 224).

Coutinho (1992, p. 76) considera que ao justificar seu novo conceito de intelectual, “Gramsci fornece talvez o melhor resumo de sua concepção ampliada de Estado”. Portanto, continua Coutinho, comportaria a sociedade política (Estado restrito ou Estado-coerção), constituída pelos mecanismos utilizados pela classe dominante, para manter o monopólio legal de repressão e violência; e a sociedade civil, formada pelo conjunto de instituições que elaboram e difundem as ideologias, incluída nesse rol, a escola (COUTINHO, 1992). Destaca ainda duas problemáticas que distinguem as duas esferas,

Em primeiro lugar, temos uma diferença na *função* que exercem na organização da vida social, na articulação e reprodução das relações de poder. Ambas, em conjunto, formam ‘o Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia)’; Estado que, em outro contexto, Gramsci define também como ‘sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção’. Nesse sentido, ambas servem para conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental. Mas o *modo* de encaminhar essa promoção ou conservação varia nos dois casos: no âmbito e através da sociedade civil, as classes buscam exercer sua *hegemonia*, ou seja, buscam ganhar aliados para suas posições mediante a *direção política e consenso*; por meio da sociedade política, ao contrário, as classes exercem sempre uma ditadura, ou, mais precisamente, uma *dominação* mediante a *coerção*. (COUTINHO, 1992, p. 77, grifo do autor).

Na concepção ampliada de Estado, afirma Jacomini (2020, p. 6), “a relação entre sociedade política e sociedade civil é dialética, de unidade e distinção”. A autora pondera que,

[...] compreendendo o Estado como a conjunção da sociedade política (coerção) com a sociedade civil (espaço de disputa pela hegemonia), ao qual dá o nome de Estado Integral, Gramsci considera que a classe subalterna, antes de se tornar dominante, deve ser dirigente, isto é, a sua concepção de mundo se torna hegemônica em toda sociedade. (JACOMINI, 2020, p. 6-7).

Dessa forma, permeada por contradições e disputas, a escola, como um tipo de aparelho privado de hegemonia, forma o cidadão, que, por sua vez, poderá exercer a hegemonia na sociedade nacional por meio da direção política e do consenso.

Nesse processo, Gramsci (2017a) afirma que a consciência da criança não é algo ‘individual’ (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais, tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, entre outros (GRAMSCI, 2017a, p. 583). Portanto, a educação formal, mediada pela escola, constitui-se num momento importante para se construir determinada concepção de mundo que possibilite o desvelamento das contradições do capitalismo.

No percurso desta introdução, contextualizam-se as pesquisas relacionadas ao objeto de estudo em questão, com o reforço ou criação de novas perspectivas, sendo esta uma etapa no desenvolvimento da investigação denominada “estado do conhecimento” (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Para as autoras, é a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155). Etapa que permitiu, nesta tese, compreender as produções relacionadas à temática da política de EPT.

Para isso, consultou-se o Portal de Periódicos, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o seguinte percurso: a consulta ao Portal ocorreu a partir de novembro de 2018, com recorte temporal compreendido entre o período de 2003 e 2018, com teses selecionadas a partir dos seguintes descritores com aspas duplas: 1) “política de educação profissional”; 2) “trabalho como princípio educativo” e 3) “instituto federal”. Com as teses identificadas, a etapa seguinte foi a escolha das pesquisas que mais se aproximaram do tema aqui delineado. O procedimento adotado, inicialmente, foi a leitura e pré-seleção do título das teses, posteriormente, a leitura dos resumos, da introdução e da conclusão. Como resultado do levantamento, foram selecionadas sete teses, apresentadas a seguir, em ordem cronológica de suas respectivas defesas.

No ano de 2004, Jefferson Carriello do Carmo defendeu a tese denominada “Classe trabalhadora e educação: um exercício contra-hegemônico”, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estabeleceu como objetivos: analisar a crise capitalista, denominada acumulação “fordista-keynesiana”, dos

anos 1970; a sua resposta através do complexo de reestruturação produtiva, intitulada “acumulação flexível” e a constituição de um “novo” saber e fazer, cuja finalidade foi a adequação do trabalhador ao capital, constituindo um modo de existência do trabalhador assalariado. Como referência conceitual de análise, apoiou-se no pensamento de Antônio Gramsci, especialmente no conceito de trabalho como princípio educativo, na ótica da contra-hegemonia. Dentre suas reflexões, na conclusão, afirma que,

Tornar o trabalho como princípio educativo, todavia, não significa legitimar a maneira pela qual o trabalho vem se constituindo e organizado na sociedade capitalista, mas construir espaços outros para que a classe trabalhadora venha contribuir para a transformação da ordem estabelecida. Não pode haver, como vem ocorrendo, uma articulação, no qual o trabalho vem sendo moldado pelo princípio de acumulação e expansão capitalista, e aos interesses do capital, que predominam sobre aqueles concernentes ao crescimento integral do aluno, que inibem sua atividade criativa, o alienam e tornam o trabalhador objeto a ser consumido pelo capital. (CARMO, 2004, p. 253).

Em perspectiva crítica, Carmo (2004) avalia que o trabalho como princípio educativo precisa ser diferente do que vem ocorrendo no momento contemporâneo, que, em si, o articula à acumulação e a expansão capitalista, inibindo o crescimento integral do aluno.

Com o título “Sob a égide do conflito: a reforma da educação profissional no CEFET-BA”, a tese de Maria do Carmo dos Santos, defendida em 2005, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), teve como objetivo analisar a reforma educacional a partir do Decreto Federal n.º 2.208/1997, apresentando e analisando aspectos que indicam impasses do processo da reforma e as propostas do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Dentre as reflexões, na conclusão, afirma que,

O equívoco da reforma da educação profissional, a partir do Decreto 2208/1997 amparado no convênio PROEP, não está nem no financiamento do BID, nem nas políticas educacionais que visam a ampliação de uma rede profissional de capacitação. Mas esta capacitação deve articular-se às políticas de geração de empregos, vinculada ao atendimento das demandas do mercado e à geração de empregos. Da forma como a reforma foi executada, destinou-se à educação um papel que não é seu. O financiamento é destinado a ajustar o sistema educacional às exigências do mercado. (SANTOS, 2005, p. 233).

Em crítica ao Decreto Federal n.º 2.208/1997, que regulamentou a EPT, Santos (2005) afirma que execução da reforma promovida pelo Decreto destinou à educação uma

atribuição que não é sua, com financiamento ao sistema educacional orientado às demandas do mercado.

A política de EPT foi o tema da tese defendida por Elenice Gomes de Oliveira, no ano de 2008, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Com o título “Políticas de estado e correlação de forças locais: hegemonia e contradições na expressão real das instituições federais de educação profissional”, a pesquisa evidenciou as articulações político-econômicas e sociais hegemônicas, analisando como as instituições federais de educação profissional lidaram com esses interesses. Tem como referencial teórico marxista-gramsciano, com fundamento na “Teoria Ampliada do Estado” (OLIVEIRA, 2008, p. 14). Dentre as reflexões, na conclusão, afirma que,

Por fim, cabe assinalar que as modificações na política para a educação profissional – sejam favoráveis ou desfavoráveis aos trabalhadores – constituem fragmentos que se relacionam e se alteram, sob o pêndulo da correlação de forças sociais, cujo embate não ensejou mais do que pequenas alterações, ínfimas em relação ao conjunto de lutas a enfrentar acerca da educação que interessa à classe trabalhadora, mas significativas, se considerarmos que constituem tentativas de construir uma contra-hegemonia ao enfoque pragmatista e reducionista de educação subordinada ao capital – com todas as fragilidades e limites da composição de forças dessa classe em refluxo, em face do desenfreio do poder do capital, demonstrado, sobretudo, nos últimos anos. (OLIVEIRA, 2008, p. 193).

Com foco na correlação de forças sociais, Oliveira (2008) afirma que apesar de pequenas alterações na política, em vista de atender as reivindicações da classe trabalhadora, essas alterações se configuram como significativas, principalmente, se considerar as fragilidades e os limites da classe em contraposição à força do capital.

Sob o tema empreendedorismo, Marival Coan defendeu, em 2011, a tese intitulada “Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas”, no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Delineou como objetivo geral compreender as implicações epistemológicas, políticas e práticas, decorrentes da incorporação do empreendedorismo pelo campo educacional, investigando seu caráter ideológico, principalmente, na formação de um novo perfil de trabalhador, bem como analisar seus desdobramentos, em experiências concretas, como a do Governo Português,

por meio do Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo (PNEE) e do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC). Dentre as reflexões, na conclusão, afirma que,

A materialização do “aprender a empreender” na realidade escolar encontra respaldo, além das alterações que estão ocorrendo no processo de trabalho decorrente do uso intenso de novas tecnologias e da acirrada concorrência intercapitalista que ocasiona a dispensa do trabalhador e a consequente responsabilização do indivíduo em gerar sua “empregabilidade”. Também pelo recuo do Estado na oferta de certos auxílios sociais que permitem apresentar o empreendedorismo como caminho para enfrentar os desafios do mundo globalizado. O homem empreendedor é aquele indivíduo orientado por uma nova formação, capaz de perceber e criar novas oportunidades e gerar novas riquezas. O sujeito se vê obrigado a identificar oportunidades e gerar conhecimentos para poder se inserir no ‘novo’ mundo do trabalho. Por isso, insiste-se tanto na educação para o empreendedorismo como força capaz de despertar os sonhos das pessoas e estruturá-los para a sua realização. Por esta razão, seus estafetas advogam que a escola necessita implementar o empreendedorismo como ferramenta indispensável para a formação das novas gerações, voltada não mais à preparação para um trabalho formal, mas para a independência e autonomia; para a capacidade de gerar o próprio trabalho, riqueza pela capacidade de inovação. (COAN, 2011, p. 463).

Em crítica ao empreendedorismo, Coan (2011) afirma que este se constitui como instrumento de responsabilização do indivíduo em buscar de gerar sua “empregabilidade”, fenômeno que não se limita à instituição de ensino pesquisada pela autora, mas que está presente, também, em Portugal.

As reformas educacionais são objeto da tese de Claudino Ortigara, intitulada “Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementação nas instituições federais de ensino profissional”, defendida em 2012, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O objetivo da pesquisa foi analisar como as escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica elaboraram e executaram seus projetos pedagógicos. Dentre as reflexões, na conclusão, expressa que,

A concepção prevalecente de ensino integrado como sinônimo de interdisciplinaridade, se não assegura o desenvolvimento de todas as dimensões da formação humana que possibilitem o rompimento do ciclo vicioso da reprodução histórica dos grupos dominantes, aponta certamente para redução da dualidade entre a formação propedêutica e formação profissional e significa um avanço no processo de construção em que se encontra esta concepção de formação nas instituições da rede federal. (ORTIGARA, 2012, p. 287).

Ortigara (2012) apresenta uma visão positiva da interdisciplinaridade, identificada, de forma prevalente, como sinônimo de ensino integrado, ou seja, embora não possibilite uma formação em todas as dimensões humanas, possibilita um rompimento da reprodução histórica dos grupos dominantes.

A tese intitulada “‘Admirável mundo do empreendedorismo’: adoção do empreendedorismo como princípio educativo no curso técnico em administração do Instituto Federal do Espírito Santo”, de Marcelo de Amorim Pandolfi, foi defendida em 2015, no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSC). O objetivo da pesquisa foi “apresentar o discurso do Empreendedorismo propagado nos cursos destinados à formação do Técnico em Administração do Ifes, enfocando os significados atribuídos por seus discentes e docentes a uma formação para o Empreendedorismo” (PANDOLFI, 2015, p. 39). Dentre as reflexões, na conclusão, expõe que,

Espera-se que nesse panorama o conceito de Empreendedorismo abandone a sua concepção atual e associe-se a um modo de organização do trabalho e da sociedade que, essencialmente, inverta a razão capitalista, de uma economia baseada na concorrência e no lucro para uma economia estruturada no trabalho e nas relações de cooperação, coletividade, inclusão e solidariedade entre os indivíduos. (PANDOLFI, 2015, p. 250).

Com visão conciliadora do conceito de empreendedorismo, Pandolfi (2015) entende que se abandone a concepção atual que preconiza a concorrência e o lucro, e inverta para cooperação, coletividade, inclusão e solidariedade.

A tese intitulada “Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade - A formação da Identidade dos Institutos Federais”, defendida por Gustavo Henrique Moraes, em 2016, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), apresentou como objetivo: compreender a maneira como têm se processado as tensões entre a tradicional identidade de escola técnica e a vontade de universidade, no processo de construção da nova institucionalidade dos Institutos Federais. Dentre as reflexões, na conclusão, afirma que,

Os campi mais novos, por exemplo, tendem a iniciar sua oferta formativa pelos cursos FIC, que demandam uma estrutura menor. À medida que se consolidam, os campi tendem a ampliar sua oferta em direção aos cursos técnicos, dando preferência aos subsequentes e concomitantes. Os cursos técnicos integrados costumam surgir quando o campus já está se consolidando, possuindo corpo docente suficiente para a formação técnica e geral. O surgimento dos técnicos integrados costuma vir acompanhado

de uma conseqüente redução das matrículas nos cursos FIC e nos outros tipos de oferta de cursos técnicos. Nos campi em que o ensino técnico já está estabelecido, aparece com força a possibilidade dos Cursos Superiores de Tecnologia, porta de entrada para a educação superior. Espera-se, a partir deste momento, a criação dos cursos de bacharelado, com preferência às engenharias. (MORAES, 2016, p. 336).

Os resultados de Moraes (2016) indicaram um movimento que tende a promover nos Institutos Federais a oferta de cursos superiores, ou seja, da oferta inicial de cursos de curta duração em *campi* mais novos, caminha-se para a consolidação de oferta de cursos técnicos integrados e, posteriormente, com esses cursos já estabelecidos, emerge a possibilidade de cursos superiores de tecnologia e bacharelados.

As teses citadas aproximam-se do objeto desta pesquisa no sentido de buscar compreender o movimento da política de educação profissional e tecnológica, tanto no âmbito nacional ou particular de uma instituição de ensino, evidenciando as distintas visões presentes nesse processo histórico; e contribuem para compreensão e discussão acerca das concepções que orientam a política de EPT, presentes no movimento de materialização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Ressalta-se que discutem a relação entre os governos brasileiros e as políticas educacionais estabelecidas, como também evidenciam aproximações e distanciamentos entre diferentes momentos históricos e concepções na EPT.

A Tese em tela se diferencia por analisar os Projetos Pedagógicos Institucionais e de Cursos de nível técnico integrado ao Ensino Médio do IFRO, observando as concepções na EPT na política nacional e nos projetos pedagógicos. O exame, neste estado do conhecimento, auxiliou na definição do problema da pesquisa, assim como na elaboração dos objetivos da tese.

Dessa forma, apresenta-se a seguinte questão norteadora desta pesquisa: como as concepções, que orientam a política nacional de educação profissional e tecnológica, se materializaram nos projetos institucionais e pedagógicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)?

Em vista disso, descreve-se o objetivo geral desta pesquisa: analisar como as concepções que orientam a política de educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil foram incorporadas em três projetos pedagógicos institucionais (PPI) e em projetos pedagógicos de dois cursos (PPC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), no período de 2003-2018.

E definidos como objetivos específicos:

- discutir a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, formulada notadamente a partir de 2003, destacando as concepções que a orientam;
- verificar como as concepções que orientam a política nacional de educação profissional e tecnológica são incorporadas em três Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).
- examinar como as concepções que orientam a política nacional de educação profissional e tecnológica são incorporadas em Projetos Pedagógicos de dois cursos de nível técnico, integrados ao Ensino Médio, sendo estes, Técnico em Agropecuária, do *campus* Colorado do Oeste e Técnico em Informática, do *campus* Ji-Paraná.

Diante dos objetivos dispostos, a investigação apresenta a tese de que os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica foram criados tendo em vista um processo educacional diferenciado, em um contexto no qual forças sociais progressistas, no plano contraditório, propuseram a incorporação da educação politécnica na política de EPT. No entanto, apreende-se que, no período de 2003 a 2018, a proposta de formação integral fundamentada na concepção da educação politécnica e no trabalho como princípio educativo não se efetivou, tanto nas políticas de EPT como nos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos selecionados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), formulados entre 2009 e 2018, frente à concepção pragmática de formar para os conhecimentos úteis ao mercado capitalista, vinculada ao economicismo na educação.

Considerando o entendimento de que nenhum pesquisador parte do “patamar zero do conhecimento” (FRIGOTTO, 1994, p. 86), a produção de conhecimento nesta pesquisa iniciou com a revisão bibliográfica, com análise de periódicos científicos, teses e livros, relacionados à temática da educação profissional e tecnológica.

Boni e Quaresma (2005, p. 71) classificam a pesquisa bibliográfica como uma investigação “sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes”. Essa fase é importante para compreensão do que já existe publicado, com aproximações acerca do objeto de estudo. A análise de natureza bibliográfica sobre as políticas

educacionais considera um determinado período histórico e visa identificar sínteses, confrontos e críticas entre autores (SANFELICE, 2004).

Em seguida, caminhou-se para a análise documental. A justificativa em adotar esse procedimento consistiu em entender que a política pública é formalizada por meio de documentos oficiais, apesar de não se limitar a eles, que confrontados entre si e com os elementos teóricos é possível visualizar similaridades e diferenças, que expressam visões de mundo. A importância dos documentos pode ser percebida ao se considerar que oferecem pistas, sinais e vestígios, que permitem a compreensão dos significados históricos (EVANGELISTA, 2012).

Ao tratar sobre o método de pesquisa, Ianni (2011) afirma que a síntese da proposta de Marx é a construção da categoria, isto é, “como se explica cientificamente um acontecimento, como se constrói a explicação” (IANNI, 2011, p. 397). Considera-se, então, a categoria como um “conceito”, uma lei, e, por assim dizer, o desfecho da reflexão dialética. Nesse sentido, observa-se que as categorias devem corresponder às condições concretas, no tempo e no espaço, pois possuem a função de intérpretes do real (CURY, 1987).

Dessa forma, são categorias de análise desta pesquisa, o economicismo na educação e a educação politécnica.

Por economicismo na educação entende-se a visão pragmática e reducionista subordinada à lógica mercantil e teorias do desenvolvimento (KRAWCZYK, 2014), que apreende a educação como fator de produção, isto é, com uma relação direta entre a educação e o desenvolvimento econômico (FRIGOTTO, 2006a), e, com isso, prioriza aspectos econômicos como explicativos da realidade. Nessa categoria, tem-se como escopo “uma educação unilateral - educar para o mercado e formar o cidadão produtivo” (FRIGOTTO, 2009, p. 69). Engloba o conceito de capital humano e as decorrentes noções ideológicas, como empregabilidade e empreendedorismo, que, em essência, segmentam a formação manual e intelectual e priorizam a dimensão especialista e a capacidade técnica. Com isso, formará um trabalhador, que se adapte ao padrão de acumulação capitalista vigente, que, sem compreender as contradições do modo de produção capitalista, reproduz as relações econômicas, sociais, culturais do capital.

Por educação politécnica entende-se a proposição de uma educação que integra o trabalho manual e intelectual, como também, a dimensão especialista e política da formação. Tem-se como escopo uma educação omnilateral, ou seja, que visa o

“desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas” (FRIGOTTO, 2012b, p. 277). Com isso, formará um novo tipo de intelectual, que pretende, a partir da compreensão das contradições do capitalismo, construir um diferente padrão de relações sociais.

Para atender, também, aos objetivos desta investigação, organizaram-se as fontes documentais em dois grupos.

O primeiro grupo refere-se aos documentos em âmbito da política nacional, sendo a legislação (leis, decretos, resoluções) vigente uma importante fonte. Os relatórios consolidados de gestão do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC), dos exercícios de 2003 e 2018, avaliados pelo Tribunal de Contas da União (TCU), configuram-se, também, como relevantes fontes de análise, na pesquisa.

Quadro 1 - Documentos norteadores para a educação profissional e tecnológica, formulados no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Ano	Título	Descrição
2003	Educação Profissional ‘Concepções. Experiências. Problemas e Propostas’	Discute a política de educação profissional.
2004	Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica	Discute o resgate de concepções e princípios gerais que deverão nortear a educação profissional e tecnológica.
2005	Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica	Documento com o projeto de ampliar a área de atuação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
2007	Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico	Discute a forma de oferta de educação profissional técnica, integrada ao ensino médio.
2009	(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	Discute o modelo predominante nas instituições que atuam no ensino agrícola.
2010	Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: Concepção e diretrizes	Apresenta os fundamentos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações do *site* da SETEC/MEC (BRASIL, 2009).

O Quadro 1 apresenta os documentos elaborados no âmbito do governo federal, que possibilitam a compreensão dos conceitos que fundamentam a política de EPT do período.

Quadro 2 – Leis e Atos normativos em âmbito nacional.

Normativa (Lei, Decreto ou Portaria)	Descrição
Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008.	Altera dispositivos da redação original da LDB, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica, de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
Lei n.º 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.
Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011.	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec.
Decreto Federal n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.	Regulamenta os arts. 36, 39 a 41, da LDB, especificando a educação profissional e tecnológica, em substituição ao decreto inicial n.º 2.208/1997, que teve dispositivos incorporados na própria LDB, por força da Lei n.º 11.741/2008.
Portaria MEC n.º 984, de 27 de julho de 2012.	Dispõe sobre a integração dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, ao Sistema Federal de Ensino, no que tange aos cursos técnicos, de nível médio.
Portaria MEC n.º 197, de 7 de março de 2014.	Dispõe sobre a obrigatoriedade das instituições de Educação Básica, de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, ofertantes de cursos de educação profissional técnica, de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, articulados à educação básica, a responder, anualmente, o Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações do *site* da SETEC/MEC (BRASIL, 2009).

O Quadro 2 apresenta leis, decreto e portarias pertinentes ao tema, que possibilitam a compreensão dos conceitos que fundamentam a política de EPT do período.

Quadro 3 - Atos normativos do Conselho Nacional de Educação.

Parecer ou Resolução	Descrição
Parecer CNE/CEB n.º 39/2004	Aplicação do Decreto Federal n.º 5.154/2004, na Educação Profissional Técnica, de nível médio e no Ensino Médio.
Parecer CNE/CEB n.º 11/2008, aprovado em 12 de junho de 2008	Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, de Nível Médio.
Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica, de Nível Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB n.º 11/2012.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações do *site* da SETEC/MEC (BRASIL, 2009).

Considerando os objetivos da pesquisa, o Quadro 2 e o Quadro 3 apresentam normativas que regulamentaram a ETP durante o período de análise.

O segundo grupo proporciona um conjunto de materiais para análise, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, composto pelos Projetos Pedagógicos Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). As ações institucionais são registradas nos relatórios de gestão anual apresentados ao TCU, referentes ao período de 2008 a 2018; bem como as Atas de reuniões do Colégio de Dirigentes, referentes ao período de 2015 a 2018⁴.

Quadro 4 - Atos normativos no âmbito do IFRO.

Planos de Desenvolvimento Institucional	Descrição
PDI 2009-2014	Plano de desenvolvimento institucional do período 2009-2014
PDI 2014-2018	Plano de desenvolvimento institucional do período 2014-2018
PDI 2018-2022	Plano de desenvolvimento institucional do período 2018-2022
Atas de Reunião do Colégio de Dirigentes	Descrição
Atas de reunião do Colégio de Dirigentes	27 atas de reuniões, ocorridas no período de 2015 e 2018
Regulamentos Institucionais	Descrição
Regulamento de Organização Acadêmica (ROA).	Resolução CONSUP/IFRO n.º 46/2010 e Resolução CONSUP/IFRO n.º 06/2016
Regulamento para elaboração ou reorganização dos PPC	Resolução CONSUP/IFRO n.º 14/2010 (IFRO, 2010e), alterado pela Resolução CONSUP/IFRO n.º 42/2010 (IFRO, 2010f), posteriormente modificado pela Resolução CONSUP/IFRO n.º 97/2016 (IFRO, 2016i) e, por fim, alterado pela Resolução CONSUP/IFRO n.º 61/2018 (IFRO, 2018d).
Projetos Pedagógicos de Curso	Descrição
PPC Agropecuária 2010	Projeto Pedagógico do Curso de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, versão 2010
PPC Agropecuária 2018	Projeto Pedagógico do Curso de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, versão 2018
PPC Informática 2010	Projeto Pedagógico do Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio, versão 2010
PPC Informática 2017	Projeto Pedagógico do Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio, versão 2017

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações do *site* do IFRO (IFRO, 2018c).

⁴ Justificam-se os anos de 2015 a 2018, por constituir o período no qual o *site* do IFRO disponibilizou, de maneira *on-line*, as Atas de reunião.

No Quadro 4 são identificados os principais documentos utilizados para examinar os projetos pedagógicos do Instituto, abrangem o regulamento institucional, como também o processo de planejamento e de materialização a política de EPT no período.

Esses grupos de fontes permitiram estabelecer a relação dialética entre totalidade e unidade, referentes às Políticas de EPT e, concomitantemente, das políticas institucionais do *lócus* de pesquisa com a nacional. Os materiais disponibilizaram elementos que permitiram a análise das concepções antagônicas, presentes na referida política, no campo das contradições sociais.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) delinea os objetivos, os princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos, como também as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão. De certo modo, traduz a legislação nacional e as concepções institucionais e, enquanto documento norteador, orienta a elaboração de regulamentações internas que normatizam as políticas institucionais. Dentre as regulamentações institucionais destacam-se: o Regulamento de Organização Acadêmica (ROA) e o Regulamento para Elaboração ou Reorganização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos e de Graduação. Foram selecionados para análise, o PPI 2009-2013, aprovado em 2009; o PPI 2014-2018, aprovado em 2014; e o PPI 2018-2022, aprovado em 2018. Justifica-se a escolha por entender que estes tendem a expressar, em âmbito local, o movimento de modificações normativas formuladas na política de educação profissional e tecnológica, em âmbito nacional.

Considera-se o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como um importante instrumento, cuja particularidade implica dialogar, interdependente e reciprocamente, com as políticas nacionais e institucionais, traduzindo-as para a realidade do curso.

Para seleção dos cursos, foram adotados os seguintes critérios:

1. cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, por entender que seriam os que, possivelmente, mais se aproximariam da integração do trabalho manual e intelectual, ou seja, possibilitaria a formação de certa capacidade dirigente (isto é, intelectual), aos estudantes;
2. curso técnico integrado ao Ensino Médio, ofertado em mais de um *campus* do IFRO. Esse critério consiste na especificidade do IFRO em formular e reformular os PPC, articuladamente entre os *campi*, isto é, a discussão, formalmente, permeia representantes de diferentes *campi*.

3. 1 (um) curso técnico integrado ao Ensino Médio, de *campus* com perfil agrícola/agropecuário⁵ e 1 (um), de *campus* de perfil industrial⁶. Dos três perfis presentes no IFRO (agrícola/agropecuário, industrial e de serviços), o de serviços não ofertava cursos integrados ao ensino médio, primeiro critério de seleção. Importa destacar que o perfil de *campus* indica o tipo de curso ofertado pela unidade de ensino, ou seja, uma vez localizado em uma região com predominância de atividades rurais, terá um perfil do tipo agrícola/agropecuário e, portanto, ofertará cursos que atendam essa dinâmica social e produtiva;
4. a relação *campus* e curso possibilita a continuidade do percurso formativo dos estudantes do Ensino Médio, ou seja, o *campus* oferta um curso superior na mesma área do técnico integrado ao Ensino Médio, permitindo, assim, o prosseguimento dos estudos, dos egressos do Ensino Médio;
5. como último critério, curso técnico integrado ao Ensino Médio com mais alunos matriculados.

Considerando o atendimento de todos os critérios, foram selecionados dois cursos: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do *campus* Colorado do Oeste, ofertado nos *campi* de perfil agrícola/agropecuário; e Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *campus* Ji-Paraná, ofertado nos *campi* com perfil industrial. Foram examinados,

1. dois PPC do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do *campus* Colorado do Oeste: PPC Agropecuária 2010 (IFRO, 2010a) e PPC Agropecuária 2018 (IFRO, 2018b);
2. dois PPC do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do *campus* Ji-Paraná: PPC Informática 2010 (IFRO, 2010c) e PPC Informática 2017 (IFRO, 2017b).

Justifica-se a seleção de dois PPC de cada curso por serem aprovados, em momentos distintos, no recorte temporal da investigação. O primeiro PPC de Informática e

⁵ O perfil do *campus* define quais cursos podem ser ofertados pela unidade de ensino, isto é, *campus* com perfil agrícola/agropecuário somente oferta cursos vinculados a atividades do campo.

⁶ Nomenclaturas adotadas nos Planos de Desenvolvimento Institucional: “unidades com perfil agrícola” (IFRO, 2014b, p. 77) “unidades com perfil industrial” (IFRO, 2014b, p. 77) e “campi de perfil agropecuário” (IFRO, 2018a, p. 43) e “campi de perfil industrial” (IFRO, 2018a, p. 43).

o de Agropecuária foram formalizados no início do período de materialização da política de EPT, em 2010; e os últimos PPC, efetivados mais próximos ao fim do período de investigação, sendo o PPC de Informática aprovado em 2017, e o de Agropecuária em 2018, elaborados com concepções presentes nas políticas de EPT e em PPI diferentes, motivados por legislações distintas.

A Tese está organizada em três capítulos, além da Introdução, em que manifesta a perspectiva teórico-metodológica. Busca-se apreender o movimento da política de educação profissional e tecnológica do âmbito nacional até o local, incidindo as análises no PPI do IFRO e no PPC de dois cursos.

O Capítulo 1, intitulado “Política de Educação Profissional e Tecnológica no contexto histórico brasileiro”, objetiva discutir a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, notadamente a partir de 2003. São focalizadas as concepções na EPT traduzidas nos documentos orientadores, nos programas e na legislação de cada governo do período, sendo estes, de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), ambos do PT; e de Michel Temer (2016-2018), do PMDB.

O Capítulo 2, denominado “Concepções de Educação Profissional e Tecnológica nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) do IFRO”, apresenta o exame de como as concepções que orientam a política nacional de educação profissional e tecnológica foram incorporadas em três Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).

No Capítulo 3, nomeado “Concepções de Educação Profissional e Tecnológica nos Projetos Pedagógicos de Dois Cursos”, é disposta a análise de como as concepções que orientam a política nacional de educação profissional e tecnológica foram incorporadas nos Projetos Pedagógicos de dois cursos de nível técnico, integrados ao Ensino Médio, sendo estes, Técnico em Agropecuária, do *campus* Colorado do Oeste e Técnico em Informática, do *campus* Ji-Paraná.

E nas considerações finais, retomam-se os objetivos, a tese e as categorias em articulação com as constatações provenientes da análise dos dados expostos e discutidos no transcorrer da Tese.

CAPÍTULO 1. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

Este capítulo visa discutir a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, formulada notadamente a partir de 2003, destacando as concepções que a orientam essa política, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT); e de Michel Temer (2016-2018), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atual Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Para compreender a política em questão, no período em análise, considera-se importante apresentar, inicialmente, as concepções identificadas e que orientam a política de EPT.

1.1. Concepções na política de Educação Profissional e Tecnológica: elementos teóricos

O termo concepção é compreendido a partir das conceituações de Gramsci (2017a), em especial, ao afirmar que todo homem desenvolve alguma atividade intelectual, participa de uma concepção de mundo e, com isso, “possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar” (GRAMSCI, 2017a, p. 735).

A concepção ou visão de mundo é formada por conhecimentos e posicionamentos valorativos sobre a vida, a sociedade, a natureza, as pessoas e as relações entre esses aspectos, sendo sempre individual e coletiva, ou seja, possui as singularidades de cada indivíduo e, simultaneamente, é constituída coletivamente em seus conteúdos e suas formas, como afirma Duarte (2016b).

No campo educativo, Freitas (1994), assinala que,

A teoria educacional formula uma concepção de educação em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento, que tipo de homem se quer formar, os fins da educação, entre outros aspectos. (FREITAS, 1994, p. 90).

Assim, discute-se, no primeiro momento, a concepção na política de EPT que compreende que “a forma capitalista de relações sociais são as que correspondem à natureza humana e, por isso, eternas” (FRIGOTTO, 2016, p. 35), demonstrada no conceito de capital humano, concepção básica do economicismo na educação, de que decorrem, atualmente, novas noções ideológicas como empregabilidade, empreendedorismo, formação por competências (FRIGOTTO, 2015).

Na sequência, caminha-se para a concepção que parte da problemática do trabalho, tendo como referência o trabalho como princípio educativo, que visa superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral (SAVIANI, 2003), a educação politécnica, ou, como afirma Frigotto (2012b),

[...] ou instrução politécnica ou tecnológica são os dois mais abrangentes que Marx utilizou buscando afirmar uma concepção de educação que, no conteúdo, no método e na forma de organizar-se, interessa à classe trabalhadora e não separa educação geral e específica e trabalho manual e intelectual. (FRIGOTTO, 2012b, p. 278).

A primeira concepção identificada apresenta-se no conceito de capital humano, formulado pelo economista Theodore William Schultz⁷, nos anos de 1960/1970. Emerge, por um lado, no contexto da crise das políticas keynesianas⁸ e do Estado de bem-estar social, no combate à desigualdade entre nações, classes e grupos sociais, por outro, do entendimento invertido dos intelectuais burgueses sobre a natureza do conflito estrutural do capital e as políticas de enfrentamento das crises (FRIGOTTO, 2015). Empiricamente, Shultz observou que famílias que investiam mais em educação formal e em saúde tinham retornos maiores do que as demais e, na comparação entre o Produto Interno Bruto (PIB) e a escolaridade, encontrou correlação entre ambas. Concluiu, desconsiderando a desigualdade entre as

⁷ Theodore William Schultz foi economista estadunidense e ganhador, em 1978, do Prêmio Nobel de Economia por ter desenvolvido a “teoria” do de capital humano, isto é, destacou a centralidade do capital humano, nos anos de 1960/1970, nas economias desenvolvidas (FRIGOTTO, 2006a).

⁸ Teorias e políticas econômicas associadas ao trabalho do economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946).

classes sociais e nações, “que o investimento em educação é algo tão ou mais rentável que os demais investimentos (FRIGOTTO, 2015, p. 216).

A tese central da concepção de capital humano, segundo Frigotto (2006a), consiste em vincular o investimento em educação com o desenvolvimento econômico e a renda individual. Nesse sentido, a educação é entendida “como instrumento de desenvolvimento econômico, distribuição de renda e equalização social” (FRIGOTTO, 2006a, p. 42), aspecto que mascara a luta de classes sociais e, em particular, os interesses das classes, historicamente, dominantes.

Na análise de Frigotto (2006a), Shultz situa o capital humano como um complemento da teoria neoclássica do desenvolvimento econômico. Explica que na visão neoclássica, para um país sair de um estágio pré-capitalista, precisa de crescentes taxas de acumulação, ocasionando, com isso, um aumento da desigualdade, a médio prazo, embora, a longo prazo, se espere a natural redistribuição. Nessa racionalidade, a educação é a principal produtora e potencializadora da capacidade de trabalho, ou seja, é um investimento como qualquer outro. O processo educativo, por conseguinte, é reduzido ao intento de produzir um conjunto de habilidades e atitudes, isto é, transmitir conhecimentos para se criar trabalho alienado (FRIGOTTO, 2006a).

Esse conceito introduz o capital humano como parte do indivíduo produtor de suas próprias capacidades, assim, os investimentos em educação, realizados por ele ou pelo Estado, aumentariam, linearmente, a produtividade. Como a renda vincula-se à produtividade, infere-se nessa racionalidade que, literalmente, a educação é um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social (FRIGOTTO, 2006a). Aliás, esse pressuposto falseia a realidade, pois dissimula a desigualdade estrutural do modo de produção capitalista, quando concebe que,

[...] o salário ou a renda como preço do trabalho, o indivíduo, produzindo mais, conseqüentemente ganhará mais. A definição da renda, neste raciocínio, é uma decisão individual. Se passa fome, a decisão é dele (indivíduo); se fica rico também. (FRIGOTTO, 2006a, p. 50).

Enquanto expressão do economicismo na educação, reduz o real a um conjunto de fatores de produção, que servem como forma técnica para se livrar de investigações críticas. A educação, nessa perspectiva, se constitui como parte de um modelo circular, sendo apreendida, no conceito de capital humano, como um fator básico de mobilidade social e aumento da renda. Nessa perspectiva, a educação é determinante para a renda e, ao mesmo

tempo, é fundamental para o acesso e permanência nos diversos níveis de escolarização (FRIGOTTO, 2006a).

Circularidade que deriva, segundo Frigotto (2006a, p. 52), da “concepção de homem, de sociedade, que ela busca veicular e legitimar, e da função de escamoteamento das relações de produção que ocorrem concretamente na sociedade capitalista”. O caráter circular, fundado nos supostos neoclássicos - apologia à sociedade burguesa – é uma forma de preservar aquilo que é mistificador do senso comum, isto é, em vez de se elevar do senso comum à consciência filosófica, mistifica-se a realidade. O autor afirma que

O resultado é que a noção⁹ de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagonica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana. (FRIGOTTO, 2015, p. 2017).

Para a economia burguesa, não interessa o homem enquanto homem, mas como um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para manter o sistema funcionando, reduz-se, então, a uma abstração genérica, indeterminada e a-histórica, cuja racionalidade e egoísmo lhe permite escolher sempre o melhor. Sobre esse homem genérico e abstrato, sustentam-se os princípios do liberalismo individual e deriva-se o suposto básico de que, em um mercado em concorrência perfeita, o ótimo individual leva, a longo prazo, ao ótimo de todos (FRIGOTTO, 2006a).

O conceito de capital humano, coerente com a perspectiva positivista, ancora-se na suposta neutralidade da ciência, na qual se considera como atemporal e método analítico de qualquer sociedade e momento histórico. Concebe a ideia de que as relações sociais capitalistas são lógicas e naturais, tratando-se de uma visão utilitarista das relações sociais. Nesse sentido, uma das principais preocupações é veicular que a ciência é neutra, independente de valores e posições do pesquisador e o processo de investigação (FRIGOTTO, 2006a).

⁹ Frigotto (2011a, p. 1), ao se referir ao ideário do capital humano, menciona como “teoria do capital humano”, pseudo-teoria ou noção de capital humano.

Esse conceito assinala, então, um tipo específico de atividade, na qual o conhecimento é concebido como mercadoria e valor de troca, que implica um tipo de formação do indivíduo, pois, como afirma Duarte, a consciência e a vontade, no plano mental individual “formam-se mediante a apropriação, por meio das atividades sociais de cada indivíduo, da idealidade objetivamente existente na cultura humana” (DUARTE, 2008, p. 99).

No Brasil, o aprofundamento das relações capitalistas, no período da ditadura militar (1963-1985), decorrente da opção pelo modelo associado-dependente, trouxe consigo o entendimento de que a educação tinha um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações (SAVIANI, 2019b)

De acordo com o autor, o fundamento dessa tendência está constituído pela concepção de capital humano, que, a partir da formulação de Theodore Schultz nos Estados Unidos, difundiu-se entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E “adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo de dispêndio ‘e não duplicação para fins idênticos’” (SAVIANI, 2019b, p. 458), destacando-se a reforma universitária instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968; a introdução das habilitações técnicas no curso de Pedagogia, por parecer do Conselho Federal de Educação; e a aprovação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que buscou estender essa tendência produtivista em todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial.

Nesse contexto, para atender o objetivo perseguido pelos governos da ditadura civil-militar, “desenvolvimento econômico com segurança”, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que precisava ser eliminado (SAVIANI, 2019b, p. 460).

A apropriação do conceito de capital humano, para formação do indivíduo, assenta-se, em síntese, em sua adaptação à realidade social contemporânea e capitalista. A educação, ao incorporar o conceito, estimula as relações sociais capitalistas imediatas e determina modos de agir compatíveis aos propalados no mercado.

Com essa racionalidade, Davenport (2001) elabora uma representação matemática de capital humano, isto é: investimento do capital humano = [capacidade +

comportamento] x empenho x tempo. Nota-se que esta equação não é formada exclusivamente pela adição dos componentes (capacidade, comportamento, empenho e tempo), mas pela multiplicação do empenho e tempo,

Por que multiplicação? Porque multiplicar significa que aumentar um dos elementos pode também aumentar enormemente a quantidade investida. Inversamente, mesmo a elevada presença de um fator não pode compensar a baixa presença de outro. A chave para a questão, como sugere a fórmula, é o empenho. (DAVENPORT, 2001, p. 36).

Nesse sentido, o desempenho individual é considerado chave para o seu crescimento,

Aqui o sucesso de tudo depende da intuição, da capacidade de ver as coisas de um modo que depois prove ser correto, mesmo que não possa ser estabelecido no momento, e da captação do fato essencial, descartando-se o não-essencial, mesmo que não seja possível prestar contas dos princípios mediante os quais isso é feito. (SCHUMPETER, 1997, p. 92).

Pela mistificação e fetichização do real, reproduz a falsa ideia de liberdade individual e infere que o problema da desigualdade é culpa do indivíduo, pois se não possui bens é porque não se esforçou o suficiente. Ao negar a classe social, considera a sociedade organizada em estratos sociais e que “os indivíduos ganham seu lugar na hierarquia de estratificação segundo critérios de mérito” (FRIGOTTO, 2006a, p. 61). O autor afirma que,

O mérito é definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos de elite. O modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois supõe-se que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num equitativo equilíbrio de poder. (FRIGOTTO, 2006a, p. 52).

Configura-se, então, nessa racionalidade, a figura do “empresário inovador”. O empreendedor ganha um papel de destaque no âmbito econômico (SCHUMPETER, 1997, p. 9) e, como efeito, na ressignificação do conceito de capital humano (DAVENPORT, 2001). Pires (2005) enfatiza que o capital humano, atualmente, privilegia a perspectiva microeconômica e a empregabilidade do indivíduo, com incentivo a função do empreendedor e do empresário inovador, citado por Schumpeter (1997).

Nessa lógica, o estudante precisa exercer sua capacidade individual de escolha, para adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho (SAVIANI, 2019b). A educação habilita os indivíduos à competição e, ao mesmo tempo, não garante o

emprego no mercado de trabalho, visto que não há vagas para todos, configurando o que Saviani (2019b) denomina “pedagogia da exclusão”. O autor expõe que,

E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais, etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão. (SAVIANI, 2019b, p. 535).

Essa Pedagogia se relaciona ao padrão de acumulação do capital do contexto histórico. Mantém-se o fundamento da relação linear entre educação e desenvolvimento econômico, contudo, modifica-se a forma dessa relação, isto é, inicialmente, em um contexto de política de pleno emprego, a educação “garantiria” um emprego formal aquele que se manteve tecnicamente “atualizado” (capital humano); com o fim dessa política, não mais “garantiria” o emprego formal, mas ampliaria a possibilidade de encontrá-lo (empregabilidade); e, atualmente, com a intensificação do “desemprego estrutural” (ANTUNES, 2008, p. 99), não se busca mais um emprego formal, mas aquele em que cada indivíduo se responsabilize pela sua remuneração (empreendedorismo). Configura-se, assim, uma ressignificação do conceito de capital humano, no entanto, não se altera o fundamento do economicismo na educação.

É nesse contexto que Frigotto (FRIGOTTO, 2011a) afirma que emergem as noções ideológicas como sociedade do conhecimento, empregabilidade, pedagogia das competências, e empreendedorismo. Refere-se a cada uma delas, especificando que,

Sociedade do conhecimento deriva do fetiche da tecnologia. Trata-se de fazer acreditar que a tecnologia por si supera as desigualdades e a sociedade de classes, mascarando a realidade de que a tecnologia é cada vez mais propriedade do capital contra o trabalho.

[...]

Empregabilidade, uma noção que busca apagar da memória o direito ao emprego, já que este está dentro de um sistema de regulação social que garante um conjunto de direitos ao trabalhador defendidos por suas organizações. No plano da mistificação, a ideia que se difunde é a de que o fim do emprego é algo positivo para a competitividade e de que, em realidade, com isso todos ganham.

[...]

[...] a pedagogia das competências deriva de relações sociais concretas de ultra individualismo, de desmonte dos direitos sociais e coletivos e de políticas universais. Não se refere à educação integral e unitária e nem ao direito ao trabalho, mesmo que seja sob a forma de trabalho explorado, emprego. Vincula-se a uma visão mercantil e ao trabalho flexível, instável e precário. Trata-se do trabalhador buscar as competências que o mercado exige e adaptar-se a elas a qualquer preço ou, então, deixar o lugar para outrem e sem ou ao menor custo para o empregador.

[...]

Empreendedorismo. Por fim, ainda que não esgote o conjunto de noções que rejuvenescem a ideologia do capital humano a ênfase ao empreendedorismo, a ser dono do próprio negócio, etc., desloca a responsabilidade para a grande massa de trabalhadores que por diferentes razões não são necessários ou não se enquadram nas exigências do mercado, para que busquem a sobrevivência por conta própria. Para a grande maioria trata-se de um convite ao trabalho informal e precário, totalmente desprotegido dos direitos sociais. (FRIGOTTO, 2011a, p. 9-10).

Essas noções ideológicas, longe de discutir as contradições sociais, apresentam a mesma base conceitual vinculada ao economicismo, do livre mercado na educação, com o objetivo de adaptar a formação dos estudantes ao mercado capitalista.

Se no período de formulação do conceito de capital humano, no final da década de 1950 (FRIGOTTO, 2006a), o conceito relacionava-se com a preparação para um emprego, agora, em um contexto caracterizado pela flexibilidade e falta de emprego, amplia-se a responsabilização individual dos sujeitos, por meio da empregabilidade e do empreendedorismo. Esse conjunto de novas noções ideológicas vinculam-se ao lema “aprender a aprender”. Como afirma Saviani (2019b), esse lema significava, no âmbito do escolanovismo¹⁰, a capacidade individual de buscar conhecimentos e de se adaptar a uma sociedade na qual cada indivíduo desempenhava um papel em benefício de todo o social e, diferentemente, no contexto atual, relaciona-se a necessidade de ampliar a capacidade de empregabilidade em cada indivíduo.

¹⁰ Saviani (2012a, p. 6) explica que o escolanovismo foi um “amplo movimento de reforma” que, em 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, demonstrou críticas à Escola Tradicional e aos modelos de ensino tradicionais, com proposta de mudanças no sistema de ensino, especialmente, no que se refere ao aluno como centro do processo de construção do conhecimento e à escola, como agente democratizador e inclusivo dos cidadãos.

Nessa perspectiva, no âmbito internacional, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, e o Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 1998), discutem aspectos da “Educação para Todos” e do “aprender a aprender” (UNESCO, 1998). No relatório da UNESCO (1998), é possível observar os elementos criticados por Saviani (2019b), em especial à perspectiva de adaptação que o lema “aprender a aprender” promove ao contexto da falta de emprego formal. O relatório expõe que

[...] é possível que, por não se conseguir o pleno emprego, se comece a caminhar para uma multiplicidade de estatutos e de contratos de trabalho: trabalho em tempo parcial, trabalho com duração limitada ou precária, trabalho com duração indeterminada, desenvolvimento do auto-emprego. (UNESCO, 1998, p. 109-110).

Como se observa, o relatório não efetua uma crítica às limitações na obtenção do emprego, mas justifica esse aspecto como “aumento do tempo livre” que “deve ser acompanhado por um aumento do tempo consagrado à educação, quer se trate de educação inicial ou de educação de adultos” (UNESCO, 1998, p. 110).

Esse entendimento evidencia o caráter de adaptação ao capitalismo, criticada por Duarte (2008), ao analisar o livro denominado “Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva”. O autor afirma que esse lema é “apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego” (DUARTE, 2008, p. 11). A “pedagogia do aprender a aprender”, em suas palavras,

Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2008, p. 12).

Configura-se, assim, uma apropriação alienada das relações sociais. Importa destacar, aqui, o entendimento de alienação, analisado por Suchodolski (1976), que afirma,

A concepção marxista da alienação é uma concepção que traça um fenômeno material (ser social) e ideal (consciência social), em que a alienação real e concreta do homem impede na sua vida cotidiana a consciência da análise do mundo e do papel do homem. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 199).

Em um segundo momento, apresenta-se a concepção de educação politécnica, antagônica à concepção descrita, que pressupõe o ser do homem e do trabalho, como histórico e, com isso, apreende-se que o indivíduo possui atributos especificamente humanos, que lhe permite trabalhar e educar (SAVIANI, 2007a). Dessa forma, tem-se em vista que o trabalho define a essência do homem e é referência ontológica para se compreender e reconhecer a educação como formação humana (SAVIANI, 2012b).

A educação politécnica, trata de “articular o presente com o futuro, formulando uma proposta no interior de um sistema de ensino cuja ordenação não corresponde exatamente ao espírito dessa proposta”. Por compreender o movimento do real, busca-se “a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente” (SAVIANI, 2003, p. 132).

Enquanto possibilidade contra-hegemônica, a educação é entendida “como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais” (FRIGOTTO, 2007). Como parte de um projeto político, a politecnicia,

[...] deriva, basicamente, da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. (SAVIANI, 2003, p. 132).

De acordo com Manacorda (2011, p. 10), Marx propõe uma formação mais humana, um “ensino formativo, cultural, entendido como união da ciência e da técnica, aos fins do homem, para todos os seres humanos, sem distinção de classe”. Para Frigotto (2012b), Marx sinaliza três conceitos, intrinsecamente relativos à formação: trabalho como princípio educativo, formação humana omnilateral e educação politécnica ou tecnológica. O trabalho como princípio educativo, nas palavras do autor, é

[...] ligado ao processo de socialização e de construção do caráter e da personalidade do *homem novo*, que internaliza, desde a infância, a sua condição de ser da natureza e que, portanto, implica produzir, com os outros seres humanos, seus meios de vida e não viver da expropriação do trabalho de seus semelhantes; (FRIGOTTO, 2012b, p. 277).

A formação humana ou concepção de educação omnilateral é “ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, em contraposição à visão unidimensional de educar e formar para os valores e conhecimentos úteis ao mercado capitalista” (FRIGOTTO, 2012b, p. 277). Abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico,

Tal compreensão de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos. (FRIGOTTO, 2012a, p. 268).

Acerca do conceito de politecnia, apreende-se que expressa o sentido ontológico do trabalho, conforme Ramos (2008). Representa a forma pela qual o homem se produz e, assim, gera conhecimentos e se contrapõe ao conceito de capital humano. É traduzido no sentido histórico do trabalho, na especificidade do sistema capitalista, se transforma em trabalho assalariado, labor ou fator econômico, portanto, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva.

Saviani (2003), define, com certo detalhe, e contribui para reforçar o entendimento de que,

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 2003, p. 140).

Na busca por uma nova formação, que visa integrar o trabalho manual e intelectual, e adotar o trabalho como princípio educativo, como a concepção politécnica, a

escola unitária, indica o início de novas relações entre trabalho intelectual e industrial, para além da escola, mas em toda a vida social. Integrar o intelectual e o manual possibilita aproximar o aluno, mesmo em uma realidade contraditória, ao mesmo tempo, com a história humana e a das “coisas” e mediado pelo professor (GRAMSCI, 2017a).

De acordo com Gramsci (2017a), com início em uma fase disciplinar, na obtenção de uma espécie de “conformismo”, que pode ser chamado de “dinâmico”, a escola unitária se movimenta para a fase criadora, com a expansão da personalidade do aluno, mais autônoma e responsável e com uma consciência moral e social sólida. Essa escola criadora não significa “inventos e descobertas”, mas uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não necessariamente um “programa” estabelecido que force à inovação e à originalidade (GRAMSCI, 2017a, p. 509).

Segundo esse entendimento, a educação passa da técnica-trabalho e chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, que visa tornar o aluno “dirigente” (especialista + político) e não somente “especialista”, aspecto que amplia a formação técnica para a formação ético-política.

Contudo, alerta o pensador, “Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades” (GRAMSCI, 2017a, p. 727), o que, na realidade concreta, não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos concretos. (GRAMSCI, 2017a).

Nesse sentido, é importante, concordando com Duarte (2012), que os indivíduos se apropriem das formas mais elevadas de conhecimento, já produzidas pela humanidade, e participar, conscientemente, da construção da riqueza universal, objetiva e subjetiva, do gênero humano; apreensão que ocorre por meio da relação consciente com a totalidade para, com isso, possibilitar a superação do desenvolvimento pessoal e o contínuo vir a ser da personalidade. Poderia tornar sua vida mais humana, com mais sentido e conteúdo; diferente da vida real nas relações sociais capitalistas, na qual a maior parte do seu tempo, na sociedade, destina-se à luta cotidiana pela sobrevivência.

Com as concepções apresentadas, nas seções seguintes, são examinadas as Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) empreendidas nos diversos governos aqui selecionados.

1.2. Políticas de EPT na década de 1990

Para se compreender o período em análise, é importante situar, inicialmente, que a década de 1990 marca a adesão do Brasil à doutrina neoliberal (FRIGOTTO, 2010b). Para essa ideologia, “não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise” portanto, “caberá ao mercado superar as falhas do Estado”, apoiando-se no diagnóstico de que este entrou em crise, pelo fato de ter gastado mais do que podia para se legitimar, “pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, porque, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 764).

Como esclarece Harvey (2008a), o neoliberalismo, teoria das práticas político-econômicas, propõe que,

[...] o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (HARVEY, 2008a, p. 12).

De acordo com Pochmann (2017) a Constituição Federal de 1988 permitiu implementar um inédito padrão de políticas públicas, experiência convergente com o estado de bem-estar social, observado nos países de capitalismo avançado. Entretanto, isso, por si só, não foi suficiente para sustentar o regime democrático, em face à formação tradicional, com bases conservadoras e autoritárias. Destaca, ainda, que desde a década de 1990, o Brasil encontra-se no caminho de um novo projeto de inserção competitiva, na economia global, pautado em ações governamentais, como,

- a redução na diferenciação possível entre mercados interno e externo;
- a modernização de grandes empresas, com fortes ligações no comércio internacional;
- a crescente vinculação econômica e financeira com o exterior e a passagem do Estado empreendedor para o regulador e focalizador das ações sociais, com a privatização do setor produtivo estatal e a sua desnacionalização. (POCHMANN, 2006, p. 116).

No âmbito político, o período inicia com o governo de Fernando Collor de Melo (1990 – 1992). Este governo durou menos de dois anos, isto é, o presidente da República foi alvo de denúncias, que o incriminaram e, posteriormente, de um processo de *impeachment*.

O breve sucesso de Fernando Collor de Melo, filho das oligarquias nordestinas, representava, naquele momento, a derrota do candidato do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). O Vice-presidente Itamar Franco ocupou o lugar do presidente, no período de 1992 até 1994. Nesse governo se criou o plano econômico (Plano Real), até hoje vigente, desenvolvido no seio do Ministério da Fazenda, cujo ministro era Fernando Henrique Cardoso (FRIGOTTO, 2018a).

No âmbito da formação profissional, a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senete) afirma que o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) se constituía em uma das principais metas do governo. Aspectos como qualidade, produtividade e competitividade “pressupõem ações subjacentes como preparação e formação de mão-de-obra devidamente qualificada e tecnologias apropriadas para os diversos setores da economia” (BRASIL, 1992, p. 4).

No governo seguinte, de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), o projeto educativo encontra lógica, quando observado, conjuntamente, com o de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. As ações governamentais deslocaram-se da sociedade organizada para os princípios do ajuste, materializadas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos, que definem as políticas de cima para baixo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que as análises sobre o período convergem no sentido de que se trata de um governo, que conduziu as diferentes políticas, associadamente e submissa aos organismos internacionais, isto é, aos gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. A educação infantil foi transferida aos governos municipais ou às famílias; a educação de jovens e adultos foi reduzida às políticas de formação profissional ou requalificação; no nível médio, retrocedeu-se ao dualismo estrutural entre o ensino médio e técnico, e no nível superior apostou-se na expansão do ensino privado.

No âmbito específico das políticas de educação profissional, no governo Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº 8.948/1994, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e reforçou a dualidade, ao segmentar o ensino médio, da formação profissional e, em sentido amplo, foi sancionada a Lei nº 9.394, de 1996, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O distanciamento entre a LDB sancionada e a proposta construída com a participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, formado por mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, que sinalizava a formação profissional integrada à geral, nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, é reforçado pelo Decreto Federal nº 2.208, de 1997 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a). Os autores afirmam que o esse Decreto e outros instrumentos legais (como a Portaria nº 646/1997), além de proibirem a pretendida formação integrada, regulam formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, com o argumento das necessidades do mercado.

Ao separar o ensino técnico do médio, o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), n.º 17/1997, reitera e legitima as diretrizes para a educação profissional, em nível nacional e definidas pelo Decreto Federal nº 2.208/1997. Nos termos do parecer,

A desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico traz vantagens tanto para o aluno quanto para as instituições de ensino. O aluno terá maior flexibilidade na definição do seu itinerário de educação profissional, não ficando restrito a uma habilitação rigidamente vinculada ao ensino médio, passível de conclusão somente após o mínimo de três anos. Do lado das instituições de ensino, a desvinculação propicia melhores condições para a permanente revisão e atualização dos currículos. O chamado currículo integrado é extremamente difícil de ser modificado e por isso mesmo acaba se distanciando cada vez mais da realidade do mundo do trabalho. (BRASIL, 1997c, p. 6).

Em linhas gerais, na análise de Carmo (2004), a LDB/1996 e o Decreto Federal nº 2.208/1997 são orientados para qualificação e requalificação, por meio da formação continuada. Representa uma contínua regressão dualista do ensino técnico, isto é, personifica e separa as dimensões técnica e política, específica e geral, e particular e universal, ou seja, segmenta o nível médio regular, da rede não regular de ensino técnico-profissional.

Observa-se o aprofundamento da dualidade educacional, no ano de 1998, por meio da Lei nº 9.649/1998, ao estabelecer que a criação de novas unidades acadêmicas de educação profissional, por parte da União, conforme Art. 47, § 5º, somente poderia ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais (BRASIL, 1988). Esse impedimento legal para criação de novas unidades educacionais expressa a visão de redução do papel do Estado, que permeia as políticas do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e traduz a visão fiscalista predominante.

As políticas educacionais do período, na análise de Frigotto (2018a), caracterizam-se, no seu conjunto “com outras roupagens, do pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo das reformas da ditadura militar sob o ideário do capital humano” (FRIGOTTO, 2018a, p. 24).

É nesse período que se apresenta a incorporação da ideologia neoliberal nas políticas econômicas e sociais, em especial pela redefinição do papel do Estado brasileiro. De acordo com Peroni (2013), a diminuição do papel do Estado para com as políticas sociais e de privatização e mercantilização do público, foi colocada em prática pelo governo Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), do Partido da Renovação Nacional (PRN). Porém, foi no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003) que se propôs, em 1995, o Plano de Reforma do Estado, apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), no documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

O Plano propõe a reorganização do Estado, como saída para superar a crise, com o pretexto de que a crise fiscal impede a sua capacidade de investimento, além de fortalecer o seu núcleo estratégico e modificar o modelo de administração pública, ou seja, “a administração pública burocrática deveria ser substituída pela administração pública gerencial” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 767).

Os elementos da proposta do PDRAE têm como premissas o neoliberalismo, sob o argumento de que a privatização, a desregulação e a competição, no Estado, aumentariam a eficiência e a produtividade. Essas premissas indicam que no âmbito individual, cada um é responsável por suas próprias ações e bem-estar, e deve responder por eles. Esse princípio é aplicado, por exemplo, aos domínios do bem-estar social e da educação. O sucesso e o fracasso individual são interpretados como virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (não investir em seu capital humano), desconsiderando alguma propriedade sistêmica (HARVEY, 2008a).

Remete-se ainda à afirmação de Peroni (2003, p. 12), ao analisar o Estado brasileiro, na década de 1990, ou seja, “Estado mínimo para as políticas sociais e Estado máximo para o capital”. A concepção de educação predominante, naquele governo, é caracterizada pela conformação à realidade do desemprego, por meio da adequação para a competitividade e empregabilidade. Essas características intensificam a responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou seu fracasso, sem considerar as múltiplas determinações

de sua situação de vida concreta, configurando, como denomina Saviani (2019b), a “pedagogia da exclusão”.

Portanto, as características de (des) organização do Estado (PERONI, 2003) e as implicações na educação, marcadas pela exclusão (SAVIANI, 2019b), a política de EPT, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) incorpora os pressupostos da ideologia neoliberal hegemônica.

1.3. Políticas de EPT no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010)

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula da Silva), do Partido dos Trabalhadores (PT), teve início em um contexto marcado, principalmente, pela influência da ideologia neoliberal, nas políticas econômicas e sociais, assumida nos governos brasileiros, na década de 1990. Segundo Ortigara (2012),

Faziam parte deste contexto as altas taxas de desemprego, o grande índice de trabalho informal, o endividamento dos estados, o aumento da pobreza e das desigualdades sociais. Esses problemas sociais surgiram como resultado das políticas de ajuste fiscal, da redução de investimentos por parte do Estado em áreas sociais e de infraestrutura, da flexibilização das leis trabalhistas, da abertura comercial e financeira que colocava em dificuldades as empresas nacionais deixando-as reféns dos mercados. (ORTIGARA, 2012, p. 149).

A continuidade da política econômica, do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), é registrada por Antunes (2018, p. 116), especialmente, por preservar interesses do capital financeiro, isto é, a manutenção do “superavit primário (recursos orçamentários destinados ao pagamento dos juros da dívida pública)”. Todavia, apresentou, também, conjuntamente, nuances de uma “variante social-liberal” (ANTUNES, 2018, p. 116), com a criação de

[...] inúmeras medidas que beneficiavam amplamente os capitais financeiro, industrial, do agronegócio e dos serviços, o governo Lula implementou uma política social assistencialista (Bolsa Família) e possibilitou uma relativa valorização do salário-mínimo nacional, quando comparado ao governo FHC. Assim, tanto diminuiu os níveis de pauperismo social como fortaleceu os grandes capitais, preservando desse modo uma desigualdade que está entre as mais altas do mundo. (ANTUNES, 2018, p. 116).

O autor afirma que o governo de Lula da Silva buscou conciliar interesses claramente opostos. Não confrontou os pilares estruturais da desigualdade social brasileira,

caracterizada pela concentração de riqueza, minimizando, parcialmente, os níveis de miserabilidade (ANTUNES, 2018). Na análise desse contexto de alianças políticas no governo, Saad Filho e Morais (2018) afirmam que o Partido dos Trabalhadores, para chegar ao Poder Executivo,

[...] demonstrou grande talento político construindo uma ‘aliança de perdedores’. Tratava-se de grupos sociais que tinham em comum apenas a experiência de perdas sob o neoliberalismo. Os ‘perdedores’ se aglutinaram em torno de expectativas difusas de ‘mudança’, mas suas demandas eram conflitantes. (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 168 – 169).

A “aliança de perdedores”, uma coalizão de grupos pouco definida, segundo os autores, é constituída por quatro grupos: a (1) classe trabalhadora urbana e rural sindicalizada; (2) grandes segmentos da classe trabalhadora informal; (3) muitos capitalistas proeminentes, em particular entre a burguesia interna; e (4) notórios oligarcas, latifundiários e líderes políticos de direita, das regiões mais pobres. (SAAD FILHO; MORAIS, 2018). Essa coalizão de grupos limitou o governo, pois,

Em primeiro lugar, Lula foi eleito por uma coalizão instável de forças sociais e políticas que tentavam se livrar da tendência à estagnação provocada pelo neoliberalismo. Além disso, os ‘perdedores’ tinham uma gama limitada de objetivos em comum, e sua aliança não poderia oferecer um apoio consistente ao governo. Em segundo lugar, a submissão da liderança do PT aos interesses financeiros nacionais e internacionais sinalizou a derrota do partido na batalha por alguma forma de ‘socialismo’. Em terceiro lugar, a aliança de perdedores e as forças que apoiaram o novo governo nunca tentaram mudar sua política no sentido de distanciá-la do neoliberalismo. (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 177).

Em crítica mais acentuada, Coutinho (2006) afirma que a chegada do Partido dos Trabalhadores ao governo federal, não minou a hegemonia neoliberal e, de certa forma, abriu e reforçou o seu caminho. A adoção da política macroeconômica neoliberal e a cooptação, ou neutralização, de importantes movimentos sociais, desarmou as resistências ao modelo liberal-corporativo. Esse movimento representa “uma das características mais significativas dos processos de ‘revolução passiva’; o que Gramsci chamou de ‘transformismo’, ou seja, a cooptação das principais lideranças da oposição pelo bloco no poder”. (COUTINHO, 2006, p. 193).

Sobre a “revolução passiva”, termo utilizado pelo historiador napolitano Vincenzo Cuoco, Gramsci (1999) expressa que

[...] o fato histórico da ausência de uma iniciativa popular unitária no desenvolvimento da história italiana, bem como o fato de que o desenvolvimento se verificou como reação das classes dominantes ao subversivismo esporádico, elementar, não orgânico, das massas populares, através de ‘restaurações’ que acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo; trata-se, portanto, de ‘restaurações progressistas’ ou ‘revoluções-restaurações’, ou, ainda, ‘revoluções passivas’. (GRAMSCI, 1999, p. 393).

Nota-se que a revolução passiva é marcada por dois conjuntos de ações, como afirma Bello (2015),

[...] um de restauração (uma reação conservadora à possibilidade de uma transformação proveniente das classes populares) e outro de renovação (no qual algumas das demandas dessas classes são satisfeitas através de concessões das classes dominantes). (BELLO, 2015, p. 203).

Desse modo, além do transformismo, a revolução passiva é caracterizada pela relação entre duas classes fundamentais, o confronto entre a tese dos dominantes e a antítese dos dominados (BELLO, 2015). Há, assim, um conjunto de medidas voltadas às classes populares e, concomitantemente, ações para manutenção dos interesses dos dominantes.

Gramsci (2017c) utiliza o conceito como um instrumento-chave para analisar, inicialmente, o *Risorgimento*, isto é, a formação do Estado burguês moderno na Itália. Utiliza, ainda, para interpretação de fatos sociais complexos ou inteiras épocas históricas, como, “a Restauração pós-napoleônica, o fascismo e o americanismo” (COUTINHO, 2012, p. 118).

No movimento de unificação italiana, Gramsci (2017c, p. 1038) afirma que “O critério metodológico sobre o qual se deve basear o próprio exame é este: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’” por isso, além do domínio de grupos adversários, inclusive pela força armada, a supremacia de um grupo social se expressa, também, pela capacidade de se tornar “dirigente” dos grupos adversários (GRAMSCI, 2017c). O autor conclui que

[...] deve haver uma atividade hegemônica mesmo antes da ida ao poder e que não se deve contar apenas com a força material que o poder confere para exercer uma direção eficaz: de fato, a brilhante solução destes problemas tornou possível o *Risorgimento* nas formas e nos limites em que ele se realizou, sem ‘Terror’, como ‘revolução sem revolução’, ou seja, como ‘revolução passiva’, para empregar uma expressão de Cuoco num sentido um pouco diverso de Cuoco. (GRAMSCI, 2017c, p. 1047).

Para além da realidade italiana, Gramsci (2017c) considera que:

O conceito de revolução passiva me parece exato não só para a Itália, mas também para os outros países que modernizaram o Estado através de uma série de reformas ou de guerras nacionais, sem passar pela revolução política de tipo radical-jacobino. (GRAMSCI, 2017c, p. 3654).

Ao discutir sobre a possibilidade de adoção do conceito na análise dos governos Lula da Silva, Bello (2015, p. 197) afirma ser “plausível a hipótese de que os governos Lula teriam desenvolvido os processos essenciais à plena realização de uma revolução passiva, sugerindo êxito em fortalecer a dominação burguesa no Brasil, ao menos até seu término (2010)”.

Isto posto, as alianças promovidas pelo governo indicam que a eleição significou que o Partido dos Trabalhadores não se constituía de pensamento homogêneo ou obteve o consenso no âmbito da política econômica, ou de seus intelectuais, quando chegou ao governo federal.

Percebe-se as contradições, como mostra Frigotto (2011b), que apesar do governo de Lula da Silva (2003 – 2010) apresentar elementos de continuidade¹¹ da política macroeconômica, a conjuntura dessa década se diferencia da década de 1990, em diversos aspectos,

[...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante às privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (FRIGOTTO, 2011b, p. 240).

No plano educacional, o programa de governo “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, da coligação Lula Presidente, no ano 2002, apresentava a linha de pensamento do governo quanto à educação básica, ou seja,

A educação básica dever ser gratuita, unitária, laica e efetivar-se na esfera pública como dever do Estado democrático. Além de ser determinante para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos e criativos, a educação básica de qualidade é decisiva

¹¹ Como assinala Frigotto (2011, p. 239) “Continuidade, no entanto, não significa que um mesmo projeto estrutural seja conduzido da mesma forma”.

para romper com a condição de subalternidade da maioria do povo. (PT, 2002, p. 3).

Expressões como “educação básica unitária” e “formação integral humanística e científica”, destaca Ortigara (2012), sugerem uma ruptura com a concepção fragmentada vigente. Trata-se de um conceito discutido por Gramsci (2017a), em especial o de escola integral ou unitária (ORTIGARA, 2012).

Segundo Ortigara (2012), ao criticar o Decreto Federal nº 2.208/1997, o plano de governo enfatiza a necessidade de revisão da legislação, visto que permite a oferta de cursos de qualificação superficial (nem mesmo os sindicatos patronais se propõem a oferecer).

Importa destacar que o referido Decreto regulamenta o Capítulo III, da LDBEN, isto é, “Da Educação Profissional”¹². Estabeleceu, em seu art.º 5, que “educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio” (BRASIL, 1997a, p. n.p.), com oferta, concomitante ou sequencial, nesta etapa. Há uma cristalina separação das dimensões especialista e política, na educação.

Essa característica de separar o trabalho manual e o trabalho intelectual foi criticada por Gramsci (2017a), na Itália. A escola profissional, da época, concentrava-se na dimensão especialista da formação, excluindo a formação ético-política.

Dessa forma, a educação profissional, concebida pelo Decreto Federal nº 2.208/1997, destina-se a formar um novo trabalhador, adequado às demandas do capital e do mercado de trabalho.

A proposta de educação, para a política de EPT, de Lula da Silva indica outra visão sobre a EPT e, com isso, sinaliza distintas ideias, ou, mais ainda, conflitantes propostas educacionais, quanto à formação do cidadão, ou seja, de um lado a segmentação da relação entre educação geral e profissional, presente na política da modalidade de EPT até então; e de outro, a perspectiva integrada, apresentando articulação entre formação geral, as ciências e as humanidades, com a formação específica, profissional, técnica e tecnológica, voltada a “formar não apenas o cidadão produtivo, mas também de conhecedores de seus direitos e

¹² O título “Da Educação Profissional e Tecnológica” foi dado pela Lei nº 11.741/2008. A utilização dos termos “educação profissional” e “educação profissional e tecnológica” na Tese respeita o adotado nos documentos oficiais.

dos fundamentos científicos-tecnológicos e histórico-sociais do trabalho” (CIAVATTA, 2007, p. 132).

A primeira ideia, que visa separar a formação geral e a profissional de EPT, foi priorizada pelo Ministério da Educação, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), com o argumento de que “o novo marco legal¹³ promoveu a separação formal do ensino técnico do ensino médio, tornando-o complementar, e flexibilizou a estrutura curricular para permitir o retorno dos egressos ao sistema” (BRASIL, 2002a, p. 11).

A segunda ideia traz as expressões “educação básica unitária” e “formação integral humanística e científica”, presentes na proposta das políticas de EPT, do governo de Lula da Silva (2003 – 2010) (PT, 2002, p. 3). Aspectos que possibilitariam, não linearmente e contraditoriamente, caminhar na possibilidade de uma educação politécnica. A simples exposição de elementos politécnicos não significa que estejam presentes na totalidade nas normativas formuladas ou que tenham sido materializados na política de ET.

Nesse sentido, os anais do evento “Educação Profissional ‘Concepções. Experiências. Problemas e Propostas””, realizado em 2003, visando discutir a educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo, tornam-se um documento importante para se compreender o movimento da política de EPT no governo. O documento afirma,

Defendemos uma escola unitária, que contribua para a superação da estrutura social desigual da sociedade brasileira mediante a reorganização do sistema educacional. E que aponte para a superação definitiva da concepção que separa a educação geral, propedêutica, da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos, e a segunda, aos pobres. A perspectiva da escola unitária não admite subordinar a política educacional ao economicismo e às determinações do mercado, que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios. A educação profissional, garantida aos trabalhadores como um direito, não pode ser entendida como substitutiva da educação básica. (BRASIL, 2003).

Apreende-se que ao defender a escola unitária, há a intencionalidade de realizar modificações na política de EPT e, com isso, alterar a finalidade, no processo de formação da modalidade de EPT que, com a proposta de escola unitária, não se limitaria à estrita formação técnica para fins imediatos.

¹³ Refere-se à Lei nº 9.394/1996 e ao Decreto Federal nº 2.208/1997, reiterado, posteriormente, pelo Parecer CNE/CEB nº 17/1997, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que estabeleceu as diretrizes operacionais para a educação profissional, em nível nacional e corrobora a concepção adotada pelo Decreto Federal nº 2.208/1997.

O Seminário de 2003, ressalta, que, na década anterior, as autoridades governamentais concordaram com os princípios dos organismos internacionais¹⁴ para as reformas educacionais e com orientações pautadas em uma linha economicista (BRASIL, 2003). Os Anais afirmam ainda que estava presente, nas escolas de Educação Profissional (EP), a concepção de qualidade, procedente da indústria, quer dizer, o setor produtivo que indicava o que seria qualidade para a modalidade de educação profissional e tecnológica. Ao incorporar princípios das empresas privadas, o aluno é tratado como cliente, visto que qualidade significa ou produzir conforme a necessidade do cliente ou a adequação ao uso do produto (BRASIL, 2003).

O documento preconiza, também, a necessidade de romper com essa visão de qualidade e incorporar um olhar mais humanista que,

[...] no lugar do mercado de trabalho, pensar no mundo do trabalho e ser crítico ao modelo tecnicista. Na EP [educação profissional], é preciso dar o salto do modelo da qualidade total empresarial para o modelo da qualidade social, comprometer-se com a realidade do país. E a sociedade que tem de indicar os parâmetros de qualidade, para isso ela precisa ser ouvida. (BRASIL, 2003, p. 24).

A indicação de ouvir a sociedade demonstra ser um elemento fundamental na construção de políticas públicas educacionais e, como afirma o relatório de gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), de 2004, embora não previsto no Plano Plurianual 2004 – 2007, uma ação para subsidiar a elaboração da proposta de anteprojeto de lei da EPT foi realizada, por encontros regionais. O documento descreve que,

Foi elaborado preliminarmente o documento ‘Subsídios para a Discussão da Proposta de Anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica’ que se constituiu em referencial para a realização de 03 (três) Encontros Regionais, abrangendo as regiões: Sul, em Curitiba/PR; Sudeste, em São Paulo/SP; Nordeste, Norte e Centro-Oeste, em Natal/RN, com a participação de 376 instituições e entidades, representadas por 711 pessoas dos diversos segmentos sociais atuantes e afins no âmbito da EPT. As contribuições colhidas nos referidos Encontros, após sua consolidação, serão disponibilizadas em uma versão para consulta pública, que originara uma Minuta de Proposta de Anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica, a ser encaminhada ao Fórum Nacional da EPT. (BRASIL, 2005c, p. 81).

¹⁴ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (BRASIL, 2003).

O trecho sinaliza, pelo menos em parte, a intenção de abrir espaços de discussão com a sociedade ou frações desta. Outro documento publicado, que discutiu conceitos de EPT para a política, em 2004, pelo MEC, denominado “Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, ressalta a importância de recuperar o papel fundamental do Ensino Médio, qual seja,

[...] estabelecer a relação entre o conhecimento e a prática de trabalho. Trata-se de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (BRASIL, 2004c, p. 13).

A organização da EPT, vinculada ao Ensino Médio, segundo o documento, não se limita ao simples adestramento em técnicas produtivas, mas deveria propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos científicos, das técnicas diversificadas e utilizadas na produção. (BRASIL, 2004c, p. 13). Apesar desse posicionamento quanto à formação no Ensino Médio, com fundamento na relação entre a teoria e a prática, o relatório da SETEC, de 2004, expõe que

[...] a realidade concreta da escola brasileira ainda está muito distante dos princípios apregoados, predominando currículos centrados na transmissão de conteúdo, com frágil abordagem prática e problematizadora. A isto se soma a inexistência ou precariedade dos ambientes de aprendizagem científica, em termos de laboratórios e/ou equipamentos. (BRASIL, 2005c, p. 81).

Apesar das críticas ao simples adestramento ou a predominância na transmissão de conteúdo, o mesmo relatório afirma que a expansão da oferta da Educação Profissional (EP) com a utilização de educação a distância. Com isso, o documento afirma que,

A retomada do Projeto Ciranda da Educação Profissional com a redefinição de objetivos e metodologia foi assumida pelo PROEP, com a participação dos Centros Federais de Educação Tecnológica e pela Secretaria de Educação a Distância do MEC, visando alcançar um contingente maior de jovens e adultos trabalhadores, oferecendo-lhes oportunidade de acessarem a educação profissional de qualidade. (BRASIL, 2005c, p. 50).

O relatório preliminar do Projeto Ciranda da Educação Profissional — elaborado no último ano do governo Fernando Henrique Cardoso — descreve que a educação profissional se destina a “atualizar, especializar e aperfeiçoar jovens e adultos em seus conhecimentos tecnológicos, tornando-os mais empregáveis” e “A expansão e interiorização

da Educação Profissional, evidenciaram o problema da carência de profissionais com competência técnica, em muitas localidades onde os cursos técnicos são necessários de serem ofertados.” (BRASIL, 2002b, p. 3).

A noção ideológica de empregabilidade (“tornando-os mais empregáveis”) e o foco nas competências técnicas destoam das discussões de EPT realizadas no início do governo Lula da Silva que, em sentido contrário, efetuam uma crítica acentuada da submissão da educação profissional aos interesses do mercado e defendem a formação para além da técnica, ou seja, com o necessário diálogo com a dimensão política. Contudo, a citada retomada do projeto não aparece no relatório de gestão da SETEC, do ano seguinte (BRASIL, 2005c), sinalizando, ainda, os percalços do processo de materialização da política.

Por isso, embora nos documentos apresentados (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004c) se discutam aspectos da educação politécnica, o relatório de gestão da SETEC, de 2004 (BRASIL, 2005c), indica a distância entre o discutido, conceitualmente, e sua materialização.

Na proposta de mudança de concepção, a EPT é considerada, conforme relatório de prestação de contas da SETEC, em 2004, como de “fundamental relevância nas novas diretrizes do Governo Federal” (BRASIL, 2005c, p. 13). A modalidade de EPT é vinculada à retomada do crescimento econômico, da geração de empregos e do desenvolvimento tecnológico. Em decorrência, essa pretensão,

[...] exige medidas quanto ao desenvolvimento de uma nova política pública para a mesma, incluindo a revisão da legislação vigente, a fim de que, entre outras medidas, se possa ofertar uma Educação Profissional, Tecnológica e Universitária articulada com as políticas nacionais de geração de emprego, trabalho e renda. (BRASIL, 2005c, p. 13).

A articulação da política de EPT às políticas de geração de emprego pode estar relacionada ao aumento do desemprego, na medida em que, como mostram Saad Filho e Morais (2018), os resultados, de 2003,

[...] foram decepcionantes também em termos da criação de emprego. O desemprego aberto nas maiores regiões metropolitanas aumentou de 11,7% em dezembro de 2002 para 12,3% um ano depois. O desemprego total (incluindo o desemprego aberto e o oculto e os trabalhadores desalentados) atingiu 20% em São Paulo. O rendimento do trabalho nas seis maiores regiões metropolitanas caiu 10% em 2003 (18% desde 2001), enquanto a renda salarial diminuiu 5% (14% desde 2001). (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 178).

Com objetivo de ampliar o quantitativo de instituições de EPT, o relatório de gestão da SETEC, de 2004, informa que foi encaminhado ao Congresso Nacional, o Projeto de Lei nº 3.584/2004, que visava remover o obstáculo legal que impedia a criação de novas unidades de ensino, de educação profissional, por parte da União, coibida, até então, por meio da Lei nº 9.649/1998 (BRASIL, 2005c). Apreende-se que essa solicitação se insere no âmbito da recuperação do papel do Estado, nos termos de Pochmann (2011, p. 17),

A recuperação do papel do Estado a partir do governo Lula se mostrou essencial para que o Brasil pudesse retornar à luta pela superação do subdesenvolvimento, cujos resultados positivos começaram rapidamente a aparecer com o crescimento econômico duas vezes maiores que na década de 1990 (com a conseqüente volta ao posto do 8.º PIB mundial), combinado com a redistribuição da renda, sobretudo na base da pirâmide social, e elevação da participação do rendimento do trabalho na renda nacional (44% em 2010). (POCHMANN, 2011, p. 17).

Nessa conjuntura de mudança no papel do Estado brasileiro, o autor esclarece que o Brasil se reorganizava em torno de um novo projeto de desenvolvimento nacional e, para isso, foi necessário um conjunto de ações distintas, da reprodução do pensamento neoliberal, difundidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002).

Também no ano de 2004, o Decreto Federal nº 5.154/2004 estabeleceu as diferentes formas de desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio, entre as quais a forma integrada com o Ensino Médio (BRASIL, 2005c). O Decreto estabelece, no Art. 4.º, que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á, também, na forma integrada. O § 1.º do Artigo define,

I — integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; (BRASIL, 2004a).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 11) afirmam que o Decreto Federal n.º 5.154/2004, mesmo com as contradições, “é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira [...]” e restabelece os embates da LDBEN, na década de 1980, em torno da concepção de educação politécnica, isto é, definir o ensino médio integrado ao técnico, sob uma base unitária de formação geral, como condição para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. Embates que não se limitam a norma, mas expressam correlação de forças, no plano estrutural e conjuntural da sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

A proposta presente no Decreto Federal n.º 5.154/2004 (BRASIL, 2004a), parcialmente inspirada na educação politécnica, e o vínculo da educação profissional com as políticas nacionais de geração de emprego, trabalho e renda (BRASIL, 2005c, p. 13), sinalizam uma contradição no objetivo da EPT. A perspectiva de formar, utilizando os termos de Gramsci (2017a), uma nova camada de intelectuais e de dirigentes (especialista + político), é tensionada pela realidade concreta do capitalismo, apresentando, assim, uma contradição na política pública, (BRASIL, 2005c, p. 13), cuja formação está voltada, principalmente, para o mercado capitalista.

Salienta-se que a integração no Ensino Médio, entre a formação geral e profissional, pretendida com o Decreto Federal n.º 5.154/2004, diferencia-se, substancialmente, por exemplo, da Lei n.º 5.692/1971, no período da ditadura civil-militar (1964 – 1985), visto que expressam diferentes forças sociais, de mundo, e concepções no campo educacional antagônicas. O ano de 1971 era marcado pelo projeto político, com raízes no liberalismo (FIORI, 2002) e a Lei n.º 5.692/1971, ao instituir a profissionalização compulsória, no 2º Grau, à época, expressou os princípios do conceito de capital humano.

Todavia, como afirma Oliveira (2008), a revogação do Decreto Federal n.º 2.208/1997, pelo Decreto Federal n.º 5.154/2004, não implicou o abandono total dos princípios produtivistas da educação profissional, dentre eles,

[...] saídas intermediárias objetivando garantir a sintonia da escola com as competências necessárias à atividade requerida em determinada área profissional; a definição de perfis profissionais por áreas profissionais; e o modelo de gestão tripartite (OLIVEIRA, 2008, p. 78 – 79).

Para Santos (2005), no Decreto Federal n.º 5.154/2004, a “maior contradição da reforma da reforma ficava por conta da nova legislação reunindo o ensino médio e técnico, e os atos do governo, estimulando a divisão”. A autora entende como “reforma da reforma” a proposta do Decreto Federal n.º 5.154/2004 que altera o Decreto Federal n.º 2.208/1997 que reformava a política de EPT até à época vigente. A autora considera que, ao invés de fortalecer a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), o MEC a divide (SANTOS, 2005, p. 218).

Ao analisar os conflitos presentes nas reformas educacionais, no Centro Federal de Educação Tecnológica, da Bahia (CEFET-BA), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), a autora afirma que houve forte resistência e até boicote na implementação do Decreto Federal n.º 2.208/1997, por parte do grupo do

Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), “ainda que motivados por querelas político-partidárias” (SANTOS, 2005, p. 222). O mesmo SINASEFE comemorou a revogação do Decreto Federal n.º 2.208/1997 e conclamou os professores a discutir o Decreto Federal n.º 5.154/2004, o que, segundo a autora, não surtiu o efeito esperado pelo sindicato.

A autora afirma que, apesar das diferenças, o Decreto Federal n.º 5.154/2004 indica continuidade e não ruptura, em relação ao Decreto Federal n.º 2.208/1997, observando que, “todas as contradições apontadas pelos críticos da reforma da educação implementada na gestão anterior permaneciam inalteradas”, sendo que os itens mais criticados em relação ao CEFET-BA foram: a estrutura modular, também introduzida para os cursos superiores de tecnologia e a complementariedade de formação, em instituições distintas, problema ocasionado por não ocorrer homogeneidade dos inúmeros projetos pedagógicos (SANTOS, 2005, p. 226).

Esses elementos traduzem os embates conceituais existentes na política de EPT, pois se incorporam perspectivas distintas na mesma legislação, fruto das contradições inerentes ao capitalismo (OLIVEIRA, 2008).

Frigotto indica, ainda, dois aspectos que reforçam essa compreensão: o primeiro, o conselheiro que apresentou o parecer sobre o Decreto Federal n.º 5.154/2004 foi o mesmo autor do Decreto Federal n.º 2.208/1997, um representante histórico do Sistema S. Cabe registrar segundo documento, que o Sistema S se refere a nove instituições, prestadoras de serviços de interesse público, administradas por federações e confederações empresariais, mas não são constituintes do governo. No âmbito da educação profissional é formada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC) (BRASIL, 2020). Segundo o relatório da SETEC de 2008, a reforma do Sistema S visava,

[...] ampliar e adequar as ofertas de formação profissional promovendo a atualização dos mecanismos de distribuição dos recursos públicos destinados aos Serviços Nacionais de Aprendizagem, em coerência com os requerimentos da sociedade brasileira no contexto dos desafios atuais e vindouros que lhes são impostos para seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009c, p. 41).

O segundo aspecto, nos Institutos Federais de EPT, devido às forças conservadoras e a amplitude de níveis e modalidades de ensino, “não se materializou a ênfase

para tomar o ensino médio integrado como instrumento indutor para o ensino médio nos sistemas estaduais de educação” (FRIGOTTO, 2018b, p. 52).

O Decreto Federal n.º 5.154/2004, portanto, adiciona a possibilidade de uma formação que integra o trabalho manual e intelectual (em especial o Art. 4.º do decreto que estabelece a oferta integrada da educação profissional ao ensino médio), embora, efetivamente, não limite a oferta de cursos que se destinam a atender somente a dimensão especialista da formação.

Nesse contexto de aprovação do Decreto Federal n.º 5.154/2004, cabe relacionar algumas características daquele período específico: o conjunto de alianças no governo Lula era formado, também, pela classe historicamente dominante no Brasil (SAAD FILHO; MORAIS, 2018); e, apesar de nuances de uma variante social-liberal, há a continuidade da política econômica do governo anterior (ANTUNES, 2018). Associado a esses elementos,

A disparidade entre a vitória impressionante de Lula, de um lado, e a distribuição dos assentos no Congresso (com menos de um terço deles ocupados pelo PT e por seus aliados firmes) e a influência insignificante da esquerda no Judiciário, de outro, mostrou que mudanças radicais não eram necessariamente populares e talvez fossem impraticáveis. (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 178).

Essas características sinalizam que, embora a classe trabalhadora, em certa medida, se sinta representada pela chegada de Lula da Silva à presidência, um conjunto de “limitações tornaram quase impossível que a classe operária organizada exercesse uma hegemonia de esquerda por intermédio de seu partido político” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 177).’

Cabe destacar que o contexto da eleição do presidente Lula da Silva é demarcado, principalmente, antes da eleição de 2002, pela pressão da classe dominante e do campo neoliberal e pela adoção de medidas econômicas de seu interesse, isto é,

o campo neoliberal exigiu garantias institucionais, entre elas um Banco Central independente, comprometido com uma política monetária ‘responsável’, e um novo acordo com o FMI abrangendo o governo seguinte. (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 176).

Nesse cenário, entendo que se o Decreto Federal n.º 5.154/2004 é uma conquista para as “forças progressistas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 7) (mesmo marcado pela dialética do velho e do novo) e, em simultâneo, pode ser entendido como um momento de modificação normativa — que possibilitou novas modificações na política de

EPT. Modificação aprendida como ocasião “no qual algumas das demandas populares são satisfeitas ‘pelo alto’, por ‘concessões’ das camadas dominantes” (COUTINHO, 2012, p. 118), da revolução passiva.

A apreensão das “‘concessões’ das camadas dominantes” não isenta ou transfere a responsabilidade da aliança, no governo Lula da Silva, com a classe, historicamente, dominante. Importa demarcar que a visão hegemônica (vinculada ao neoliberalismo) pertencia à classe dominante, por isso, tensionou a aliança para seus interesses. Ao mesmo tempo, essa mesma aliança sinaliza a falta de hegemonia das “forças progressistas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 7) (de caráter democrático). Como afirmam Saad Filho e Morais (2018), o PT buscou reconstruir suas bases de apoio, a partir da década de 1990, dentre outras ações,

A liderança do PT estabeleceu diálogo com o capital, especialmente por meio da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), a mais poderosa organização empresarial do país. Em 1999, o II Congresso Nacional do PT aprovou o Programa da Revolução Democrática, afirmando que as reformas sociais e democráticas só poderiam ser alcançadas por amplas coligações, e Lula recebeu carta branca para estabelecer quaisquer alianças políticas que garantissem apoio a sua próxima campanha presidencial (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 109 – 110),

Como afirma Manfredi (2017, p. 233), as políticas de EPT, no governo Lula da Silva, “não foram feitas sem embates e enfrentamentos entre os diferentes interesses representativos da sociedade civil”. Entende-se, no âmbito do Decreto Federal n.º 5.154/2004, a continuidade das ofertas que segmentam a formação geral e profissional é de interesse da classe dominante e esse aspecto não foi alterado na legislação.

O relatório de gestão de 2005 afirma que a integração da educação profissional com o Ensino Médio é entendida em duas dimensões, a primeira como uma estratégia de ampliação da oferta de educação profissional e a segunda, de ressignificação dessa oferta técnica de nível médio, como da formação geral, pretendida nessa etapa do ensino (BRASIL, 2006, p. 99). O documento informa que a política de educação profissional se sustenta nos fundamentos,

i) o trabalho como princípio educativo; ii) a ciência, a cultura e o trabalho como eixos integradores; iii) a realidade do cotidiano do aluno; iv) a pesquisa como estratégia metodológica do processo ensino-aprendizagem e v) a organização curricular integrando conhecimentos científicos, sociais, culturais e tecnológicos. (BRASIL, 2006, p. 99).

Os trechos sinalizam que se configura mais uma possibilidade de modificação, na pretensão de promover uma educação politécnica, ou seja, formalmente indicam o trabalho como princípio educativo e a integração de múltiplas dimensões na formação, entendendo, conforme Saviani (2003), que “A noção de Politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho”, sendo este o ponto de referência, o conceito e o princípio educativo geral. Assim, “Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 132).

Em direção diferente, foi lançado, no mesmo ano, o projeto Escola de Fábrica, em que se observa a separação do ensino médio e técnico, com o financiamento do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e o objetivo de,

[...] possibilitar a inclusão social de jovens de baixa renda por meio da formação profissional em Unidades Formadoras no próprio ambiente de trabalho, aproximando o setor produtivo dos processos educativos e promovendo maior responsabilidade social das empresas. (BRASIL, 2005d, p. 1).

O texto do projeto Escola de Fábrica estabeleceu como princípios, a articulação com a educação básica, integração com o mundo do trabalho e com outras políticas. Os projetos pedagógicos focam entre necessidades educacionais e produtivas da educação profissional, definidas a partir da identificação de carências locais e regionais de trabalho. Os currículos são organizados, necessariamente, com atividades teóricas e práticas, em módulos que contemplam a formação profissional inicial e o apoio à educação básica (BRASIL, 2005d). Entretanto, Oliveira (2008) entende que,

A qualificação pública e gratuita de trabalhadores no interior da empresa implica anulação da autonomia pedagógica da Instituição/entidade gestora do curso, expressa na sua impossibilidade de definir o currículo, uma vez que esta função foi transferida para a empresa que oferece o curso pago pelo Governo Federal. (OLIVEIRA, 2008, p. 83).

Frisa-se o limite que a mencionada articulação com a educação básica apresenta, o pré-requisito para o aluno participar do programa, ou seja, estar matriculado na educação básica (regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), configurando, portanto, separação da educação básica. Na prática, tende-se aos cursos de rápida duração, apenas para preparação dos trabalhadores em atividades particulares, que a empresa formadora necessita.

Essa formação atende, principalmente, conforme análise de Oliveira (2008), ao projeto, aos interesses das classes hegemônicas, que não foram afetados, “ao contrário, ao

reforçar a noção de que a desigualdade social encontra sua solução no plano individual-meritocrático, favorecendo o escamoteamento do conflito entre classes antagônicas” (OLIVEIRA, 2008, p. 85).

Em continuidade ao movimento de mudanças, na concepção e expansão da oferta de EPT, no ano de 2005, o mencionado Projeto de Lei n.º 3.584/2004 foi transformado na Lei Ordinária n.º 11.195/2005 e permitiu a criação de novas unidades acadêmicas, por parte da União. A referida Lei Ordinária altera o § 5.º da Lei n.º 9.649/1998, que trata sobre a expansão da oferta de EPT, por parte da União, originalmente, “[...] **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais [...]” (BRASIL, 1998, p. grifo nosso), para “[...] ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, [...]” (BRASIL, 2005a, p. grifo nosso).

A aparente mudança, destacada nos trechos anteriores, representa a disputa do papel do Estado brasileiro e, conseqüentemente, da concepção de EPT, priorizada pelo governo. Antagônica à política de EPT, da década de 1990, a Lei Ordinária n.º 11.195/2005 possibilitou que a União também ofertasse cursos de EPT. Em conjunto com a mudança na legislação, no mesmo ano, foram concluídos os estudos e lançamento do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (Plano de Expansão) (BRASIL, 2006, p. 93). O objetivo do Plano de Expansão era,

Implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições, além de preferencialmente em periferias de grandes centros urbanos e municípios interioranos, distantes de centros urbanos, cujos cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho. (BRASIL, 2005b, p. 04).

O Plano de Expansão acentua que,

Esta proposta está embasada numa concepção de mundo, de nação, de homem e de trabalho onde o ser humano é o parâmetro primeiro e principal, cujos processos produtivos e relações sociais devem eticamente reafirmar e respeitar. (BRASIL, 2005b, p. 3).

Os dois trechos indicam, inicialmente, modificações contrárias à política anterior de EPT, que impedia a sua oferta, pelo governo federal. O argumento é de que o Plano de Expansão aumenta a oferta, por iniciativa do governo e prioriza o ser humano, posicionamento oposto aos princípios do neoliberalismo, que tem como fundamento, o livre mercado, isto é, responsabiliza o indivíduo pelo seu próprio mérito, sem considerar as

múltiplas determinações objetivas. “Para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição”, como acentua Frigotto (2011b, p. 251).

O mencionado plano define a formação de cidadãos críticos e profissionais competentes, a partir da compreensão da relação do mundo do trabalho, da cultura e das ciências. Reconhece a importância de que regiões mais distantes dos grandes centros formadores tenham um modelo de instituição pública, gratuita, de qualidade e acessível, comprometida com a inclusão social dos contingentes “menos favorecidos da população”, e destaca a intenção de oferecer uma rede de formação profissional, com a melhor cobertura geográfica possível e diálogo com os arranjos produtivos locais (BRASIL, 2005b, p. 6).

As ações de expansão da EPT, segundo os relatórios de gestão da SETEC, dos anos de 2003 a 2005, além de ampliar o acesso, possibilitam o debate e proposição de ruptura com a concepção hegemônica, de caráter utilitarista, da política de EPT brasileira (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004c; BRASIL, 2005b).

A implantação do Plano de Expansão inicia em 2006, visando adicionar 60 novas unidades acadêmicas (BRASIL, 2007e) e proporcionar,

[...] condições mais favoráveis para o desenvolvimento socioeconômico-cultural das regiões mais carentes do país e tem como objetivo maior oportunizar aos jovens e adultos as condições de inserção no mundo do trabalho, e atender aos municípios em sua base de toda e qualquer matriz produtiva. (BRASIL, 2007e, p. 27).

Expansão que ocorreu no contexto do fortalecimento da visão desenvolvimentista e propunha modificar o papel do Estado brasileiro, isto é, se enfatizava uma postura mais ativa do Estado na promoção do desenvolvimento econômico (BARBOSA; SOUZA, 2010). Apesar das críticas à concepção hegemônica na política de EPT (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004c; BRASIL, 2005b), a proposta expressa no trecho anterior indica que o Plano de Expansão não ultrapassa a lógica do mercado. Aspecto que remete a afirmação de Frigotto (2011b),

[...] centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma. (FRIGOTTO, 2011b, p. 241).

Prioriza-se, dessa forma, a capacidade técnica da formação, ou seja, sua dimensão especialista, e, para além desse aspecto, estabelece o mercado como baliza para as

definições educacionais, atribuindo o papel utilitarista à educação, com a finalidade de atender aos interesses imediatos da lógica do mercado.

O projeto desenvolvimentista, mencionado Frigotto (2011b), estava inserido no contexto de conflito, conceitual e prático, entre duas vertentes de desenvolvimento econômico no governo federal. Na análise de Manfredi (2017),

Enfim, pode-se dizer que o primeiro mandato do presidente Lula foi um período de ‘colocar a casa em ordem’, repleto de tentativas e erros, no sentido de construir políticas coerentes com as promessas de campanha, por um lado, e de outro dos embates entre projetos de desenvolvimento em disputa — o projeto desenvolvimentista nos marcos do capitalismo associado, na lógica da acumulação flexível, com a alternativa de construir um projeto de desenvolvimento mais autônomo, sustentável e solidário, voltado para os interesses daqueles que vivem do trabalho. Essas disputas presentes na sociedade civil entre diferentes grupos e segmentos da sociedade civil, que haviam apoiado o Partido dos Trabalhadores (PT) durante a campanha eleitoral, também se manifestavam e refletiam no interior do próprio Estado brasileiro. (MANFREDI, 2017, p. 226)

Barbosa e Souza (2010) assinalam que nesse governo,

[...] o Brasil iniciou uma nova fase de desenvolvimento econômico e social, em que se combinam crescimento econômico com redução nas desigualdades sociais. Sua característica principal é a retomada do papel do Estado no estímulo ao desenvolvimento e no planejamento de longo prazo. (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 1).

Os autores avaliam que, grosso modo, no governo Lula da Silva, havia duas vertentes sobre de desenvolvimento econômico: uma próxima ao consenso neoliberal e outra, defensora de um papel mais ativo do Estado no desenvolvimento econômico e social. Consideram, também, que nos três primeiros anos, a visão neoliberal foi predominante, isto é, segundo tal enfoque, o governo deveria efetuar “reformas estruturais” pró-mercado para diminuir a interferência do governo em decisões privadas (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 8). Como efeito prático,

O ajuste fiscal de 2003 – 2005 não acelerou substancialmente o crescimento da economia nem tampouco ajudou o compromisso de melhorar a renda e o emprego, o que fez a visão neoliberal ir se esgotando nos primeiros três anos do governo Lula. Destaca-se outro ponto ainda mais relevante: a proposta neoliberal de novos ajustes recessivos acabou fortalecendo a visão desenvolvimentista sobre política econômica ao final de 2005 (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 10).

A tensão entre as visões na política macroeconômica manifesta a “restauração” da classe dirigente em defesa da adoção da visão neoliberal na política macroeconômica, adotada pelo governo Lula da Silva, nos anos iniciais do primeiro mandato.

Para a visão desenvolvimentista, o aumento do potencial econômico depende, primeiramente, do crescimento efetivo da economia, isto é,

[...] enfatizava a necessidade de uma postura mais ativa do Estado na promoção do desenvolvimento econômico brasileiro, considerando-a uma consequência natural do caráter desequilibrado do crescimento econômico, da incerteza inerente a projetos de investimento de grande volume e longa maturação, e da assimetria de poder e de informação existente em vários mercados. (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 12).

Como efeitos práticos da maior participação do Estado brasileiro no desenvolvimento econômico, Saad e Moraes (2018, p. 196) registram que, no ano de 2007, o governo lançou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), centrado em energia, transportes e infraestrutura, e o Minha Casa Minha Vida (MCMV), um grande programa de habitação, além de promover o aumento do financiamento

[...] para educação, saúde e outros serviços públicos e pela expansão do serviço público, juntamente com aumentos salariais significativos, a fim de recuperar a capacidade de elaboração de políticas públicas e reduzir o número de trabalhadores subcontratados no setor estatal. (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 197).

No campo educacional, em 2007, foi lançado pelo MEC, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007b), que reconhece na educação,

[...] uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. (BRASIL, 2007b, p. 5).

O documento define como objetivo da educação pública, a promoção da autonomia, tanto para instituições de ensino como para indivíduos e enfatiza que,

A compreensão do conceito de autonomia do indivíduo exige a percepção da natureza dialética da relação entre socialização e individuação. Educar homens e mulheres autônomos é garantir a emergência de subjetividades críticas sobre o pano de fundo de uma tradição cultural gerada pela linguagem e pelo trabalho, o que só é possível pelo desenvolvimento de competências para se apropriar de conteúdos e da capacidade de tomar postura crítica frente a eles. (BRASIL, 2007b, p. 41).

Enquanto o PDE define a concepção de educação, destacando a autonomia, a criatividade e postura crítica sobre a realidade social, cria também o “indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (BRASIL, 2007b, p. 21), com foco nos resultados, principalmente, no desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

O documento afirma que,

Com a Prova Brasil e o Educacenso, estavam dadas as condições para a criação do IDEB, expresso numa escala de zero a 10. Com o novo indicador, o PDE procura superar algumas dificuldades do PNE¹⁵ em torno desta questão central: o tratamento dado à qualidade. Ao se referir à qualidade do ensino, o PNE remete à necessidade de se estabelecer sistemas de avaliação e padrões de qualidade, mas mantém suas metas referenciadas no atendimento, com uma métrica que desconsidera a qualidade. (BRASIL, 2007b, p. 21).

Contraditoriamente, no início do processo de expansão da educação profissional e tecnológica, vale reforçar, o governo afirmava que “a sociedade que tem de indicar os parâmetros de qualidade, para isso ela precisa ser ouvida” (BRASIL, 2003, p. 24) e, além disso, a qualidade, nessa perspectiva, caminha no sentido de aprisionar a educação na “pedagogia dos resultados” (FRIGOTTO, 2011b, p. 252), decorrendo na competição entre as escolas pela obtenção da maior nota na avaliação em larga escala sobrepõe as múltiplas dimensões da formação.

Ao observar a relação entre educação e desenvolvimento, o PDE afirma que “é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado” (BRASIL, 2007b, p. 6 – 7). Quanto à EPT, indica a busca pela combinação do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive Filosofia e Sociologia) e educação profissional e tecnológica, o que deve abranger o estudo das formas de organização da produção e, nessa direção, pode “repor em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante” (BRASIL, 2007b, p. 33). Ao mencionar, explicitamente, o termo politecnia, o PDE indica que propõe fortalecer à integração da formação geral e profissional, e retoma, não somente no campo das ideias, o conceito de educação politécnica na política da modalidade de EPT

¹⁵ Referindo ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010.

Ainda como proposta, o PDE define que a missão dos Institutos Federais, na relação entre educação e trabalho, deve ofertar EPT como processo educativo e investigativo, com oferta de cursos, em sintonia com os arranjos produtivos locais, com estímulo à pesquisa aplicada, à produção cultural, ao empreendedorismo e ao cooperativismo, que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir da autogestão (BRASIL, 2007b). Observa-se que, apesar do PDE indicar a concepção de qualidade da educação voltada à construção da autonomia do indivíduo, o termo empreendedorismo associa-se ao economicismo, na educação, dado que mostra a importância de ser “empresário”, chefe do próprio negócio, com adequação à realidade, nem sempre de forma crítica, fortalecendo o individualismo, a meritocracia e a responsabilização de estudantes e professores.

Em consonância com a política definida no PDE, o Decreto Federal n.º 6.095/2007 produziu diretrizes para o processo de integração das instituições de educação profissional e tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de EPT, no âmbito da Rede Federal. O Decreto de reorganização estabeleceu que os Institutos Federais de EPT são instituições com natureza jurídica de autarquia e autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, semelhante às Universidades Federais (BRASIL, 2007f).

Apesar das contradições presentes no PDE, propor o debate sobre a politécnica indica iniciativas de superar a dicotomia entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. O documento e o Decreto Federal n.º 6.095/2007 configuram-se como momentos de modificações, na política de EPT, sinalizam uma continuidade de alterações, formais, no seu fundamento.

Ao se observar o contexto de 2008, ano de criação dos Institutos Federais de EPT, por meio da Lei n.º 11.892/2008, examina-se que foi marcado por uma crise econômica mundial, que atingiu os países capitalistas centrais. Chesnais (2013) afirma que a crise começou em 2007 e ocorreu no final de uma longa fase de acumulação de capital, quase ininterrupta, durando mais de cinquenta anos.

No contexto da crise econômica, o governo Lula da Silva adotou, portanto, nas palavras de Barbosa e Souza (2010), uma visão econômica, que reforça o papel do Estado brasileiro na economia, que combinava vários argumentos, sem identificar uma escola de pensamento econômico homogênea. Entretanto, acentuam os autores, em contraponto ao

caráter teórico e ideológico mais integrado à visão liberal, os desenvolvimentistas adotaram uma postura mais pragmática em torno da defesa de três linhas de atuação para o governo federal: a adoção de medidas temporárias e estímulo fiscal e monetário para acelerar o crescimento e elevar o potencial produtivo da economia; a aceleração do desenvolvimento social por intermédio do aumento nas transferências de renda e elevação do salário-mínimo; e o aumento no investimento público e a recuperação do papel do Estado no planejamento de longo prazo (BARBOSA; SOUZA, 2010).

As medidas de recuperação da face social do Estado, diminuição do desemprego e formulação de políticas sociais, por exemplo, representam o conjunto de ações de “renovação”, visto que atende as demandas das classes populares.

Para enfrentamento da crise econômica no Brasil, a estratégia adotada por Lula da Silva (2007 – 2010), segundo Antunes (2018), reduziu impostos em setores incorporadores de força de trabalho, em vista de incentivar o mercado interno e compensar a retração do mercado externo, combinando

uma política de privatização baseada nas parcerias público-privadas (PPP), seu governo ainda incentivou bastante a transnacionalização da economia brasileira, quer pela abertura do mercado interno aos capitais internacionais, quer pelo impulso que deu para a internacionalização de vários setores da burguesia brasileira (de que foi exemplo o da construção civil), que passaram a investir em outras partes do mundo, sempre com o apoio decisivo dos governos do PT. (ANTUNES, 2018, p. 116).

No âmbito da EPT, foi aprovada a Lei n.º 11.741/2008, fruto do Projeto de Lei n.º 919/2007, que alterou dispositivos da LDB/1996. A Seção VI-A, acrescida pela Lei, estabelece que o Ensino Médio pode preparar o aluno para o exercício de profissões técnicas, sem perder de vista a formação geral e, também, que a forma de oferta da educação profissional técnica pode ser articulada com o Ensino Médio (integrada e concomitante) ou subsequente (cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio). Na forma integrada, o curso deve ser planejado de modo a proporcionar habilitação profissional técnica, de nível médio, na mesma instituição de ensino e com matrícula única. Na forma concomitante, as matrículas devem ser em cada curso (geral e profissional) e podem ocorrer na mesma instituição ou em instituições distintas (BRASIL, 2008d).

Em termos conceituais, a publicação do MEC, de 2008, denominada “Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia” (BRASIL, 2008a), considera que a “formação humana e cidadã precede à qualificação para o exercício da

laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar, aos profissionais formados, a capacidade de manter-se, permanentemente, em desenvolvimento” (BRASIL, 2008a, p. 9). Define que a EPT,

[...] orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à Educação Profissional e Tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais. (BRASIL, 2008a, p. 9).

O documento registra, também, contraditoriamente, a importância da agregação da formação acadêmica à preparação para o trabalho, sem deixar de sustentar seu sentido ontológico, com base em estrutura curricular de formação profissional e tecnológica, contextualizada, com conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana, na busca de caminhos mais dignos de vida (BRASIL, 2008a).

É nessa conjuntura, caracterizada pela proposta de mudança de concepção, na educação profissional e tecnológica, que é apreendida a criação dos Institutos Federais de EPT, por meio da Lei n.º 11.892/2008. A criação desses Institutos é marcada pela mudança de visão do desenvolvimento econômico, isto é, de uma visão fundamentada no neoliberalismo, que minimiza o papel do Estado na economia e nas políticas sociais, para uma perspectiva desenvolvimentista, que amplia este papel.

Assim, a criação dos Institutos Federais de EPT pode ser apreendida na disputa pela concepção de EPT, expressa nos debates realizados ao longo do primeiro ano de mandato do governo de Lula da Silva (2003 – 2007) (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004c), em que as diferentes concepções da modalidade de EPT se manifestavam; e, no segundo mandato (2007 – 2010), demonstrada nas diferentes visões de desenvolvimento econômico na condução do país. Expressa, também, o consenso da importância da modalidade de EPT para o desenvolvimento econômico do país e, em simultâneo, manifesta a disputa por uma proposta de educação que suscite a emancipação dos sujeitos.

A análise dos objetivos dos Institutos Federais de EPT, estabelecidos em sua lei de criação (BRASIL, 2008e), demonstram essa disputa política. A lei definiu, como

primeiro objetivo, a oferta prioritária de cursos técnicos, de nível médio, na forma integrada, atendendo às demandas discutidas no processo de formulação da política de EPT, por “forças progressistas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 7). Além desse aspecto, o estabelecimento de cursos de nível superior indica a expectativa para além de uma formação rápida e fragmentada, ou seja, possibilitando a integração e a continuidade dos estudos, ao passar da educação básica para o ensino superior, conforme definido nas finalidades dos Institutos Federais de EPT.

Nessa direção, o Art. 8.º da mesma lei reforça a apreensão do momento de modificação, ou seja, estabelece o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas para os cursos integrados ao ensino médio e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender cursos de nível superior (BRASIL, 2008e). Como assinala Carmo (2015, p. 98), “No plano de expansão dos IFETs [Institutos Federais de EPT] ocorre um processo de universalização do ensino médio, que é uma discussão histórica no Brasil e vem sendo um desafio como política de Estado”.

Concorda-se que se trata de um desafio, pois, como esclarece Oliveira (2011), as políticas de Estado são aquelas que abrangem instâncias diversas de discussão, resultando em modificações, em normas ou disposições preexistentes. Diferentemente, as políticas de governo são aquelas que o Executivo decide a formulação e a implementação, visando responder suas demandas políticas internas.

Apesar desses aspectos, que buscam estimular e apoiar processos educativos e podem levar à emancipação do cidadão, a criação e a expansão dos Institutos Federais de EPT, foram marcadas por transformações nas formas de produção e trabalho, sendo que, “[...] profundas modificações nas estruturas produtivas do capital, intensificam as formas de produção, impulsionam as empresas a adotarem novos procedimentos na organização social e sexual do trabalho”, como afirma Carmo (2015, p. 100). Para o autor,

A atividade produtiva, nessa nova forma de acumulação capitalista, se sujeita ao conhecimento, na qual o trabalhador deve ser criativo, crítico e pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova fase capitalista. Essa mudança vai delineando um novo perfil produtivo e tecnológico para as indústrias, no qual se verifica, de modo claro, a interpenetração entre o ‘material’ e o ‘informático’ ou ‘imaterial’, esboçando-se um modo inédito no fazer e no saber do trabalhador industrial, obrigando-o a assumir uma nova forma de trabalho para se adequar às novas exigências do capital. As mudanças na forma de ser do trabalho estão presentes no progresso das inovações tecnológicas, na nova racionalidade de reestruturação produtiva de ampla aparência, em que o

valor de troca da mercadoria não passa somente pela quantidade de trabalho social, mas também pelo conteúdo de conhecimento de informações e de inteligências gerais. Essas novas formas de trabalho e de organização produtiva impuseram e vêm impondo, por meio do consenso das leis, alterações nas políticas educacionais acelerando um ‘novo’ ritmo na lógica educacional de formação para o trabalho, cujo fundamento ancora na objetividade legal que criou o Instituto Federal. (CARMO, 2015, p. 100).

Em vista disso, há uma preocupação na constituição de um novo trabalhador, que concentre sua formação na dimensão especialista e, em certa medida, secundariza a formação de um novo tipo de intelectual, que atenda às dimensões especialista e política, no sentido de atender as mudanças econômicas do Estado.

A proposta dos Institutos Federais de EPT pode, segundo o então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação, Eliezer Pacheco, contribuir para a universalização do Ensino Médio, por meio da educação profissional técnica de nível médio e, provavelmente o pensamento “mais ambicioso”, seja sua resignificação, com a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (PACHECO, 2008). Para o secretário, os Institutos Federais de EPT podem,

[...] também influenciar na recuperação da qualidade de toda e qualquer formação de nível médio a partir da compreensão que o trabalho é um aspecto ontológico da vida em sociedade e que mesmo as escolas que não tenham como objetivo a formação técnico-profissional devam preparar para o mundo de trabalho. (PACHECO, 2008, p. 3).

Ao enfatizar o aspecto ontológico da vida em sociedade, esclarece que a SETEC tem um Projeto Político “fundamentado nas concepções da educação integral e politécnica e do trabalho enquanto princípio educativo e no compromisso com a construção de nova sociedade inclusiva, igualitária e democrática” (PACHECO, 2008, p. 3).

Segundo o relatório da SETEC, do exercício 2008, a política que articula o Ensino Médio e a Educação Profissional, adota uma perspectiva que busca “superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre esta etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja mediata, pela vertente propedêutica” (BRASIL, 2009c, p. 40). O relatório afirma que se procurou, então, romper com a dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais e entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Para isso, a configuração dos Institutos Federais de EPT tinha como proposta, adotar,

[...] princípios (que) apontam para uma organização com base em diretrizes que os caracterizam como uma nova concepção e um novo paradigma para uma formação que, sem ferir os princípios legais, se enriqueça de outros quesitos, ultrapassando as propostas convencionais. Este desafio pauta-se numa visão renovada tanto, na prática docente quanto da pedagógica de todo o ciclo formativo do curso. (BRASIL, 2009c, p. 40).

Percebe-se que, diferente da proposta de “superar a determinação histórica do mercado de trabalho” (BRASIL, 2009c, p. 40), a materialização da política de EPT não rompe com a concepção de EPT, criticada pelo governo Lula da Silva, mas iria “ultrapassando as propostas convencionais”. Diferente do apresentado no relatório, não, necessariamente, se formula uma nova concepção para uma formação, já que estes fundamentam-se em uma concepção de mundo presente. Descaracteriza, portanto, a pretensão de romper com a divisão entre trabalho manual e intelectual, mas visa adaptar a formação dos estudantes aos interesses imediatos. Apesar de buscar adicionar “novos” princípios para a política de EPT, os “velhos”, historicamente, hegemônicos, se apresentam constantemente.

Os programas “Reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, “Programa Brasil Profissionalizado” e o acordo de gratuidade Sistema S, presentes como ações, no relatório de gestão da SETEC, de 2008, indicam que a expansão da EPT não se restringiu à esfera federal, mas ocorreu nas redes estaduais, municipais e instituições privadas. Os recursos públicos, além de serem direcionados às instituições públicas, foram destinados, também, às privadas.

Concorda-se com a crítica de Frigotto (2011b) sobre a apropriação privada de recursos públicos, no âmbito da EPT. Utilizando as suas palavras,

Certamente, a opção pela parceria do público com o privado não favorece a reversão da dualidade educacional. Do mesmo modo, não ajuda a reverter o caráter predominantemente privado e a apropriação privada de recursos públicos na área. (FRIGOTTO, 2011b, p. 246).

O autor acrescenta, quanto ao acordo com o Sistema S, se por um lado, pretende-se induzir uma concepção não adestradora e tecnicista, na política de EPT, por meio da perspectiva politécnica, por outro, firmou-se termo de ações conjuntas com instituições que, historicamente, apresentam uma formação restrita ao mercado.

A base da primeira opção é a de que o trabalho se opõe à concepção neoliberal e limitada, que assume o sentido histórico de labor e se restringe a utilização imediata e

utilitarista, do conhecimento como mercadoria comercializável. Em sentido contrário, o trabalho, na perspectiva politécnica, é entendido como essência do homem e referência ontológica, para se compreender e reconhecer a educação como formação humana, para construir uma nova organização da vida social. No entanto, é preciso considerar que o processo de materialização da proposta politécnica não é linear, mas permeado por relações de forças sociais antagônicas, influenciado por procedimentos de regulação, financiamento aos setores privados e arranjos institucionais, por vezes, discordantes. Proposta que se materializa, a partir de condições concretas disponíveis e marcada por avanços e retrocessos, inerentes ao movimento do real.

De um total de 2.768.392 matrículas, contabilizadas no Brasil, em 2009, 488.511 foram de ingressantes em cursos técnicos e 2.279.881, em cursos de qualificação profissional (BRASIL, 2010b). Ressalta-se que o Decreto Federal n.º 5.154/2004 definiu que a EPT seja desenvolvida em três formas: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. O referido decreto define que essa formação tem por objetivo qualificar para o trabalho e elevar o nível de escolaridade do trabalhador e, após conclusão, a obtenção de certificados. De maneira distinta, a educação profissional técnica de nível médio oferta cursos técnicos, articulados ao ensino médio, na forma integrada, concomitante e subsequente (BRASIL, 2004a).

Esses números revelam que os cursos de qualificação profissional têm, aproximadamente, 4,6 vezes mais matrículas que os técnicos de nível médio. Chama a atenção a característica dos cursos de qualificação profissional, pois visam a preparação para o exercício de atividades laborais, distanciando-se do trabalho, em sentido ontológico. Portanto, entre a formação de um novo tipo de intelectual e a de um novo trabalhador, a formação priorizada, nos mencionados documentos para os Institutos Federais de EPT, aquela que adapta os estudantes aos limites do mercado.

No processo de expansão da educação profissional, o relatório de gestão da SETEC, em 2009, registra os critérios para a definição das cidades-polos na Fase II do Plano de Expansão, entre eles, o fortalecimento dos Arranjos Produtivos Locais (APL), o atendimento das áreas de assentamento rural, o incremento das ações de empreendedorismo e associativismo, e o desenvolvimento das áreas de fronteira (BRASIL, 2010b, p. 36). As características para a seleção das cidades-polos levam a reconhecer a tensão entre as

concepções presentes na política de EPT. Fortalecer os APLs e incrementar o empreendedorismo, relaciona-se à importância da EPT, na dimensão econômica, da sociedade.

A seleção das cidades-polos, considerando os APLs, pode significar conformação dos futuros estudantes ao contexto em que não há vagas disponíveis no mundo do trabalho e, como afirma Frigotto (2011a), os jovens, por diferentes razões, não se inserem no mercado de trabalho, por isso, para a maioria destes jovens, o empreendedorismo é um “convite” à informalidade, sem a devida proteção social.

Segundo o relatório da SETEC, do exercício 2009, enfatiza as concepções antagônicas,

A implantação de unidades de ensino técnico em áreas de reconhecido potencial de desenvolvimento econômico orienta-se pela preocupação de oferecer às diversas matrizes produtivas uma solução para um problema recorrente de ausência de mão-de-obra especializada, sem esquecer, contudo, que a formação integral do jovem e do adulto pressupõe outras competências que não somente aquelas afeitas ao mundo do trabalho. (BRASIL, 2010b, p. 38).

Em termos conceituais, o relatório de gestão da SETEC, em 2009, reforça que a concepção de EPT, nos Institutos Federais, baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura, articulada com outras políticas sociais e deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão. Assinala que os Institutos têm, como missão, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas, para o desenvolvimento sustentável, com inclusão social (BRASIL, 2010b).

A proposta é que os Institutos Federais de EPT devam ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio, integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado, em particular as engenharias, bem como, programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, como também formação inicial e continuada de trabalhadores. Segundo o relatório de gestão da SETEC, a transversalidade e a verticalização são dois aspectos que convergem para a singularidade do desenho curricular, nas ofertas educativas. A transversalidade é entendida, no relatório, para organizar o trabalho didático, ou seja, estabelecer o diálogo entre educação e tecnologia. Tecnologia, no que lhe concerne, entendida como elemento transversal, presente no ensino, na pesquisa e na extensão, que alcança aspectos socioeconômicos e culturais. A verticalização representa a oferta simultânea de cursos, em diferentes níveis, isto

é, implica a possibilidade do movimento de formação entre os diferentes cursos, ou seja, qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica (BRASIL, 2010b).

Dentre as ações, o relatório de gestão da SETEC, em 2010, apresenta o desenvolvimento de metodologia, para a implantação de Núcleos de Inovação Tecnológica (NIT). O NIT estimulará a transferência de tecnologia ao setor produtivo, gestão da inovação, pesquisa aplicada, empreendedorismo e desenvolvimento da cultura da propriedade intelectual, no âmbito da rede federal de EPT. (BRASIL, 2011a, p. 30).

As orientações para o NIT incluíram, a partir de 2009, ações para incentivo à criação de incubadoras tecnológicas¹⁶, socioculturais e empresas juniores. Em termos legais, o relatório de gestão da SETEC, em 2012, refere-se à Lei n.º 10.973/2004, conhecida como Lei de Inovação Brasileira (que trata do estímulo à pesquisa colaborativa entre os setores público e privado e determina que as instituições de ciência e tecnologia (ICTs) disponham de Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs), com a finalidade de gerir suas políticas internas de inovação), para afirmar que o governo realizou esforços, nos últimos anos, para incentivar a produção nacional, seja industrial ou de serviços e promover atividades inovativas (BRASIL, 2013a).

O documento “Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia” (BRASIL, 2008a) afirma que a relação com a pesquisa e o ato de pesquisar são ancorados em dois princípios: o científico, que se consolida na construção da ciência e o educativo, que diz respeito à atitude de questionamento, diante da realidade (BRASIL, 2008a). Esses princípios podem ser identificados, inicialmente, com a proposta de Escola Unitária de Gramsci (GRAMSCI, 2017a), ou seja, que em sua fase criadora, caminha no sentido da pesquisa como método de investigação e de conhecimento. No entanto, a proposta apresentada se distancia da concepção de uma escola criativa, enquanto focaliza a criação de incubadoras ou empresas juniores.

Constata-se, no governo Lula da Silva (2003 – 2010), um conjunto de modificações normativas, na política de EPT, com a pretensão de caminhar para uma formação, na perspectiva da politecnia. Um conjunto de alterações normativas foram

¹⁶ A incubadora de empresas é uma forma de estimular o empreendedorismo, isto é, busca fortalecer e preparar pequenas empresas com o intuito de fazê-las sobreviver no mercado. A incubadora pretende oferecer uma estrutura gerencial, técnica, de recepção, secretaria, ou seja, uma estrutura mínima para que se possa desenvolver um negócio (ABSTARTUPS, 2021).

realizadas, no âmbito do governo federal. Entende-se que o Decreto Federal nº 5.154/2004 e a criação dos Institutos Federais de EPT, em 2008, enquanto são apreendidas como conquistas dos “educadores progressistas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 5), são consideradas, também, de interesse das classes dirigentes e como “concessões” para as demandas da classe trabalhadora, ou seja, tendem a manter a qualificação da força de trabalho e não limitam a oferta de cursos, que se destinam a formação aligeirada ou fragmentada.

Com o final do governo de Lula da Silva (2003 – 2010), Dilma Vana Rousseff assume a presidência, em um primeiro governo de quatro anos (2011 – 2014), sendo reeleita para um novo mandato, que seria de 2015 a 2018, porém, interrompido no ano de 2016, período a ser desenvolvido na próxima seção.

1.4. Políticas de EPT no governo de Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016)

O governo de Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016), do Partido dos Trabalhadores (PT), pautou-se nas mesmas diretrizes do governo de Lula da Silva (2003 – 2010): expansão do mercado interno; incentivo à produção de *commodities* para exportação; redução de tributos de setores focalizados; política financeira que, em última instância, garante o apoio do sistema financeiro (ANTUNES, 2018). Se por um lado, ambos os governos conseguiram aumentar o quantitativo de trabalhadores empregados e formalizados e, com isso, reduzir os índices de desemprego; por outro, não conseguiram eliminar as condições de vulnerabilidade dos trabalhadores informais, terceirizados e precarizados. Segundo o autor,

A desregulamentação do trabalho, a ampliação da terceirização (subcontratação) e a vigência da informalidade se mantiveram, ainda que mais reduzidas em relação aos anos 1990, período que caracterizei como sendo o mais agudo da desertificação neoliberal social no Brasil. (ANTUNES, 2018, p. 117).

Importa destacar que diferente da conjuntura que levou a eleição e reeleição de Lula da Silva (2002 e 2006), o contexto que levou Dilma Rousseff à presidência era caracterizado por tensões no campo econômico e político, isto é, o Brasil passava por recentes momentos de crises - o escândalo do mensalão, em 2005, e a crise econômica global iniciada em 2007 (SAAD FILHO; MORAIS, 2018) - e acirramento no campo das relações, das forças progressivas e conservadoras.

Assim, a vitória na reeleição de Dilma Rousseff, entendida por Alves (2017, p. 123), como “vitória de Pirro¹⁷”, ocorreu, segundo o autor, perante uma crise de institucionalidade política e imensas dificuldades na economia brasileira, provocadas por investidores e pela ofensiva midiática. O autor considera que,

Como ‘animais políticos’, Dilma e Lula se recusaram a promover, de imediato, a virada neoliberal da economia às vésperas das eleições de 2014, pois obviamente seria um suicídio político. A conciliação de classes tinha limites. Mas, logo após vencer as eleições de 2014 contra Aécio Neves (PSDB), Dilma Rousseff, com pequena margem de diferença de votos, pressionada pelo imperativo da governabilidade e visando acalmar o bloco no poder neoliberal no seio do Estado brasileiro, indicou para Ministro da Fazenda, o neoliberal Joaquim Lévy, homem do Bradesco, e que fizera parte da equipe de Henrique Meirelles no primeiro governo Lula, com o objetivo de promover o ajuste fiscal. (ALVES, 2017, p. 131).

Após assumir a presidência, em 2011, Dilma Rousseff, intensificou “a importância da dimensão desenvolvimentista do paradigma macroeconômico herdado da era Lula”, analisa Silva (2019, p. 365).

No primeiro ano do governo de Dilma Rousseff, foi instituído, na esfera da educação profissional e tecnológica, por meio da Lei n.º 12.513/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), voltado à educação profissional técnica de nível médio, formação inicial e continuada ou qualificação e EPT. O Programa tem como objetivos expandir, interiorizar e democratizar a oferta e rede física, presencial e a distância, com formação e qualificação profissional e difusão de recursos pedagógicos (BRASIL, 2011b).

Na análise de Manfredi (2017), com a instituição do Pronatec, pelo menos ao nível jurídico-institucional, buscou-se “articular os diferentes programas e responsabilidades ministeriais e conferir ao Estado central uma responsabilidade como a gente indutor de políticas no campo da EPT” (MANFREDI, 2017, p. 234).

No entanto, cabe considerar a análise de Carmo (2015), de que

Os objetivos e as iniciativas do PRONATEC são claros, a nova política de formação profissional pretende entrar em todas as esferas, desde as escolas estaduais de ensino médio às da Rede Federal e articular-se com a iniciativa privada. Os cursos ofertados por esse programa são cursos que, de certo modo, independem da formação básica e podem ser vistos como estratégias para retirar o ensino médio integrado de foco, pois criam o consenso de que basta um curso rápido, de algumas horas, que o educando

¹⁷ Expressa uma vitória em que os prejuízos superam os benefícios.

estará apto a atuar no mercado de trabalho. O que se deve levar em conta é que se trata de uma formação aligeirada e com fins pontuais para atender a uma necessidade imediata do mercado, e não à formação integral do ser para atuar na vida profissional e social. (CARMO, 2015, p. 99).

O autor complementa, afirmando que o programa evidencia as articulações favoráveis à iniciativa privada e em detrimento do ensino médio integrado, ao propor suas ações levando o trabalhador a uma ‘facilidade’ em receber formação profissional; no entanto, expõe que essa formação, apesar de ter o trabalho, a ciência e a tecnologia como eixos, não corresponde aos princípios traçados no Decreto 5.154/2004. (CARMO, 2015).

Desse modo, o governo Dilma Rousseff pode se distanciar da estratégia, embora incipiente, iniciada nos governos Lula da Silva de reestruturação do Estado na direção da consolidação do direito à EP de qualidade social para os jovens brasileiros, durante a escolarização no nível médio (LIMA, 2012).

Infere-se que o Pronatec atende diretamente as demandas da classe dominante, ao propor processos de formação aligeirada e, especificamente, criados para atender ao mercado de trabalho; transfere recursos públicos para instituições privadas que, historicamente, promovem somente uma formação técnica (desconsiderando a dimensão política); e difunde a racionalidade de que formações rápidas são suficientes para a empregabilidade ou o empreendedorismo e, escamoteadamente, para o trabalho informal precário.

O relatório de gestão da SETEC, em 2011, (BRASIL, 2012b) refere-se a duas iniciativas do Pronatec, a oferta da Bolsa Pronatec, destinada a estudantes de Ensino Médio, das redes estaduais, para acesso a cursos técnicos, na forma concomitante e a ampliação do Financiamento Estudantil que,

[...] ocorria por provimento de linha de crédito para facilitar o acesso de estudantes e trabalhadores empregados ao Ensino Técnico e Profissional, nas unidades de ensino do Sistema S (Serviços Nacionais de Aprendizagem) e escolas privadas habilitadas pelo MEC. (BRASIL, 2012b, p. 61).

O mesmo relatório de gestão, descreve, ainda, que no âmbito da SETEC havia, também, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que teria viabilizado a formação plena de sujeitos, até então, excluídos dos sistemas de ensino; o Programa Rede Certific, destinado ao reconhecimento dos saberes dos trabalhadores,

adquiridos ao longo de sua vida profissional e o Programa Mulheres Mil, com oferta de cursos de formação profissional, voltados para mulheres em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2012b). O relatório enfatiza que,

Todas essas ações, somadas a muitas outras, traduzem o compromisso com o acesso e com a permanência de estudantes e jovens e adultos no ensino profissional, primando pela formação integral e integrada, pautada no trabalho como princípio educativo, formando para a inserção soberana no mundo do trabalho [...]. (BRASIL, 2012b, p. 10).

No entanto, ao definir a forma concomitante para os alunos do Ensino Médio, da rede estadual, por meio da Bolsa Formação, o programa direcionava os estudantes para uma segunda matrícula, específica de formação profissional, um segundo projeto pedagógico, com característica antagônica à integração entre formação geral e profissional, entre o Ensino Médio e profissional. Ao contrário da mencionada “formação integral e integrada, pautada no trabalho como princípio educativo”, esse programa, do ponto de vista curricular,

[...] exige a articulação do EM com a EP técnica (modalidade concomitante — pseudointegração) como pré-condição para a captação dos recursos, mas, ao incluir a qualificação profissional, mesmo com a carga horária mínima de 160 horas, não garante a elevação de escolaridade como exigência, assim como consta nos cursos FIC¹⁸. (LIMA, 2012, p. 503).

Apreende-se, então, contradições entre a finalidade dos programas e a descrição dos conceitos que orientariam as atividades descritas no relatório de gestão da SETEC, ou seja, a finalidade dos programas, que visa uma formação unilateral, não possibilita a conciliação com os conceitos de “formação integral e integradas” descritas no relatório. Assim, embora o relatório mencione, inclusive, o “trabalho como princípio educativo”, os programas priorizaram a formação técnica, em detrimento da criação de novos dirigentes ou de um novo tipo de intelectual, isto é, buscou-se formar um novo trabalhador, adaptado aos interesses imediatos do mercado de trabalho.

Com o Financiamento Estudantil, os recursos públicos foram direcionados para entidades privadas, dentre elas, o Sistema S, cuja característica é a qualificação, estritamente, técnica do trabalhador. Dentre as instituições do Sistema S, observa-se, conforme análise de Frigotto (1983), que a concepção de trabalho e prática pedagógica, do Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI) assume uma perspectiva limitada, voltada a formar um

¹⁸ A sigla FIC corresponde à Formação Inicial e Continuada. Ofertas cursos de curta e média duração.

“bom trabalhador”, isto é, aquele que deve se submeter às relações de trabalho existentes (FRIGOTTO, 1983, p. 42).

A disponibilização de recursos públicos para unidades privadas do Sistema S, pelo governo de Dilma Rousseff, mostra as contradições do governo que cedia às pressões dos empresários e perdia sua governabilidade.

A ampliação de oportunidades de acesso à educação profissional, em 2012, tornou-se prioridade para o MEC, com vagas oferecidas pelo Pronatec, considerado “carro-chefe das Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” (BRASIL, 2013a, p. 11). Com isso, intensifica-se a oferta de vagas que priorizam a formação técnica, em detrimento da integração entre a formação geral e a profissional, e tecnológica, além da apropriação dos recursos públicos, por instituições privadas, por meio das bolsas e financiamento estudantil.

No âmbito da apropriação dos recursos públicos, por instituições privadas, exemplifica-se que, além do acordo de gratuidade do Sistema S, iniciado em 2009, os cursos técnicos e de formação inicial e continuada foram ofertados pelo SENAC e SENAI, para a população de baixa renda. Ampliou-se o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a exemplo do que já ocorreu com as Instituições do Ensino Superior, para a EPT “como forma de possibilitar o financiamento de cursos de EPT para estudantes e para as empresas capacitarem seus trabalhadores” (BRASIL, 2013a, p. 15). Criou-se o FIES Técnico, destinado à concessão de financiamento, a estudante, em caráter individual e o FIES Empresa, que visou promover o financiamento para as empresas, para custear cursos técnicos ou formação inicial e continuada (BRASIL, 2013a). Ações que corroboram para a compreensão de que, a opção do governo pela destinação de recursos públicos às instituições privadas, constituiu-se como parte da política da modalidade.

Infere-se que o Pronatec, atende diretamente, as demandas da classe dominante, ao propor, processos de formação aligeirada e, especificamente, criados para atender ao mercado de trabalho, transfere recursos públicos para instituições privadas que, historicamente, promovem somente uma formação técnica (desconsiderando a dimensão política) e difunde a racionalidade de que formações rápidas são suficientes para a empregabilidade ou o empreendedorismo e, escamoteadamente, para o trabalho informal precário.

Portanto, apesar de intensificar o papel do Estado, em continuidade ao modelo desenvolvimentista, promovido no governo Lula da Silva, após 2006, contraditoriamente, o governo de Dilma Rousseff prioriza a transferência de recursos públicos para instituições privadas, característica do neoliberalismo que explicita “a retirada do Estado das políticas sociais universais, a ênfase no lucro, a mercantilização da sociedade e a consequente desigualdade social” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 764).

Ainda em 2012, foi criado pela SETEC, o Prêmio Tecnologia e Inovação da Educação Profissional e Tecnológica, oriundo do Prêmio Técnico Empreendedor, instituindo ações conjuntas com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Nacional, em 2002, que já realizou nove edições, na busca de ideias criativas e planos de negócios para a geração de emprego e renda, com participação de professores e alunos. Durante esse período, cerca de 6.000 projetos concorreram, com premiação de, cerca de, 1.300 projetos, nas categorias de cursos técnicos e superiores de tecnologia. Dentre as ações planejadas, o SEBRAE Nacional se comprometeu em realizar consultoria, através de palestras sobre Empreendedorismo e Inovação, nas escolas, e orientação técnica na elaboração dos Planos de Negócios (BRASIL, 2013a, p. 48).

O tema empreendedorismo, então, já constituía as ações da SETEC, nos anos anteriores. Os relatórios de gestão da SETEC, de 2005 e 2007, descrevem a ação ‘Formação de técnicos empreendedores na Educação Profissional e Tecnológica’, voltada para estimular, reconhecer, premiar e divulgar atividades de empreendedorismo, elaboradas pelos alunos dos cursos de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica, tendo em vista que possibilita transformar práticas empreendedoras em negócio, pelos estudantes (BRASIL, 2006; BRASIL, 2008c). Com definição de estratégia mais específica para abertura de negócios, o relatório de gestão da SETEC, de 2006, assinala que a ação fomenta o estabelecimento de iniciativas, que conduzem à criação de empresas juniores e incubadoras, como também premiar projetos empreendedores inovadores (BRASIL, 2007e).

As ações mencionadas indicam que a visão economicista, assentada na lógica de preparação para o mercado, vai sendo incorporada na educação, observando-se que,

Fabrica-se, portanto, uma educação ideologizada e adaptativa, criadora de ilusões com o *modus operandi* empresarial, na qual o empreendedorismo se espalha de maneira vulgar e descolada da realidade, como ilustra o ensino técnico hoje propagado pelos organismos internacionais como a

Organização das Nações Unidas — ONU e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento — BIRD (Banco Mundial – BM) e pelos governos nacionais e locais [...]. (SOARES, 2012, p. 27, grifo do autor).

O empreendedorismo aparece no âmbito empresarial, difundido por organismos multilaterais e reproduzido por diversas instâncias, com ênfase na formação do “comportamento empreendedor”, como recorda Coan (2011, p. 458). O espaço escolar foi,

[...] colonizado por discursos e práticas do mundo dos negócios e isso pode ser ilustrado pelos exemplos práticos de projetos empreendedores como, por exemplo, a realização de feirinhas, a produção e comercialização de produtos no ambiente escolar, o aprendizado de como fazer um plano de negócios e outras práticas típicas do mundo das mercadorias. (COAN, 2011, p. 458).

Essas ações caracterizam-se por adotar uma abordagem de caráter utilitarista e tecnicista, com vistas a atender fins imediatos e orientados pelo mercado de trabalho. O processo de incorporação do empreendedorismo, na educação, concordando com Padolfi (2015), utiliza uma proposição de certa forma inusitada: “transformar o (des) empregado no empregador de si mesmo” (PADOLFI, 2015, p. 85). Trata-se de concepção antagônica à perspectiva de educação politécnica, presente nas discussões no processo de formulação das políticas da área, marcadas pela crítica à submissão ao mercado de trabalho.

Recorda-se que, no ano de 2004, no primeiro mandato do governo Lula da Silva (2003 – 2006), os interesses progressistas enfrentavam forças conservadoras, integrantes do Conselho Nacional de Educação e no Congresso Nacional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a), por isso, a modificação normativa na EPT foi realizada pelo Decreto Federal n.º 5.154/2004. Já em 2012, no primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011 – 2014), o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB n.º 6/2012, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais e estabelecendo os princípios para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dentre eles, a relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, em vista à formação integral; o trabalho assumido como princípio educativo, integrado com a ciência, tecnologia e cultura, como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012a).

Manfredi (2017, p. 239) afirma que a aprovação da Resolução CNE/CEB n.º 6/2012, fruto de debate público com diferentes representantes da sociedade civil, consagrou

as premissas educativas que vinham sendo defendidas pelos setores progressistas, desde o início do governo Lula da Silva A autora acentua que,

A perspectiva ético-filosófica do trabalho como princípio da formação humana também serviu de matriz para estruturar uma política nacional de certificação, como alternativa ao modelo hegemônico que toma como referência a estrutura das competências, recomendado pelas entidades internacionais e adotado no mundo empresarial. (MANFREDI, 2017, p. 239).

Vale reforçar que a Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 é aprovada em um contexto, em que o governo Dilma Rousseff privilegia programas antagônicos aos princípios delineados na referida resolução, isto é, os elementos orientam para uma formação integral que indica a proposta de se aproximar da concepção de educação politécnica, resultado da correlação de forças, no âmbito do CNE.

Apesar dessa característica, de se propor a ser uma alternativa ao modelo hegemônico, a referida resolução definiu, também, que os currículos dos cursos de EPT, de nível médio, devem proporcionar aos estudantes, dentre outros, os fundamentos do empreendedorismo, demonstrando, assim, a simultaneidade de sentidos de trabalho, ontológico e histórico, presentes na política da modalidade.

Em termos conjunturais, no ano de 2013, houve a intensificação da crise econômica internacional, que afetou a situação econômica, social e política, de países intermediários como o Brasil (ANTUNES, 2018). Ao tratar sobre as implicações da crise, no Brasil, o autor afirma que,

As rebeliões ocorridas a partir de junho de 2013 são exemplos enfáticos do enorme descontentamento social em relação ao governo Dilma, crise que se ampliou no rico período que vai da Copa das Confederações (em 2013) à Copa do Mundo (em junho de 2014). (ANTUNES, 2018, p. 117).

A Lei n.º 12.816/2013 autorizou que o Pronatec ofertasse, no âmbito da Bolsa Formação, cursos técnicos, na forma subsequente e concomitante, além dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Considerou-se que a Lei permitiu que estudantes de escolas públicas pudessem ser atendidos por cursos técnicos concomitantes, demandados pelas Secretarias Estaduais de Educação (BRASIL, 2014b). Financiamento que desconcentra as ações de materialização das políticas de EPT para os Estados subnacionais. Sublinha-se, inclusive, que a escolha por cursos concomitantes e subsequentes corrobora a separação da formação geral e profissional, no ensino médio.

Cabe destacar que o contexto nacional foi demarcado, em 2014, pela eleição presidencial, que teve como resultado a vitória de Dilma Rousseff para o segundo mandato que seria de 2015 a 2018. Contudo, destaca Antunes,

Já nas eleições de outubro de 2014 era possível perceber uma redução do apoio das frações burguesas ao governo Dilma, uma vez que o quadro recessivo antecipava a necessidade de mudanças profundas em sua política econômica para ajustar-se ao novo cenário. (ANTUNES, 2017, p. 57).

Pochmann afirma que,

[...] o impasse eleitoral de 2014 levou ao rompimento do ciclo político democrático e lançou o país na mais profunda e longa crise econômica recitada pelo neoliberalismo, cujos efeitos destrutivos sobre a construção do Estado de bem-estar social não tardaram a se manifestarem. (POCHMANN, 2020, p. 146).

Para o autor, o movimento de redemocratização, em torno da Constituição Federal de 1988, convergiu na construção do Estado de bem-estar social, “enquanto amplo e profundo conjunto de ações inclusivas no interior da sociedade de serviços em formação”, caracterizado, pela crescente inclusão das massas empobrecidas, no orçamento do governo federal no Brasil, até a regressão autoritária infligida por golpe de Estado, em 2016, tensionada pela reação negativa de ricos e poderosos (POCHMANN, 2020, p. 136), Sendo assim, afirma que,

[...] a tese recorrente do ‘caos fiscal imposto a ferro e fogo pelos porta-vozes midiáticos do dinheiro’ somente encontra solução nas reformas que visaram bloquear as portas do acesso aos pobres nos recursos públicos (legislação do teto dos gastos públicos, da flexibilização das leis do trabalho, do comprometimento restritivo da previdência pública, da tributária que isenta privilegiados e ricos e outras). (POCHMANN, 2020, p. 146-147).

Dessa forma, avalia que a diminuição do papel do Estado de bem-estar social e a regressão socioeconômica, se expressaram, diferentemente, no Brasil, principalmente no desempenho econômico dos municípios, desde 2014 (POCHMANN, 2020).

Em termos normativos, no ano de 2014, foi publicado o Decreto Federal n.º 8.268/2014 que, dentre outras mudanças, regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB/1996 e estabelece a articulação de esforços das áreas da educação, trabalho e emprego, e ciência e tecnologia; a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática. Se no período do governo de Dilma Rousseff (2011-

2016) há a ampliação de políticas que se concentram na formação técnica, deslocada da integração com a formação geral, o referido decreto define dois pontos, centrais para uma concepção politécnica: a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática.

Regulamentação que sinaliza a continuidade do movimento de incorporação de elementos da concepção politécnica, na política de EPT e, em simultâneo, o funcionamento de mais 92 unidades acadêmicas, perfazendo um total de 562 (BRASIL, 2015a); o que reforça o entendimento que a política de expansão da EPT, no ano de 2014, continuou como prioridade do governo de Dilma Rousseff.

Embora a dimensão da pesquisa seja concebida como princípio educativo, nos documentos norteadores da política de EPT (BRASIL, 2007c; BRASIL, 2008a), orienta-se, todavia, no sentido de se criar produtos ou serviços, que se manifesta, por exemplo, no estabelecimento de ações conjuntas entre a SETEC e a Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMBRAPII) e na Chamada Pública n.º 17/2014, elaborada pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A primeira objetivou promover e incentivar a realização de projetos empresariais de pesquisa, desenvolvimento e inovação (PD&I), voltados para setores industriais e, a segunda, selecionou projetos que envolviam a cooperação com o setor produtivo, para o atendimento de suas demandas e alinhados às características do Plano Brasil Maior e da Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (BRASIL, 2015a).

O relatório de gestão da SETEC, acima mencionado, indica, para além da letra da lei, a compreensão da proposta de atuação dos Institutos Federais de EPT, como fator de produção do sistema capitalista, expressando, assim, as orientações da política de EPT, no período, voltadas à formação de novo trabalhador, adequado às demandas específicas e imediatas do mercado de trabalho.

Destaca-se que, em 2015, a situação de instabilidade política, no Brasil, continuou e, nesse sentido, Bezerra Neto e Santos (2017) avaliam que, na Câmara dos Deputados, estavam em votação, como instrumentos para dificultar as ações do governo, as pautas “bombas” e a não aprovação do orçamento, em tempo hábil, implicando adversidade em sua execução, naquele ano.

Nesse momento, em sinalização aos princípios orientadores da política de EPT, o relatório de gestão da SETEC, em 2015, considerou que as mudanças na base científica e

tecnológica, e nos processos produtivos, exigiriam a formação de um “novo trabalhador” e, além de integrar com o mundo do trabalho, a EPT deve incorporar a promoção da inclusão, equidade e cidadania (BRASIL, 2016a). Para isso, o relatório indica que,

[...] as instituições de ensino profissional e tecnológico devem fortalecer a sua articulação com o setor produtivo e estabelecer itinerários formativos que possibilitem ao jovem ou trabalhador iniciar a sua formação profissional em cursos de qualificação profissional e avançar até a graduação tecnológica ou mestrado profissional. (BRASIL, 2016a, p. 56).

Nota-se a priorização do setor produtivo, informada, também, no relatório de gestão da SETEC, de 2016, que destaca a criação do Programa Indutor de Gestão de Projetos de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I). O programa objetivou implantar a capacitação em gestão de projetos de PD&I, a fim de que todas as unidades da Rede Federal desenvolvessem a capacidade de prospecção e de gestão de projetos, junto aos setores produtivos e a criação de negócios sustentáveis. As inovações propostas visavam, no entendimento do relatório, consolidar a integração dos Institutos Federais de EPT com o desenvolvimento regional, por meio da gestão, pesquisa e inovação (BRASIL, 2017c).

A pretendida integração das demandas de formação profissional com os setores produtivos é reforçada, também, com a elaboração do Mapa de Demandas do Mundo do Trabalho e Renda, do MedioTec, em 2016. O objetivo do mapeamento era identificar as necessidades de formação profissional, consoante aos investimentos e ao crescimento econômico e social, para permitir que a oferta dos cursos fosse direcionada à maior probabilidade de absorção do egresso, pelo mundo do trabalho e renda (BRASIL, 2017c).

O relatório indica que a orientação de EPT volta-se para os processos de formação, com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e assinala que mudanças, na base científica e tecnológica, e nos processos produtivos, exigem a formação de um novo trabalhador, reforçando a definição, apresentada no relatório, do ano anterior e que, como afirma Ferreti (2018), apresenta-se como tendência, na Rede Federal de EPT.

Enquanto tendência, o autor reforça que a criação dos Institutos Federais de EPT há a ênfase em aspectos como desenvolvimento e competitividade econômica, com os arranjos produtivos locais, em vista de formar um “novo trabalhador”, caracterizando, assim,

contradições em relação aos discursos de crítica à formação profissional de natureza instrumental (FERRETI, 2018, p. 17-18).

Os documentos orientadores apresentam discursos de crítica à formação profissional, de natureza instrumental. No entanto, a proposta de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica traz, segundo o autor, elementos contraditórios, pois incorpora continuidades e rupturas entre duas visões governamentais a respeito da EPT (FERRETI, 2018).

Para além da educação, o antagonismo manifesta-se, por meio da disputa pela direção do Estado, motivada por diferentes forças sociais, com distintas apreensões do papel do Estado brasileiro, em especial, no segundo mandato de Dilma Rousseff (2014 – 2016).

Em vista disso, compreende-se que o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, destaca essa oposição e, em vista disso, constituiu-se como um golpe de natureza midiática, jurídica e parlamentar, que explicita a disputa de projetos societários antagonísticos (ANTUNES, 2017; FRIGOTTO, 2017; SAVIANI, 2017) Frigotto avalia que,

O atual golpe instaurado no Brasil reitera, com novas sutilezas, as estratégias do passado da classe dominante brasileira para interromper duas conquistas, ainda que parciais, dos movimentos sociais, sindicatos, instituições científicas e culturais historicamente empenhadas na luta por uma sociedade mais justa: a Constituição de 1988 e a eleição, em 2002, do ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva. (FRIGOTTO, 2017, p. 20).

A materialização da política de expansão, da Rede Federal de EPT, mais que uma ideia ou proposta, pode ser notada a partir dos dados registrados, nos relatórios anuais, de análise de indicadores, da SETEC. É nesse sentido que se expõem esses dados, de modo a verificar que o aumento do quantitativo de unidades acadêmicas (*campi*), nos Institutos Federais de EPT, resultou na ampliação da oferta de vagas e mais de 1(um) milhão de inscritos, nos processos seletivos, como demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1. Número de vagas, de inscritos nos processos seletivos e de matriculados nas Instituições Federais de EPT (2011 – 2016)

Ano	Vagas	Inscritos nos processos seletivos	Matriculados
2011	186.623	1.083.885	602.673
2012	256.987	1.289.110	738.204
2013	264.438	1.327.303	804.043
2014	217.996	1.374.809	678.436
2015	236.472	1.295.205	772.277
2016	291.236	1.656.751	874.171

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos relatórios: Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de EPT (BRASIL, 2012c; BRASIL, 2014c; BRASIL, 2015b; BRASIL, 2016b; BRASIL, 2017d).

Constata-se na Tabela 1, comparando os anos de 2011 e 2016: (1) foram ofertadas mais 104.613 vagas, (2) o aumento de 500 mil inscritos, nos processos seletivos e (3) a ampliação de 271.498 novas matrículas, em 2016, nas Instituições Federais de EPT. Com exceção do ano de 2014, há um constante aumento dos três indicadores, conforme a Tabela 1, constatando-se, assim, que o processo de expansão da Rede Federal de EPT continuou nos dois mandatos do governo de Dilma Rousseff (2011 – 2016).

Outro dado que chama a atenção na Tabela 1, é a redução do quantitativo de alunos matriculados entre os anos de 2013 e 2014. A SETEC explica no relatório de gestão de indicadores da Rede Federal de EPT de 2014 (BRASIL, 2014c) que

Para a extração e análise dos indicadores do exercício de 2014, os dados relativos ao Programa Rede e-Tec Brasil — e-Tec foram isolados e não considerados, visando aproximar ao máximo os dados apenas das matrículas tidas como regulares, assim como no último relatório não haviam sido contabilizados os dados da Ação Bolsa-Formação. (BRASIL, 2014c, p. 3).

Assim, segundo a SETEC, a redução do número de matriculados refere-se a mudança na metodologia para registro dos dados nos sistemas computacionais do MEC. O Programa Rede e-Tec Brasil (BRASIL, 2011), criado pelo Decreto Federal nº 7.589/2011, tinha a finalidade de desenvolver a EPT na modalidade da educação a distância, com ofertas de cursos na Rede Federal de EPT.

Tabela 2. Relação de candidatos por vaga, na Rede Federal de EPT e Região Norte (2011-2016)

Ano	Relação de candidatos por vaga (RCV) Rede Federal de EPT	Relação de candidatos por vaga (RCV) Norte
2011	5,77	6,42
2012	5,02	5,78
2013	5,02	4,89
2014	6,31	7,34
2015	5,48	5,82
2016	5,69	7,04

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos relatórios: Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de EPT (BRASIL, 2012c; BRASIL, 2014c; BRASIL, 2015b; BRASIL, 2016b; BRASIL, 2017d).

A Tabela 2 apresenta dados da Rede Federal de EPT, em âmbito nacional e da Região Norte. Na Rede Federal de EPT, a relação de candidatos por vaga manteve-se acima de 5, como maior valor em 2014, alcançando 6,31. Os números indicam que, simultaneamente ao número de vagas ofertadas, há também o incremento dos inscritos nos processos seletivos, no indicador ‘candidatos por vaga’ e no número de matriculados, inferindo que a comunidade buscava os cursos ofertados pela Rede Federal de EPT.

Tabela 3. Quantitativo de Ingressantes e Relação de ingressantes por matrícula nas Instituições Federais de EPT (2011-2016)

Ano	Ingressantes ¹⁹	Relação de ingressantes por matrícula
2011	244.923	40,6%
2012	258.756	35,1%
2013	274.858	34,18%
2014	210.487	31,03%
2015	228.979	29,65%
2016	298.243	34,12%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos relatórios: Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de EPT (BRASIL, 2012c; BRASIL, 2014c; BRASIL, 2015b; BRASIL, 2016b; BRASIL, 2017d).

Os dados da Tabela 3 permitem observar uma evolução do quantitativo de ingressantes, na Rede Federal de EPT. O indicador ‘ingressantes por matrícula’ visa identificar o grau de “renovação” do corpo discente, ou seja, novas matrículas em relação ao total. Sendo assim, com exceção do ano 2015, que registrou índice de 29,65%, as matrículas novas representaram valores acima de 30%, em todos os anos.

¹⁹ Alunos que iniciam os estudos na Rede Federal de EPT após aprovação em processos de seleção.

Tabela 4. Gasto com investimento na Rede Federal de EPT e Região Norte (2011-2016)

Ano	Valores	Gasto com investimento nas Instituições Federais de EPT		
		Rede Federal de EPT (RF)	Região Norte (RN)	Percentual de Variação (Rede Federal)
2011	Valor nominal	R\$ 947.517.733,42	R\$ 113.889.389,77	-
	Valor atualizado	R\$ 1.461.865.891,04	R\$ 175.712.821,39	-
2012	Valor nominal	R\$ 997.695.652,48	R\$ 126.353.938,30	-
	Valor atualizado	R\$ 1.445.293.249,83	R\$ 183.040.282,54	RF - 1,13% RN + 4,17% (biênio 2011/2012)
2013	Valor nominal	R\$ 1.246.045.948,00	R\$ 127.222.428,00	-
	Valor atualizado	R\$ 1.705.485.393,25	R\$ 174.131.614,49	RF + 18% RN - 4,78% (biênio 2012/2013)
2014	Valor nominal	R\$ 1.367.470.230,00	R\$ 164.495.553,73	-
	Valor atualizado	R\$ 1.767.223.622,82	R\$ 212.582.637,65	RF + 3,62% RN + 22,08% (biênio 2013/2014)
2015	Valor nominal	R\$ 1.040.934.211,00	R\$ 119.176.601,55	-
	Valor atualizado	R\$ 1.264.224.488,13	R\$ 144.741.114,76	RF - 28,46% RN - 31,91% (biênio 2014/2015)
2016	Valor nominal	R\$ 795.016.479,00	R\$ 107.488.979,25	-
	Valor atualizado	R\$ 872.435.660,73	R\$ 117.956.320,54	RF - 30,99% RN -18,51% (biênio 2015/2016)

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos relatórios: Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de EPT (BRASIL, 2012c; BRASIL, 2014c; BRASIL, 2015b; BRASIL, 2016b; BRASIL, 2017d).

O ‘gasto com investimento’, mostrado na Tabela 4, possibilita que se identifique que os maiores valores investidos, na Rede Federal de EPT, ocorreram no período entre 2011 e 2015, com valor atualizado acima de um bilhão de reais, com destaque para 2013 e 2014, com investimento acima de um bilhão e setecentos milhões de reais. Os maiores decréscimos ocorreram nos biênios 2014/2015 e 2015/2016, com -28,46% e -30,99%.

A inicial ampliação (nos biênios 2012/2013 e 2013/2014) e posterior redução (nos biênios 2014/2015 e 2015/2016) do ‘gasto com investimento’ evidencia, distintamente, a priorização do investimento na Rede Federal de EPT, visto que a redução do indicador, em 2015, “coincide” com a tensão política, sofrida pelo governo de Dilma Rousseff e resultou em seu impeachment, no ano seguinte.

Ao observar o ano inicial e o final do governo de Dilma Rousseff, respectivamente, os anos de 2011 e 2016, nota-se a continuidade da Política de EPT, formulada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011). Entretanto, a redução de R\$ 1.461.865.891,04, em 2011, para R\$ 872.435.660,73, em 2016, demonstra a diminuição do ‘gasto com investimento’ em cerca de 40% e representa que, a partir de 2015, como manifestação das disputas entre frações de classes sociais, há, em parte, a reversão desta política, nos Institutos Federais de EPT. A tensão política e a mudança de priorização nos rumos da política econômica, no ano de 2014, são descritas por Saad Filho e Marais (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 299-300).

Dilma Rousseff se viu em meio a graves dificuldades políticas e econômicas logo após sua reeleição. Era odiada pela classe média, rejeitada pelo capital, enfrentava uma campanha midiática implacavelmente hostil e estava sendo perseguida pela Lava Jato. Ela também foi cerceada pelo crescimento da direita no Congresso. Para recompor sua base de apoio, Rousseff abandonou a ‘guinada à esquerda’ prometida em sua campanha e demitiu Guido Mantega, o ministro da Fazenda novo-desenvolvimentista herdado de Lula, nomeando para o posto um banqueiro escolhido pelo Bradesco, um dos maiores conglomerados financeiros do Brasil. Joaquim Levy foi encarregado de implementar uma política de ajuste convencional com foco no corte de gastos, em sintonia com a política monetária contracionista do Banco Central. (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 299-300).

O contexto da reeleição de Dilma Rousseff evidencia a permanência das visões conflitantes da política econômica, neoliberal e desenvolvimentista, e, com isso, cabe destacar que os dados examinados nas Tabelas 1 e 4, não expressam as concepções na EPT, que fundamentaram as políticas da modalidade. Todavia, sinalizam os conflitos presentes no governo Dilma Rousseff, que tensionaram a diminuição da intervenção do Estado no desenvolvimento econômico e a adoção de medidas de austeridade fiscal (SAAD FILHO; MORAIS, 2018).

As contradições do movimento do real que se traduzem na disputa de concepções na EPT, mostram no governo de Dilma Rousseff (2011 – 2016), o distanciamento da concepção de educação politécnica, presente na formulação de expansão da EPT, no governo Lula da Silva (2003 – 2010), visto que enfatiza a perspectiva técnica de formação profissional, representada pela principal política do governo, para a área, o Pronatec.

O Pronatec configura-se, portanto, como a permanência dos interesses da classe dominante, ou seja, prioriza formar um novo trabalhador. O sentido do trabalho, no Pronatec,

limita-se ao seu sentido histórico ou, devido ao “desemprego estrutural” (ANTUNES, 2008, p. 99), sob as várias formas de trabalho informal. Na relação “velho” e “novo”, na política de EPT, há a prevalência do “velho”, ou seja, o caráter instrumental e imediatista da formação.

No entanto, ao se olhar a especificidade da educação profissional e tecnológica no Brasil, no período entre 2003 e 2016, ainda que viesse indicando uma proposta de educação profissional mais alinhada aos interesses empresariais de formação instrumental, foram desenvolvidas políticas importantes para a expansão da Rede Federal de EPT, atendendo demandas da classe trabalhadora, nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. O Decreto Federal n.º 5.154/2004 e a Lei n.º 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais de EPT, por exemplo, caracterizam-se como dispositivos que resultam de pressões dessa classe.

Com a interrupção do governo eleito de Dilma Rousseff, devido ao *impeachment*, assumiu o vice-presidente, Michel Temer, para um mandato de pouco menos de três anos (2016 – 2018), período a ser apresentado na próxima seção.

1.5. Políticas de EPT no governo de Michel Temer (2016 – 2018)

Importa destacar que o governo de Michel Temer (2016 – 2018), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), iniciou após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de dezembro de 2016; portanto, com atuação em cerca de dois anos de mandato presidencial. Antunes (2017, p. 58) afirma que o “*impeachment* foi o caminho encontrado para destituir a presidente reeleita em 2014” e que as forças sociais, presentes no processo, exploraram a corrosão das bases de sustentação do governo, com isso,

[...] desenvolveu-se um golpe parlamentar e judicial (uma vez que setores do Judiciário vêm implementando uma legislação de exceção para poder dar respaldo jurídico ao golpe), no que é impulsionada pela mídia privada, poderosíssima, mas que não tem nenhum escrúpulo em apoiar um parlamento que é o mais desprezado da história Republicana do Brasil. (ANTUNES, 2017, p. 58).

Na análise de Frigotto (2017, p. 29), há uma relação orgânica entre as razões que tensionaram no golpe, em 2016, com “a afirmação de teses ultraconservadoras no plano social e político e na junção da política com moralismo fundamentalista religioso”. O processo de *impeachment* representa a modificação da relação de forças, o “capitalismo

‘selvagem’” (COUTINHO, 2012, p. 123), que interrompe a concomitância das visões desenvolvimentista e neoliberal, que orientam as políticas formuladas nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, no Brasil.

Nessa direção, Coutinho (2012) analisa que, no âmbito do neoliberalismo, não houve o acolhimento de certas reivindicações oriundas da classe trabalhadora (característica essencial para a revolução passiva, no sentido atribuído por Gramsci), isto é,

Na época neoliberal, não há espaço para o aprofundamento dos direitos sociais, ainda que limitados, mas estamos diante da tentativa aberta — infelizmente em grande parte bem-sucedida — de eliminar tais direitos, de desconstruir e negar as reformas já conquistadas pelas classes subalternas durante a época de revolução passiva iniciada com o americanismo e levada a cabo no Welfare. As chamadas ‘reformas’ da previdência social, das leis de proteção ao trabalho, a privatização das empresas públicas etc. — ‘reformas’ que estão atualmente presentes na agenda política tanto dos países capitalistas centrais quanto dos periféricos (hoje elegantemente rebatizados como ‘emergentes’) — têm por objetivo a pura e simples restauração das condições próprias de um capitalismo ‘selvagem’, no qual devem vigorar sem freios as leis do mercado. (COUTINHO, 2012, p. 123)

Assim, no governo Michel Temer, as classes historicamente dominantes recusaram, por meio do consenso, as demandas das forças progressistas, materializadas, em parte, nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, em especial a incorporação da proposta de uma formação integral que possibilita uma educação emancipatória, presente na concepção de educação politécnica. As forças sociais dominantes restauraram os fundamentos da “velha ordem”, expressos nas formas aligeiradas e fragmentadas dessa formação.

Após o golpe, em 2016, que levou Michel Temer (2016 – 2018) ao poder, observa-se uma sucessão de golpes,

[...] expressos na PEC 241/55, que congelou os salários por 20 anos, na Reforma do Ensino Médio, da Previdência, na terceirização, na Reforma Trabalhista e Política, que em seu conjunto, configuram-se como um ataque sem precedente contra a classe trabalhadora. (ORSO, 2017, p. 233).

Saviani (2017) reitera que o Brasil, após o golpe de 2016, caminha na direção do que chama “abastardamento da educação”, com medidas como,

[...] cortes no orçamento, intervenção no Conselho Nacional de Educação destituindo os anteriores e nomeando novos membros sem consulta, congelamento do orçamento por 20 anos, fim da vinculação constitucional

dos recursos para educação e saúde, estamos assistindo no presente momento à discussão provocada pelo aqodamento do governo golpista ao encaminhar proposta neoconservadora de reforma do ensino médio por Medida Provisória. (SAVIANI, 2017, p. 227).

No âmbito das relações de forças, segmentos da sociedade civil, especialmente da educação, expressaram diversas manifestações contrárias à intempestiva Medida Provisória, visando alterar a organização do Ensino Médio, sem a devida discussão com a representação social (SAVIANI, 2017).

Sanfelice (2017) registra o desrespeito e arbítrio para com os assuntos educacionais, do governo de Michel Temer (2016 – 2018), que provocou a reação de entidades como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum de Diretores de Faculdades de Educação (FORUNDIR), a Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Academia Brasileira de Direito Civil (ABDC) e a Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG), além da emissão de Nota Pública, em 30 de junho de 2016, por exemplo,

[...] repudiando a revogação, pelo governo interino, das nomeações anteriormente feitas para o Conselho Nacional de Educação. As nomeações resultavam de consulta pública junto às entidades credenciadas para apresentar nomes à recomposição da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme a legislação em vigor. (SANFELICE, 2017, p. 272)

Dentre as manifestações contrárias à propalada Reforma do Ensino Médio, Saviani (2017) remete à Nota do Fórum Nacional de Educação (FNE, 2016), emitida em setembro de 2016, que afirma, taxativamente, que o governo de Michel Temer (2016 – 2018) eliminou o debate com as redes e sistemas de educação e erra no método, no processo e no conteúdo da reforma. Sanfelice (2017) complementa, assinalando que,

Além da MP ignorar o acúmulo do que o campo educacional vem historicamente construindo, o seu conteúdo, analisado pelo Fórum, demonstra-se retrógrado e conservador. Reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar, não trata de questões basilares, condições objetivas e infraestruturais das escolas, a profissionalização e valorização dos profissionais da educação, a relação discente-turma-

docente, a inovação nas/das práticas pedagógicas, entre outros aspectos. (SANFELICE, 2017, p. 274).

A PEC 241/2016, que estabelece um Novo Regime Fiscal, é analisada pelo autor como um “tiro de misericórdia” em um paciente moribundo. Em outras palavras,

É como tirar da veia o pouco de sangue que ali se encontrava. Se as garantias constitucionais de hoje, para o financiamento da educação, se demonstram distantes das necessidades reais, suspender temporariamente o princípio do gasto mínimo, é ignorar por completo, a agenda do PNE. Por tabela, amplia-se o campo para a privatização do ensino escolar. (SANFELICE, 2017, p. 273).

Observa-se que, nesse período, ocorre por meio da sociedade política, mediante coerção, a supressão de direitos sociais para atender os interesses de uma classe social. O governo de Michel Temer utiliza as “reformas” para a retirada desses direitos da classe trabalhadora. É importante assinalar, como afirma Coutinho (2012), que o neoliberalismo, altera o sentido do termo, pois,

A palavra ‘reforma’ foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda. O neoliberalismo busca assim utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de ‘reforma’. É por isso que as medidas por ele propostas e implementadas são mistificatoriamente apresentadas como ‘reformas’, isto é, como algo progressista em face do ‘estatismo’, que, tanto em sua versão comunista como naquela socialdemocrata, seria agora inevitavelmente condenado à lixeira da história. Estamos assim diante da tentativa de modificar o significado da palavra ‘reforma’: o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle. Estamos diante de uma operação de mistificação ideológica que, infelizmente, tem sido em grande medida bem-sucedida. (COUTINHO, 2012, p. 122).

Como tal, as ‘reformas’ promovidas pelo governo Michel Temer assentam-se na visão neoliberal, e apresentam as características indicadas por Coutinho (2012) à época contemporânea, ou seja, não ampliaram as conquistas, mas suprimiram os direitos sociais, historicamente demandados e obtidos pela classe trabalhadora.

O autor esclarece que o que caracteriza um processo de contra-reforma “não é a completa ausência do novo, mas a enorme preponderância da conservação (ou mesmo da restauração) em face das eventuais e tímidas novidades” (COUTINHO, 2012, p. 124).

No âmbito das políticas de EPT, a intensificação na direção da estreita profissionalização pode ser observada, em 2017, com o lançamento do MEDIOTEC, uma

ação do Pronatec, pelo MEC. Esta ação, segundo o MEC (BRASIL, 2017b), fortalecerá e ampliar a oferta de vagas, gratuitas, em cursos técnicos concomitantes, para alunos regularmente matriculados, no Ensino Médio, nas redes públicas de educação, por meio da Bolsa Formação do Pronatec, para atender o setor produtivo e possibilitar a inserção do estudante, no mundo do trabalho e renda. A execução foi realizada em conjunto com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e as Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação, além das instituições privadas, de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2017b).

Pode-se verificar que o MEDIOTEC, ao ampliar a oferta de cursos concomitantes, aos alunos do Ensino Médio, das redes públicas, confirma a separação entre formação geral e profissional. Acentua-se a dualidade, na Política de EPT, visto que, com a possibilidade de duas matrículas, em instituições distintas, há a segmentação dos projetos pedagógicos dos cursos concomitantes, distanciando-se da concepção de educação na perspectiva politécnica.

No âmbito da Rede Federal de EPT, o relatório de gestão do MEC, de 2017 (BRASIL, 2018b), apresenta os princípios sobre as dimensões da pesquisa, extensão e inovação: empreendedorismo. Para explicar essa visão, lançou uma coletânea de “Guia Prático para a Gestão da Inovação e Empreendedorismo”, destinada a ser uma referência para apoio à gestão de projetos, desenvolvidos na Rede Federal de EPT (BRASIL, 2017e). O Guia é explícito ao afirmar o objetivo,

Este guia permite que novos ‘habitats’ em educação profissional e tecnológica sejam criados e/ou fortalecidos para que ocorra a difusão, socialização e democratização do conhecimento relacionado à Inovação e Empreendedorismo, bem como ampliar sua capacidade de colaborar em atividades de pesquisa, ensino e extensão, para que venham a atuar cada vez mais em parcerias com entes demandantes da sociedade, integrando seus campi aos ecossistemas congêneres presentes no território brasileiro (BRASIL, 2017e, p. 5).

A indicação de atuar em “parcerias com entes demandantes”, remete à afirmação de Pochmann (2020), de que,

A dominância da **concorrência exposta em escala individual extremada** tem sido valorizada pelos governos neoliberais como forma de descolar a necessidade do Estado, cabendo a cada um negociar no mercado a venda de serviços multifuncionais. Assim, as exigências de competitividade individual reforçariam as providências de dispor ativos próprios, como o certificado de formação (diploma educacional) e

comprovantes de seguros na saúde, assistência e previdência social, não mais incorporado ao contrato formal de trabalho salarial entre empregado e empregador. (POCHMANN, 2020, p. 148, grifo nosso).

O mesmo documento focaliza a pesquisa aplicada e enfatiza que

[...] tem como princípio gerar conhecimento científico baseado na resolução de problemas em atendimento à necessidade do demandante. Este processo está baseado na capacidade do grupo de pesquisa em absorver demandas e desenvolver projetos respaldados por métodos científicos, que norteiam a performance inovativa e a entrega de produtos/processos tecnológicos, gerando muitas vezes ativos passíveis de Propriedade Intelectual. (BRASIL, 2017e, p. 5).

Com base nessa definição, o Guia explica que, facilmente, se identificam, na Rede Federal de EPT, ações inovadoras nas pesquisas aplicadas, proporcionando, posteriormente, a geração de atividades de empreendedorismo. Para isso, afirma a necessidade de se conhecer o arranjo produtivo local, pois traz um novo olhar para o desenvolvimento de atividades, referentes à inovação e empreendedorismo, devendo estar, entretanto, em consonância com o PDI, do Instituto Federal de EPT (BRASIL, 2017e, p. 7).

O relatório de gestão do MEC, de 2017, destaca o credenciamento de quatro novos polos de inovação e a continuidade do processo de avaliação e monitoramento de cinco polos, implantados em 2016, vinculados à Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (BRASIL, 2018b) e reforça a sua presença, na Rede Federal de EPT. Assim afirma,

Ademais, foi implementado projeto para disseminação da cultura empreendedora nos institutos federais, cujo objetivo é a adaptação da experiência do Programa Miniempresa à realidade dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados pela Rede Federal. Também foram implementadas ações para viabilizar projeto piloto voltado ao empreendedorismo na Rede Federal intitulado Células Empreendedoras, que consiste no estímulo de professores e alunos ao desenvolvimento de soluções para o setor produtivo e para a sociedade da região em que estão inseridos. O Células Empreendedoras possui parcerias com instituições reputadas como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Campus Party, e tem entre seus egressos ganhadores de prêmios como a Imagine CUP e BlackBerry Jam.” (BRASIL, 2018b, p. 82).

Esse trecho do relatório indica que o empreendedorismo ultrapassa medidas pontuais e se torna um dos objetivos principais para as instituições, que compõem a Rede Federal de EPT, visto que a propalada “cultura do empreendedorismo”, seria disseminada, a partir dos cursos técnicos, integrados ao Ensino Médio. Nota-se, também, a influência de

organismos internacionais para o desenvolvimento do projeto Células Empreendedoras que, de certa forma, busca legitimar o projeto de empreendedorismo. Como assinala Coan (2011), um dos efeitos práticos do conceito de capital humano é a expansão da cultura do empreendedorismo, por toda sociedade, que intensifica a obrigação do indivíduo, em se dedicar para investir e obter ganhos financeiros. Utilizando as palavras de Pochmann, pode-se afirmar que,

Com a adoção do receituário neoliberal de aprofundamento da fuga da indústria, a possibilidade de novo ciclo de crescimento econômico sustentável tornou-se cada vez mais distante. Ao mesmo tempo difundiu-se a ideologia da meritocracia assentada no empreendedorismo individual a estimular a conversão do trabalhador em empresário de si próprio em atividades extensivas como a prestação de serviços. (POCHMANN, 2020, p. 147)

O sentido de trabalho que a SETEC materializa, na Rede Federal de EPT, se reduz à atividade laborativa. Como assinala Frigotto (2015, p. 227), “no campo educativo, mais grave do que a expansão do mercado privado, é a direção no conteúdo, método e forma da educação pública dentro de uma concepção mercantil”.

As ações de incentivo ao empreendedorismo continuam, em 2017, com o atendimento “de 50 projetos importantes para a promoção de empreendedorismo e inovação” (BRASIL, 2018b, p. 137). No relatório do MEC, de 2018, essa ideia se fortalece nas palavras do Ministro da Educação, ao enfatizar que “O nosso país precisa do jovem empreendedor, que vai criar e gerar riqueza, para um futuro sustentável” (BRASIL, 2019d, p. 6).

Essa proposta educacional, alinha-se ao novo padrão de acumulação do capital, que estimula o individualismo competitivo. Movimento que não inicia nesse momento, mas, no plano da crise estrutural, do sistema produtivo, que ocorre a partir da década de 1970 com o neoliberalismo, em que o capital busca novas formas de acumulação,

Essa transformação estrutural teve forte impulso após as vitórias do neoliberalismo, quando um novo receituário, um novo desenho ideológico se apresentou como alternativa de dominação em substituição ao Estado-Providência. (ANTUNES, 2008, p. 20).

Nesse contexto, o capital, em escala global, redesenha novas e velhas modalidades de trabalho precário para “recuperar as formas econômicas, políticas e ideológicas da dominação burguesa” (ANTUNES, 2009b, p. 233). Acrescenta o autor que “Fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio do culto de um subjetivismo e de um

ideário fragmentador que conduz à apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social.” (ANTUNES, 2009a, p. 50).

Harvey (2008) apreende que,

O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. (HARVEY, 2008a, p. 143).

No caso brasileiro, mais especificamente, na esfera do governo de Michel Temer (2016 – 2018), cabe reforçar para a relação que se estabelece entre a educação e o empreendedorismo, é marcado por vários retrocessos sociais, já mencionados, como a Reforma Trabalhista, que estabeleceu o “trabalho intermitente”, definido pela Lei n.º 13.467/2017,

§ 3.º Considera-se como intermitente o contrato de trabalho no qual a prestação de serviços, com subordinação, não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas, dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador, exceto para os aeronautas, regidos por legislação própria. (BRASIL, 2017f, p. n.p.).

Nesse contexto de precarização das políticas conexas às relações de trabalho, é oportuno trazer a análise de Ramos (2006), ao questionar sobre o caráter de autonomia ou adaptação dos alunos. A autora caracteriza, inicialmente, uma mudança significativa na sociedade, a partir da década de 1970, que até então se fundamentava na certeza do emprego, motivada pela crença na relação linear escolaridade-formação-emprego, expressa pelo conceito de capital humano. Após 1970, a escolaridade e formação se transformam em aposta incerta, em que as “possibilidades de emprego ou auto-emprego dependem, exclusivamente, de atributos individuais” (RAMOS, 2006, p. 244), que se traduz na promessa de empregabilidade. Em outras palavras,

Os processos educativos atuam na elaboração do projeto pessoal dos indivíduos tornando-os maleável o suficiente para transformar-se em projeto possível no confronto do mundo do trabalho. Este confronto não mais inclui, necessariamente, a possibilidade de conseguir emprego e desenhar uma carreira, mas outras possibilidades de sobrevivência e realização, tais como auto-emprego e o emprego temporário. Isto se constitui, em última análise, no desenvolvimento de uma personalidade autônoma e flexível. Associado a saberes culturais e profissionais tem-se

o novo *saber-ser*, adequado às circunstâncias da empregabilidade. (RAMOS, 2006, p. 249).

A noção ideológica de empregabilidade, acentua a autora, surge em um contexto de desregulamentação e desformalização, das relações de trabalho, destinada a amenizar a crise dos empregos e aumentar os ganhos das empresas, configurada pela perda dos direitos trabalhistas e redução de gastos. Conclui que “a ética profissional inspirada por essa noção [empregabilidade] baseia-se, então, na adaptação do individual a essas mudanças [nas relações de trabalho]” (RAMOS, 2006, p. 253).

O empreendedorismo torna-se frequente em um contexto em que o trabalho estável se torna quase virtual, ou seja, a erosão, ou mesmo, a corrosão do trabalho contratado e regulamentado (ANTUNES, 2008). O autor afirma que o empreendedorismo

[...] cada vez mais se configura como assemelhado a uma forma oculta de trabalho assalariado e que permite a proliferação, neste cenário aberto pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva, das mais distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa. (ANTUNES, 2008, p. 22).

Os diversos modos de trabalho precarizado foram sendo configurados, como empresa enxuta, empreendedorismo, cooperativismo e trabalho voluntário (ANTUNES, 2009b). Além disso,

[...] os capitais utilizaram-se de expressões que, de certo modo, estiveram presentes nas lutas sociais dos anos 1960, como controle operário e participação social, para dar-lhes outras configurações, muito distintas, de modo a incorporar elementos do discurso proletário, porém, sob clara concepção burguesa. (ANTUNES, 2009b, p. 233).

O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) (2017) acentua que os defensores da reforma trabalhista, no Brasil, alegavam que os contratos intermitentes podiam gerar milhões de novos postos de trabalho e, contrários a essa defesa, especialistas alertavam que essa categoria de contrato não criava esse número de empregos e não garantia que o trabalhador fosse chamado a trabalhar. Como resultado da política, em 2018, 11% dos vínculos intermitentes, não geraram atividade ou renda; 40% dos que estavam ativos, em dezembro de 2018, não registraram nenhuma atividade no mês e a remuneração foi inferior a um salário-mínimo, em 43% dos vínculos, que registraram trabalho; ao final de 2018, a remuneração mensal média foi de R\$ 763,00 e o número de

contratos, representou 0,13% do estoque de empregos formais, em 2018 e 0,29%, em 2019 (DIEESE, 2020).

A reforma trabalhista, além de não resolver o problema do desemprego, criou um tipo novo de empregado, o sem remuneração. Acentua-se, assim, a precarização dos trabalhadores assalariados.

Não se pode ignorar, utilizando os termos da autora, a importância da educação para enfrentar o mundo do trabalho, todavia, não se pode limitar o direito a ela, ao mero instrumental, em sentido economicista e fetichizado. Importante reforçar, ainda, que ao se inserir o trabalho como princípio educativo, considera-se a concepção de educação integrada, ou seja, voltada para a formação omnilateral dos sujeitos e, em decorrência disso, “a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho e à ideologia da empregabilidade” (RAMOS, 2010).

Cabe destacar que, antagônica a essa perspectiva de formação, a promulgação da Lei n.º 13.415/2017, a “reforma” do Ensino Médio, representou, como afirma Kuenzer (2020, p. 58), “mais uma vez, a contradição entre os interesses públicos e privados, que desta feita se materializaram na oposição entre rigidez e flexibilidade”. Contradição que retoma as mudanças na política de educação profissional ocorridas na década de 1990, que buscavam mais “flexibilidade” na modalidade.

Cabe registrar que nesse mesmo governo, além da Lei n.º 13.415/2017, foram alteradas, em 2018, as normativas da Base Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018f) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018e). Souza (2021) afirma que às duas normativas, além de amparar à reforma do Ensino Médio,

[...] apresentam um viés efficientista, na medida em que se opõem ao currículo disciplinar e alinham-se à noção de educação voltada para a formação de competências, com base em aprendizagens imediatamente interessadas, supostamente necessárias ao enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea. (SOUZA, 2021, p. 13).

As normativas, com um viés pragmático, propõem a organização do currículo com base em competências e, nesse sentido, reiteram “[...] uma perspectiva economicista que pretende adequar o projeto formativo às necessidades impostas pelo sistema produtivo, primando por uma formação que assegure o desenvolvimento de competências gerais” (SOUZA, 2021, p. 12).

Uma mudança apresenta-se na relação das instituições que compõem a Rede Federal de EPT e os Sistemas de Ensino subnacionais, em particular na oferta de vagas para o itinerário formativo denominado “V — formação técnica e profissional”, estabelecido pela Lei n.º 13.415/2017, que altera a LDB (BRASIL, 2017).

A oferta dos cursos do itinerário de formação técnica e profissional, pelas instituições que compõem a Rede Federal de EPT, para atender aos entes subnacionais, é identificada ao se observar o Art. 23 do Decreto Federal n.º 10.656/2021, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), lei n.º 14.113/2020 (BRASIL, 2021). O decreto define, no Art. 23, sobre a distribuição dos recursos, em especial a educação profissional técnica de nível médio articulada e o itinerário de formação técnica e profissional, que

§ 1.º Os convênios ou parcerias de que tratam o inciso II do **caput**²⁰ serão estabelecidos prioritariamente com instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica.

§ 2.º Consideram-se instituições especializadas em educação profissional e tecnológica aquelas que tenham como finalidade principal, definida em seus atos constitutivos, atuar nessa modalidade educacional, como as da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (BRASIL, 2021, n.p., grifo do autor).

Cabe considerar, também, que a escola não é uma ilha. Isso implica assimilar que não estão dadas, na situação atual, caracterizada pela hegemonia da visão neoliberal, as condições objetivas para que a formação omnilateral dos sujeitos se materialize, em sua totalidade. A defesa de uma formação que se destina ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, consiste em apreendê-la, como a possibilidade de construção de uma “travessia” para a edificação das condições objetivas necessárias.

Todavia, apreende-se, na análise de Antunes (2008), que o empreendedorismo representa a corrosão do trabalho estável, contratado e regulamentado, acentuando sua precarização estrutural, que

[...] cada vez mais se configura como assemelhado a uma forma oculta de trabalho assalariado e que permite a proliferação, neste cenário aberto pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva, das mais distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa. (ANTUNES, 2008, p. 20).

²⁰ Trata as instituições públicas de ensino, autarquias e fundações da administração indireta, conveniadas ou em parceria com a administração estadual ou distrital direta

Assim, essa visão pragmática e reducionista (KRAWCZYK, 2014) mantém o caráter circular, como observado por Frigotto (2006a), e se adequa à nova realidade, que a direcionam para a intensificação do individualismo e corrosão das relações de trabalho, por meio da noção de empreendedorismo. Dessa maneira, educa-se a sociedade e legitima-se uma concepção de sociedade, que apregoa o fortalecimento e a autonomia do indivíduo, mas intensifica o individualismo e, estimula, também, a lógica meritocrática que responsabiliza, exclusivamente, o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso.

A noção ideológica de empregabilidade, portanto, consiste em mais um fetiche que rejuvenesce o economicismo na educação, no contexto atual, em que não há emprego para todos, difunde a ideia de que todos devem, individualmente, buscar sua sobrevivência (FRIGOTTO, 2011a).

A ruptura do governo de Michel Temer (2016 – 2018) com as políticas de EPT iniciadas no governo de Lula da Silva (2003 – 2010), pode ser observada, também, nos relatórios de gestão de indicadores, das Instituições Federais de EPT.

Tabela 5. Número de vagas, de inscritos nos processos seletivos e de matriculados, nas Instituições Federais de EPT (2016-2018)

Ano	Vagas	Inscritos nos processos seletivos	Matriculados
2017	474.160	1.902.016	1.004.737
2018	428.695	1.793.409	941.342

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos relatórios: Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de EPT (BRASIL, 2018c; BRASIL, 2019b).

A Tabela 5 mostra que o biênio 2017/2018 apresentou uma diminuição de - 6,31% no número de matriculados; queda justificada em virtude das alterações metodológicas, na coleta e validação dos dados, realizadas a partir de 2017, com início da utilização da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2018c), ferramenta que apresenta dados das instituições que compõem a Rede Federal de EPT (BRASIL, 2019c).

Tabela 6. Relação de candidatos por vaga, na Rede Federal de EPT e Região Norte (2016-2018)

Ano	Relação de candidatos por vaga (RCV)	
	Rede Federal	Norte
2017	4,01	4,35
2018	4,18	6,96

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos relatórios: Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de EPT (BRASIL, 2018c; BRASIL, 2019b).

A relação ‘candidatos por vaga’, na Rede Federal de EPT, Tabela 6, apresenta um aumento de 0,17 pontos percentuais, se observado o biênio 2017/2018, porém, em sentido inverso, um decréscimo de -33,76%, se visto os anos 2014 (6,31) e 2018. Se comparado ao período histórico, de criação dos Institutos Federais de EPT, a relação ‘candidatos por vagas’ é maior, somente se comparado ao ano de 2009 (3,90) e inferior a todos os anos, entre 2010 e 2016, que sempre se manteve acima de 5,02 ‘candidatos por vaga’.

Tabela 7. Quantitativo de ingressantes e Relação de ingressantes por matrícula, nas Instituições Federais de EPT (2016-2018)

Ano	Ingressantes	Relação de ingressantes por matrícula
2017	366.033	36,43%
2018	366.354	38,92%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos relatórios: Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de EPT (BRASIL, 2018c; BRASIL, 2019b).

Quando a relação de ‘candidatos por vaga’ é observada, conjuntamente, com os ingressantes na Rede Federal, Tabela 7, nota-se que, das 474.645 vagas ofertadas, em 2017, apenas 366.033 (77,2%) foram transformadas em novas matrículas. No relatório de análise de indicadores, de 2017, foram consideradas duas razões para esse número: não preencheram as vagas para alguns cursos e o alto índice de desistência de candidatos aprovados. Essa redução de novas matrículas, em 2017, deriva do aumento de 62,81% das vagas ofertadas, no biênio 2016/2017, de 291.236, em 2016 para 474.160, em 2017 (BRASIL, 2018c).

Tabela 8. Gasto com investimento, na Rede Federal de EPT e Região Norte (2016-2018)

Ano	Valores	Gasto com investimento, nas Instituições Federais de EPT		
		Rede Federal de EPT (RF)	Região Norte (RN)	Percentual de Variação
2017	Valor nominal	R\$ 474.116.364,00	R\$ 59.415.673,70	-
	Valor atualizado	R\$ 489.505.707,06	R\$ 61.344.247,05	RF - 43,89% RN - 47,99% (biênio 2016/2017)
2018	Valor	R\$ 614.623.141,00	R\$ 88.308.024,00	RF - 25,56% RN - 43,95% (biênio 2017/2018)

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos relatórios: Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de EPT (BRASIL, 2018c; BRASIL, 2019b).

O ‘gasto com investimento’, Tabela 8, na Rede Federal de EPT, em 2018, corresponde a um decréscimo de -57,96%, do valor ajustado, registrado em 2011 (R\$ 1.461.865.891,04) e na região Norte, o valor de 2018, equivale à diminuição de -49,74%, do

efetuado em 2011 (R\$ 175.712.821,39). Em termos percentuais, o maior acréscimo ocorreu no biênio 2017/2018, com aumento de 25,56%, todavia, essa ampliação ocorre sobre o menor valor do ‘gasto com investimento’, do período de 2011 e 2018, de R\$ 489.505.707,06, em 2017, isto é, praticamente metade do realizado em 2015 (R\$1.264.224.488,13). A base de cálculo, do biênio 2017/2018, foi o menor valor registrado entre 2011 e 2018 (R\$ 489.505.707,06) e, obtendo, como em 2017, o valor menor que todos os anos anteriores a 2016.

Essa redução pode ser apreendida, a partir do exame dos relatórios anuais de análise dos indicadores de gestão, dos anos de 2017 e 2018, que reafirmam a redução dos gastos públicos, em decorrência, do reequilíbrio financeiro (BRASIL, 2018c; BRASIL, 2019b). Ao invés de comprometer-se com o aumento dos recursos na educação, a SETEC orienta aos Institutos Federais de EPT, a se aproximarem do Poder Legislativo, de modo a ampliar a destinação de Emendas Parlamentares para investimentos e, ainda, informa que capacita gestores, da Rede Federal de EPT para buscarem recursos, além daqueles estabelecidos na Lei Orçamentária Anual (BRASIL, 2019b). Movimento que conduz à competitividade entre as instituições federais, ou seja, ao não garantir os meios de investimento, incentiva uma disputa, por recursos que estão em decréscimo contínuo, nos dois anos do governo, 2017 e 2018.

No ano de criação dos Institutos Federais de EPT, em 2008, o objetivo de integrar a formação geral e profissional, no Ensino Médio, foi um dos elementos que proporcionou um deslocamento da concepção de EPT, existente na Política de EPT brasileira, que limitava a oferta integrada de EPT, na esfera federal. A criação dos Institutos Federais de EPT é apreendida, também, como um momento, em que a classe, historicamente, dominante, no Brasil, atende algumas demandas da classe trabalhadora e, assim, apresenta uma das características da revolução passiva. Entende-se que esse movimento de atendimento de demandas, ocorreu, inicialmente, por meio do Decreto Federal n.º 5.154/2004, que viabilizou a integração da formação geral e profissional, sem, todavia, limitar as demais formas de oferta de cursos, que proporcionavam somente a formação técnica, ou seja, não possibilitavam a concepção de dirigentes (especialista + político) e, com isso, dificultava a criação de uma camada de novos intelectuais.

Considera-se que a criação dos Institutos Federais de EPT, além de atender aos interesses da classe trabalhadora, atende, também, os interesses da classe dominante, isto é,

possibilita a formação de técnicos qualificados para o novo padrão de acumulação do capital, ou seja, de um tipo de trabalhador flexível, que busca a empregabilidade ou ser um empreendedor.

Assim, a disputa, por um projeto político pode ser identificada no golpe, em 2016, que interrompeu o projeto de vertente nacional, popular e democrática, com fundamento no desenvolvimentismo, como afirma Fiori (2002) e, em decorrência, entre outros, aprovou-se a Emenda Constitucional (EM) 95/2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal. A EM 95/2016, impôs limites orçamentários e atingiu, de certa forma, a política de expansão, dos Institutos Federais de EPT, visto que, na prática, reduziu o incremento do gasto com investimento. Redução que demonstra a crítica de Sanfelice (2017) sobre a PEC 241/2016 (transformada na EM 95/2016), dado que as necessidades reais de financiamento da educação já se encontravam distantes, antes da aprovação da EM 95/2016.

Nesse contexto, embora o “novo” (concepção de educação politécnica) tenha sido incorporado nas normativas nacionais, o “velho” (economicismo na educação) não foi excluído e, preponderantemente, mantém-se como fundamento principal na política de EPT.

Após buscar compreender a política nacional de EPT, com discussão das concepções que orientaram a política de EPT, no período, o próximo capítulo se dedica a analisar como o IFRO se apropria dessas concepções, nos Projetos Pedagógicos Institucionais, durante o primeiro decênio de criação do Instituto, ou seja, 2009 a 2018.

CAPÍTULO 2. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS INSTITUCIONAIS (PPI) DO IFRO

Este capítulo verifica como as concepções que orientam a política nacional de educação profissional e tecnológica são incorporadas em três Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Considerando o período estabelecido no recorte temporal da pesquisa, foram selecionados, para análise, o PPI 2009 – 2013, aprovado em 2009; o PPI 2014 – 2018, aprovado em 2014; e o PPI 2018 – 2022, aprovado em 2018. Justifica-se a escolha, por entender que estes tendem a expressar, em âmbito local, as modificações normativas formuladas na política de educação profissional e tecnológica, em âmbito nacional.

Como norteador da criação dos Institutos Federais de EPT, o documento “Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia” destacou aspectos conceituais e princípios para implantação dos Institutos Federais de EPT, como também estabeleceu que estes se traduzem nas ações indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008a). Ressalta-se que a finalidade institucional e os princípios que devem ser estabelecidos no Projeto Pedagógico Institucional, são elementos balizares para materialização das ações institucionais. Portanto, a análise focaliza: a finalidade institucional; os princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos; e as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão.

Para iniciar a exposição e compreender a tendência de incorporação das concepções na EPT, nos três PPI, apresenta-se, inicialmente, a caracterização do estado de Rondônia e, em seguida, a contextualização do IFRO.

2.1. Contextualização do IFRO no estado de Rondônia

O estado de Rondônia está localizado na região Norte, tendo como limites os estados de Mato Grosso, Amazonas e Acre, além de fazer fronteira com a Bolívia. Possui 52 municípios e ocupa uma área de, aproximadamente, 238 mil km² (IBGE, 2019), com população de 1.562.409, registrada no Censo de 2010, e estimada em 1.777.225, em 2019.

Tabela 9 - População em Rondônia

Municípios	População Censo 2010	População Estimada 2019	Percentual da Unidade Federativa Censo	Percentual da Unidade Federativa Estimada	Acumulado Censo 2010	Acumulado estimada 2019
Porto Velho	428.527	529.544	27,43%	29,80%	27,43%	29,80%
Ji-Paraná	116.610	128.969	7,46%	7,26%	34,89%	37,05%
Ariquemes	90.353	107.863	5,78%	6,07%	40,67%	43,12%
Cacoal	78.574	85.359	5,03%	4,80%	45,70%	47,92%
Vilhena	76.202	99.854	4,88%	5,62%	50,58%	53,54%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do IBGE (IBGE, 2011).

Na Tabela 9, observa-se que 50,58% da população concentra-se em apenas 5 (cinco) cidades, identificadas no Censo 2010: a capital Porto Velho, e os municípios de Ji-Paraná, Ariquemes, Cacoal e Vilhena. A capital do estado, Porto Velho, concentrava 428.527 habitantes, no ano 2010 e 529.544, na estimativa de 2019, representando 27,43% da população do Estado, no ano de 2010 e 529.544 habitantes, no ano de 2019.

Cabe destacar que as cidades mencionadas, se encontram na principal via de acesso terrestre do estado, a BR 364. No âmbito econômico, o Plano de Desenvolvimento Estadual Sustentável de Rondônia (2015 – 2030) afirma que,

Em Rondônia, a agricultura familiar abrange mais de 75 mil estabelecimentos, e responde por cerca de 74% do valor bruto da produção agropecuária estadual, empregando mais de 233 mil pessoas, correspondendo a 84% da mão de obra ocupada no campo. (RONDÔNIA, 2015, p. 63).

Apesar da dimensão da agricultura familiar, em Rondônia, o mesmo plano afirma existir uma tensão entre a agricultura familiar e o agronegócio. O documento explicita que,

[...] o avanço da agricultura moderna em Rondônia, ao promover também a monocultura, a grande propriedade e o agronegócio (que também tem sido um dos grandes motores do crescimento econômico estadual) cria

conflitos diversos com a agricultura familiar. Verifica-se, por exemplo, que os serviços de assistência técnica, cuja oferta governamental e privada não atende a todos, acaba por privilegiar setores mais organizados e mais poderosos, que também são capazes de influenciar e direcionar as políticas públicas e recursos de investimentos governamentais. Além disso, cria um ambiente de disputa pela terra, que tende à concentração, gerando monopólio da propriedade e do uso da terra, que se desdobra em elevação dos preços. A monocultura, como a soja, pode ainda trazer riscos de contaminação das culturas tradicionais, dado o uso intensivo de defensivos agrícolas. (RONDÔNIA, 2015, p. 63).

O trecho evidencia os desafios da agricultura familiar no estado. O poder financeiro do agronegócio gera privilégios para o setor, ou seja, direciona as políticas e os financiamentos governamentais. Além disso, concentra terras na mão de poucos e áreas utilizadas por culturas tradicionais. No que se refere ao financiamento, Pereira (2015) afirma que,

A maior parte dos grandes empreendimentos de industrialização da carne em Rondônia desfruta de amplos incentivos territoriais que tornam a atividade muito lucrativa no território rondoniense. O programa estadual de isenção de impostos — Programa de Incentivos Tributários do Estado de Rondônia (PIT); que isenta até 95% do pagamento de ICMS (por um período de até 180 meses) das empresas instaladas a partir do ano 2000, aparece definitivamente como o principal mecanismo que garante o crescimento da atividade pecuária e da indústria da carne no território, ainda que as custas, muitas vezes, de um rearranjo da produção no território, que inclui fábricas sendo desativadas ou a redução significativa da atividade em tradicionais regiões produtoras. (PEREIRA, 2015, p. 102)

Observa-se que há incentivos financeiros do governo de Rondônia para instalação de novos empreendimentos, contudo, o propalado lucro implica custos sociais, como o fechamento de fábricas e redução de atividades em outras regiões de Rondônia. Além desses impactos,

Os grandes grupos que se dedicam à indústria da carne recém-instalados em Rondônia praticam topologias que alcançam praticamente todo o território nacional (muitos dos quais com forte ligação com capitais e grupos estrangeiros). Estes grupos são os mais beneficiados pela farta política de incentivos do estado e acabam assim por centralizar a maior parte da produção, ao mesmo tempo em que operam uma acumulação ampliada e concentrada do capital. (PEREIRA, 2015, p. 105).

A concentração dos incentivos fiscais evidencia outro aspecto do poder econômico, ou seja, mesmo a agricultura familiar, tendo significativa representatividade em Rondônia, os grupos com maior poder aquisitivo são os principais beneficiados pela política.

Pereira (2015) avalia que, com estas posturas, que valorizam um crescimento a qualquer custo, sem, em si, converter em desenvolvimento social, somadas com as normas territoriais, asseguram um efeito aparente de modernização em Rondônia, já que as infraestruturas produtivas se efetivam e a produção aumenta, ainda que o benefício não se reverta em benefício da maioria (PEREIRA, 2015). Implica, assim, que

[...] ao investir em territórios com tal normatização, grandes grupos e empresas praticam uma espécie de acumulação prévia, com retorno de certo modo garantido do investimento, uma forma a mais de ganho do capital que, nos parece, acaba por ser eleita como uma política fácil de 'desenvolvimento' no Brasil. (PEREIRA, 2015, p. 110)

A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária de Rondônia (EMBRAPA Rondônia), ao contextualizar a produção agropecuária no Estado, afirma que "Rondônia é um estado onde a produção agropecuária tem significativa importância do ponto de vista socioeconômico, sendo que, em 2015, o setor foi responsável por 11,9% do PIB estadual, bem acima da média nacional, que foi de 6,4%, em valores correntes" (MARCOLAN, 2018, p. 4).

Em Rondônia, a criação do IFRO ocorreu durante o segundo mandato do governo de Lula da Silva (2007 – 2010), formalizada por meio da Lei n.º 11.892/2008, no contexto do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2005b), formulado em 2005, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (SETEC/MEC). O Plano de Expansão formaliza a proposta de criação dos Institutos Federais de EPT, presente no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007b), elaborado em 2007.

Em Rondônia, a política de EPT, oriunda do governo federal, é anterior à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008. Iniciou em 1993, com a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, pela Lei n.º 8.670/1993, em funcionamento, desde 1995, ofertando o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, além dos cursos superiores tecnológicos em Gestão Ambiental e Tecnologia em Laticínios. No mesmo ano de 1993, foram criadas a Escola Técnica Federal de Porto Velho, pela Lei n.º 8.670/1993 e a Escola Técnica Federal de Rolim de Moura, pela Lei n.º 8.670/1993, ambas, porém, não implantadas (IFRO, 2009b; IFRO, 2014b; IFRO, 2018a).

O movimento de expansão das unidades de ensino técnico federal, em Rondônia, foi retomado com a alteração da Escola Técnica Federal de Porto Velho para Escola Técnica

Federal de Rondônia, por meio da Lei n.º 11.534/2007, constituída por quatro unidades: Porto Velho, Ariquemes, Vilhena e Ji-Paraná, esta última, autorizada a funcionar em 2008, mediante a Portaria MEC n.º 707/2008 (IFRO, 2018a).

Os municípios definidos para funcionamento das unidades da Escola Técnica Federal de Rondônia, em 2007, localizados na BR-364, são os que concentram a maior população do Estado, sendo estes, Porto Velho, Ji-Paraná, Ariquemes e Vilhena (IBGE, 2020) (IBGE, 2020), compreendidos como os principais municípios, das cinco Microrregiões Geográficas de mesmo nome, sendo Colorado do Oeste integrante da Microrregião de Vilhena. A importância dessas localidades para as Microrregiões Geográficas indica o motivo de seleção para o funcionamento das unidades técnicas federais de educação. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014 – 2018 registra que as unidades, quando em fase de implantação, realizaram diagnóstico das potencialidades econômicas e das perspectivas do mercado de trabalho, para definição do perfil do *campus* (IFRO, 2014b).

Com a criação dos Institutos Federais de EPT, em 2008, a Escola Técnica Federal de Rondônia e a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste integraram-se em uma única instituição, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Nessa institucionalidade, o IFRO foi constituído por uma Reitoria, com sede em Porto Velho, e os seguintes *campi*: *campus* Ariquemes, *campus* Colorado do Oeste, *campus* Ji-Paraná, *campus* Porto Velho e *campus* Vilhena. Destaca-se que as atividades educacionais, como Escolas Técnicas Federais, em Colorado do Oeste e Ji-Paraná estavam em andamento, antes da criação do IFRO; e, em Ariquemes, o funcionamento era garantido pela Portaria MEC n.º 4/2009.

Esse momento de reorganização administrativa, promovida pela criação da Rede Federal de EPT e, com isso, do IFRO, fomentou ações para adequação de seus objetivos, pois se passava, formalmente, de uma Escola Técnica Federal de Rondônia e uma Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, para uma instituição *multicampi*.

Os Relatórios de Gestão do IFRO, de 2009 (IFRO, 2010b) e 2010 (IFRO, 2011b), referem-se a duas peculiaridades desse momento. A primeira identifica o *campus* Colorado do Oeste como responsável pela elaboração do relatório, encaminhado ao Tribunal de Contas da União (TCU), que descreve as ações desenvolvidas pelo IFRO, no período letivo de 2009, informando apenas as ações do *campus* Colorado do Oeste, sinalizando a

transformação da Escola Agrotécnica Federal (EAF) de Colorado do Oeste em *campi* do IFRO, isto é, as demais unidades não possuíam a organização administrativa da EAF, ocasionando uma expansão gradual dos *campi*. A segunda, refere-se ao Reitor ser docente do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), mesmo havendo profissionais experientes no IFRO e estar sob a tutela do IFAM, responsável pela implantação do Instituto (IFRO, 2011b).

O Relatório de Gestão do IFRO, de 2010, registra mudança na organização administrativa e chama atenção para que,

O ano de 2010 marcou a autonomia do IFRO como instituição ordenadora de despesas, uma vez que até o ano de 2009, tínhamos como instituição tutora o Instituto Federal do Amazonas. Esse fato representou um avanço positivo, uma vez que a gestão ganhou autonomia e celeridade na execução de seu Plano de Ação. Registre-se ainda que existem 06 obras civis em andamento sob a responsabilidade do IFAM [...]. (IFRO, 2011b, p. 11).

O mesmo relatório refere-se à Chamada Pública n.º 2/2007, do Programa de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, que atribuiu ao IFAM, implantar as unidades da Rede Federal de EPT, nos estados do Acre e Rondônia, além daquelas sob sua jurisdição, no interior do Amazonas (IFAM, 2011).

No ano de 2010, o *campus* Avançado de Cacoal e de Porto Velho e o *campus* Vilhena entraram em funcionamento; os dois primeiros autorizados pela Portaria MEC n.º 1.366/2010 e o último por meio da Portaria MEC n.º 1.170/2010 (IFRO, 2018a).

As atividades do *campus* Avançado de Porto Velho iniciaram em 2011, com a oferta dos cursos, na modalidade de Educação a Distância (EaD), em 22 polos. No ano seguinte, o processo de expansão do IFRO continuou, com a aprovação na Câmara de Vereadores do município de Guajará-Mirim, de um terreno doado para a construção da nova unidade, do Instituto (IFRO, 2018a). O *campus* Avançado de Porto Velho, em 2013, mudou de categoria, denominado *campus* Porto Velho Zona Norte, por meio da Portaria MEC n.º 331/2013 (IFRO, 2018a).

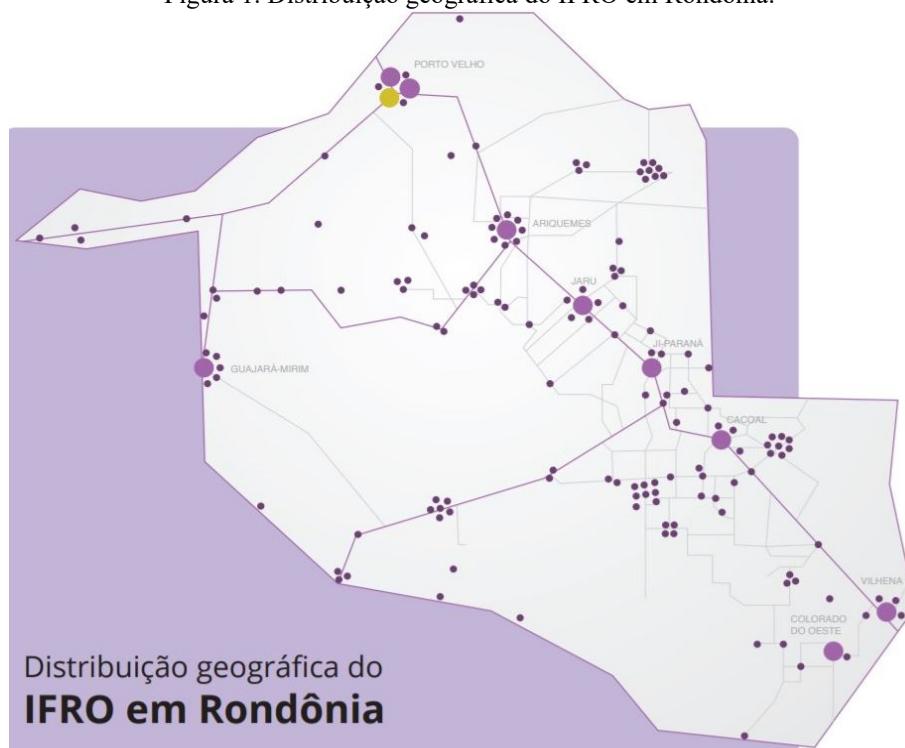
Em 2014, o IFRO firmou Acordo de Cooperação Acadêmica com a Universidad Nacional de Colombia (UNAL), possibilitando pesquisa conjunta, mobilidade estudantil e estágios. No mesmo ano, foi assinado o Termo de Cooperação, com o Centro Internacional de Métodos Numéricos em Engenharia (CIMNE), visando capacitação de servidores e alunos. No ano seguinte, foi assinado o Protocolo de Intenções, com os Institutos

Politécnicos de Bragança (IPB) e do Porto (IPP), em Portugal, destinado à promoção da mobilidade estudantil e estágios. Na busca de ampliar a possibilidade de intercâmbio, foi assinado, em 2016, um Termo de Cooperação, com a Universidade Autônoma de Beni, com objetivo de desenvolver, em conjunto, ações de ensino, pesquisa e extensão (IFRO, 2018a).

Em continuidade ao processo de expansão, das unidades do IFRO, em 2016, a Portaria MEC n.º 378/2016 autorizou o *campus* Guajará-Mirim, idealizado desde 2009, para ser binacional, por ter a Bolívia como país vizinho; e o *campus* Avançado Jaru, sendo este alterado, no ano seguinte, para *campus* Jaru, conforme Portaria MEC n.º 1.053/2017 (IFRO, 2018a). O perfil binacional, mencionado ao *campus* Guajará-Mirim, consiste na oferta de cursos, em *campus* localizados em cidades de fronteira e contempla alunos dos dois países. O *campus* Guajará-Mirim objetiva atender estudantes de Guajará-Mirim e Nova Mamoré, no Brasil e da cidade boliviana de Guayaramirin (IFRO, 2018c). Cada *campus* é formado por unidades acadêmicas (Anexo I).

Em suma, a priorização de atuação do *campus*, segundo o PDI 2014-2018, é estabelecida a partir da identificação de seu perfil, visto que cada um visa atender às potencialidades socioeconômicas da localidade, sendo classificados como: três unidades com perfil agrícola - Ariquemes, Cacoal e Colorado do Oeste; três com perfil industrial - Porto Velho Calama, Ji-Paraná e Vilhena; e um com perfil de serviços e negócios – Porto Velho Zona Norte (IFRO, 2014b, p. 77). O *campus* Guajará-Mirim, segundo o PDI 2018-2022, tem perfil misto e a definição do *campus* Jaru se encontra em análise, no entanto, os estudos preliminares convergem para um perfil agropecuário. Além dos *campi* mencionados, há a perspectiva da criação de um novo *campus*, em São Miguel do Guaporé (IFRO, 2018a).

Figura 1. Distribuição geográfica do IFRO em Rondônia.



Fonte: IFRO (2018a).

A abrangência geográfica da atuação do IFRO, no Estado de Rondônia, em 2018, pode ser observada, visualmente, na Figura 1, que ilustra círculos de dois tamanhos, os maiores representam *campi*, os menores sinalizam polos de EaD e o círculo maior, de cor amarela, indica a Reitoria do IFRO, em Porto Velho. A imagem registra nove *campi* (até o momento da formulação do PDI 2018 – 20122 não havia o *campus* Avançado São Miguel do Guaporé) e 143 polos de EaD.

A expansão geográfica da atuação do IFRO proporcionou um aumento da oferta de vagas e, conseqüentemente, de matrículas. Os relatórios anuais de indicadores da Rede Federal de EPT (BRASIL, 2011c; BRASIL, 2012c; BRASIL, 2014c; BRASIL, 2015b; BRASIL, 2016b; BRASIL, 2017d; BRASIL, 2019b) apresentam um conjunto de dados, do período de 2011 e 2018, conforme dados apresentados na Tabela 10.

Tabela 10. Relação de candidatos por vaga no IFRO (2011-2018)

Ano	Vagas ofertadas	Inscritos nos processos de seleção	Relação de candidatos por vaga	Ingressantes ²¹	Matriculados ²²
2011	340	738	2,17	3.993	5.747
2012	3169	2833	0,89	4.539	9.430
2013	6.575	5.157	0,78	5.907	12.733
2014	2.188	6.496	2,97	2.310	6.913
2015	2.537	8.231	3,24	2.550	7.381
2016	2.824	7.898	2,80	4.553	10.328
2017	11.310	19.432	1,72	9.636	19.554
2018	7.217	34.060	4,72	7.000	17.626

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos relatórios: Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de EPT (BRASIL, 2011c; BRASIL, 2012c; BRASIL, 2014c; BRASIL, 2015b; BRASIL, 2016b; BRASIL, 2017d; BRASIL, 2019b).

Ao se observar, na Tabela 10, o biênio 2012/2013, apresenta mais vagas que candidatos inscritos, nos processos seletivos, com 0,89 em 2012 e 0,78 em 2013. Observa-se, também, a ampliação das vagas oferecidas, de 340, em 2011 para 7.217, em 2018. Em relação ao número de inscritos, no processo seletivo, há um progressivo crescimento, com máximo de 19.554, em 2017, ano em que foram ofertadas mais vagas no período, com 11.310.

O relatório de gestão de indicadores da Rede Federal de EPT de 2011 (BRASIL, 2012c) informa a mudança de metodologia para registro dos dados dos estudantes, iniciando, a utilização de um novo sistema computacional para registro das matrículas da Rede Federal de EPT, o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

Ao se comparar os dados da Tabela 10 e os do relatório de gestão do IFRO do ano de 2011 (IFRO, 2012b), é possível notar inconsistências nos registros da SETEC, isto é, o relatório de gestão do IFRO informa que foram registradas 10.767 de candidatos inscritos em processos de seleção, 3.620 vagas ofertadas, 3.620 alunos novos ingressantes e o total de 5.650 alunos matriculados. Essas divergências quantitativas (número de candidatos, de vagas ofertadas, de novos ingressantes e de alunos matriculados), no SISTEC e no relatório de gestão do IFRO, indicam a necessidade de contextualização, ao se utilizar os dados do SISTEC, para análise das políticas de EPT materializadas pelos Institutos Federais de EPT no período.

²¹ Novas matrículas efetivadas, na instituição, no ano específico, provenientes de qualquer forma de ingresso (Enem, SISU, vestibular, processos seletivos, transferências, entre outros).

²² Matrículas ativas (em curso).

Outro dado que chama a atenção na Tabela 10 é a redução do quantitativo de alunos matriculados entre os anos de 2013 e 2014. A SETEC explica, no relatório de gestão de indicadores da Rede Federal de EPT de 2014 (BRASIL, 2014c), que uma mudança de metodologia no registro de cursos ofertados na modalidade EaD, em 2014, resultou na diminuição do quantitativo de alunos matriculados no sistema SISTEC. Cabe registrar que o *campus* Porto Velho Zona Norte, especializado na oferta de cursos EaD, apresentou, em 2014, a oferta de três cursos presenciais em 14 cursos EaD (IFRO, 2015c).

A maior relação ‘candidatos por vaga’ foi obtida em 2018, com valor de 4,72. A procura pelos cursos alcançou mais de 34.000 inscritos, nos processos de seleção, em 2018, ano que registrou mais de 5.000 matrículas, provenientes, especificamente, do convênio com o Governo do Estado de Rondônia, para oferta do curso técnico concomitante ao Ensino Médio, em Cooperativismo EaD (IFRO, 2019).

Nesse ano de 2018, devido ao mencionado convênio, o IFRO ofertou cursos Técnicos Profissionalizantes do sistema Rede e-Tec Brasil, em 23 polos EaD, com mais de 2.000 alunos distribuídos em todo o Estado de Rondônia. Como parte do Programa MEDIOTECH, do Governo Federal, foram ofertadas 1.021 vagas, para alunos da rede pública, do estado de Rondônia (IFRO, 2019).

A ampliação no número de inscritos nos processos seletivos e matriculados no Instituto, registrados a partir de 2014, não significou, uma ampliação do valor destinado, pelo governo federal, para o valor de investimento (para obras de construção de novos laboratórios ou salas de aula, entre outros), expresso pelo indicador ‘gasto com investimento’, apresentado na Tabela 11.

Tabela 11. Gasto com investimento no IFRO (2011-2018)

Ano	Valores	IFRO	Percentual de Variação
2011	Valor nominal	R\$ 15.313.182,22	-
	Valor atualizado	R\$ 23.625.751,77	-
2012	Valor nominal	R\$ 19.466.813,15	-
	Valor atualizado	R\$ 28.200.236,79	19,36% (biênio 2011/2012)
2013	Valor nominal	R\$ 29.864.162,00	-
	Valor atualizado	R\$ 40.875.613,10	44,95% (biênio 2012/2013)
2014	Valor nominal	R\$ 19.871.939,95	-
	Valor atualizado	R\$ 25.681.116,08	-37,17% (biênio 2013/2014)
2015	Valor nominal	R\$ 12.713.165,21	-
	Valor atualizado	R\$ 15.440.259,92	-39,88% (biênio 2014/2015)
2016	Valor nominal	R\$ 15.055.139,21	-
	Valor atualizado	R\$ 16.521.217,70	7,00% (biênio 2015/2016)
2017	Valor nominal	R\$ 6.743.211,50	-
	Valor atualizado	R\$ 6.962.089,40	-57,86% (biênio 2016/2017)
2018	Valor	R\$ 14.213.329,00	104,15% (biênio 2017/2018)

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos relatórios: Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de EPT (BRASIL, 2011c; BRASIL, 2012c; BRASIL, 2014c; BRASIL, 2015b; BRASIL, 2016b; BRASIL, 2017d; BRASIL, 2019b).

O ‘gasto com investimento’, Tabela 11, registrou frequente redução no período: o biênio 2013/2014, com -37,71%, biênio 2014/2015, com -39,48% e biênio 2016 – 2017, com -57,68%. A maior ampliação foi registrada no biênio 2017/2018, com incremento de 104,15%, sendo, contudo, que o valor de 2018 é menor que o ano de 2011. A maior redução ocorreu no biênio 2016/2017, que além do maior decréscimo, foi o menor em valor atualizado (R\$ 6.962.089,40), entre 2011 e 2018 e, aproximadamente, dezesseis milhões de reais inferiores ao valor atualizado, do ano de 2011 (R\$ 23.625.751,77).

Nesse contexto de redução do valor de investimento, o relatório de gestão anual do IFRO, ano de 2015, afirma que “Como fator interveniente no exercício de 2015, cabe destacar o grande contingenciamento (corte) orçamentário promovido pelo Governo Federal”. (IFRO, 2016b, p. 82). Acrescenta que o corte no investimento em 2015 comprometeu “o planejamento de consolidação e expansão do IFRO principalmente no tocante às questões de infraestrutura” (IFRO, 2016, p. 82). Nesse sentido, parece que os recursos recebidos pelo Instituto não foram suficientes para a efetivação das ações institucionais programada. Situação recorrente em 2016, enquanto, conforme o relatório,

[...] as principais dificuldades enfrentadas relacionam-se ao contingenciamento orçamentário demandando a supressão de alguns

contratos, podendo impactar no serviço prestado devido à mudança da dinâmica das atividades (IFRO, 2017, p. 157).

Verifica-se que os menores valores atualizados, destinados a investimentos, no IFRO, ocorreram nos anos 2017 e 2018. Esses dois anos referem-se ao período posterior ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, que registrou o início do governo de Michel Temer (2016 – 2018). Portanto, observa-se restrição no gasto, com investimento do governo federal, período marcado pelo ajuste fiscal, formalizado pela Emenda à Constituição n.º 95, que instituiu o Novo Regime Fiscal, no Brasil.

Tabela 12. Distribuição de matrículas nos Cursos Técnicos no IFRO (2017-2018)

	Cursos Técnicos ²³ (CT)	Percentual de CT em relação ao total de matrículas	Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CTIEM)	Percentual de CTIEM em relação ao total de Cursos Técnicos
2017	12.683	65%	4.853	25%
2018	12.704	72%	4.810	27%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019c).

Com olhar focado nos Cursos Técnicos de Nível Médio, na Tabela 12, observa-se sua predominância no percentual de matrículas, nos anos de 2017 e 2018, com, respectivamente, 65% e 72%. Nota-se, também, que a oferta Integrada ao Ensino Médio representa, praticamente, uma de cada quatro matrículas, nos dois anos, com 25%, em 2017 e 27%, em 2018.

O percentual de matrículas, nos Cursos Técnicos de Nível Médio, 65% em 2017 e 72% em 2018, indica o atendimento à lei de criação dos Institutos Federais de EPT, visto que estabelece em seu Art. 8.º, que devem garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento), para esta oferta (BRASIL, 2008e). Embora ofereça um percentual de Cursos Técnicos de Nível Médio (concomitante, subsequente e integrado) que atende a lei de criação, Lei n.º 11.892/2008, o Art. 7.º prioriza a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e, nesse sentido, os percentuais de 2017 e 2018 indicam não haver a priorização dos cursos integrados, 25% em 2017 e 27% em 2018, mas priorizam-se as ofertas concomitantes e subsequentes²⁴ ao ensino médio.

²³ Cursos Técnicos são os ofertados na forma concomitante, subsequente e integrada ao ensino médio.

²⁴ As formas concomitantes e subsequentes segmentam a formação profissional e o ensino médio.

De forma mais detalhada, em 2017, os Cursos Técnicos representavam 64,86%, do total de matrículas, seguidos pelos cursos de Qualificação Profissional (cursos de Formação Inicial e Continuada), com 20,87%. Entre essas matrículas, os Cursos Técnicos Concomitantes ao Ensino Médio representaram a maior categoria de oferta, distribuído em Qualificação Profissional, com 3.099; e de Nível Técnico, com 4.548 matrículas; seguido dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, com 4.853 matrículas (BRASIL, 2019c).

Em 2018, diminuiu o número de matriculados nos cursos de Qualificação Profissional, para 8,35%; e aumentou o dos Cursos Técnicos, para 72,08%. Entre as matrículas nos Cursos Técnicos, predominam as de Cursos Técnicos Concomitantes ao Ensino Médio, com 6.392 matrículas, seguidas pelos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, com 4.810 (BRASIL, 2019c), evidenciando o maior número de matrículas em cursos que possuem a característica de segmentar a formação geral e a profissional em duas matrículas distintas, ou seja, em dois projetos pedagógicos separados.

Esses números, dos anos de 2017 e 2018, mostram a representatividade e priorização da concepção de educação para os Cursos de Qualificação Profissional e Concomitantes ao Ensino Médio, que, alinhadamente à política nacional, priorizam a capacidade técnica da formação.

Os cursos rápidos e concomitantes ao ensino médio (ou seja, os que separam a educação profissional e geral), constantes no percentual da Tabela 12, distanciam-se da pretendida formação das múltiplas dimensões humanas. A preferência por atender interesses imediatos e segmentam o manual e intelectual, evidencia a presença da concepção de EPT, que estabelece um vínculo estreito entre a formação e o desenvolvimento econômico.

Após a contextualização do IFRO, as seções seguintes tratam dos três Projetos Pedagógicos do Instituto, aprovados nos anos de 2009, 2014 e 2018, iniciando pelo PPI 2009 – 2013.

2.2. Projeto Pedagógico Institucional 2009 – 2013

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) foi aprovado no primeiro semestre de 2009, seis meses após a criação dos Institutos Federais de EPT, durante o segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007 – 2010) (IFRO, 2009b). O documento contém o Projeto Pedagógico Institucional 2009 – 2013 (PPI 2009 – 2013) e registra os membros principais da estrutura organizacional, ou seja, o Reitor, a Pró-Reitoria

de Ensino, o Diretor Geral do *campus* Ariquemes, do *campus* Colorado do Oeste, do *campus* Ji-Paraná e a Diretora Geral do *campus* Vilhena. Registra-se somente a Pró-Reitoria de Ensino, sem a presença das Pró-Reitoras finalísticas, isto é, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pró-Reitoria de Extensão.

O PDI foi elaborado por uma comissão, composta pelos seguintes integrantes: presidente da comissão (Pró-reitora de Ensino), um representante dos Docentes e um dos Técnicos-Administrativos, do *campus* Colorado do Oeste, um membro representante do *campus* Vilhena (Diretora Geral), um representante dos Docentes e um dos Técnicos-Administrativos, do *campus* Ji-Paraná, e um representante do *campus* Ariquemes (Diretor Geral) (IFRO, 2009b).

Observa-se que o *campus* Colorado do Oeste e o *campus* Ji-Paraná contavam com a participação de docentes e técnicos-administrativos, de cada unidade, e o *campus* Ariquemes e Vilhena, somente com um representante da unidade, indicando o início de seu funcionamento. Essa composição sinaliza que os *campi* em funcionamento, portanto, com docentes e técnicos-administrativos, tinham um membro representante de diferentes segmentos. O PDI 2009 – 2013 informa que a comissão responsável,

[...] balizou as ações empreendidas na construção do PDI nas necessidades das comunidades, nos diagnósticos efetuados por meio das Audiências Públicas, nos debates fomentados entre a equipe gestora e servidores, buscando respeitar as políticas definidas para o Ensino, Pesquisa e Extensão. (IFRO, 2009b, p. 9).

O trecho acima mostra a consulta à comunidade na formulação do PDI. Assinala, ainda, que foi “construído de forma coletiva e participativa” (IFRO, 2009b, p. 5). Não cita, contudo, explicitamente, a participação dos estudantes, dos *campi* que estavam em funcionamento, limitando-se a mencionar sobre as audiências públicas com a equipe gestora e servidores.

Importa afirmar que o movimento institucional, com participação social, incluindo os estudantes, na formulação do PDI, possibilitaria construir um plano viável e consistente, na medida em que “O projeto é um instrumento norteador das trilhas da escola e conta com sujeitos protagonistas, tempos e espaços articulados com vistas à construção do futuro ou daquilo que virá a ser”, como afirma Veiga (2010, p. 2). A valorização do coletivo de estudantes e docentes, na escola e na sua gestão, como instância decisória que se apropria da escola de forma crítica, “significa que tal que tal apropriação se estenda ao interior da

ação pedagógica, rompendo as formas autoritárias de apropriação/objetivação do saber” (FREITAS, 1994, p. 108).

Saviani (2012a) afirma que o grau de contribuição de relações democráticas não é interno à escola, mas para além da prática pedagógica; se a educação é mediação, ela não se justifica por si mesma, mas nos efeitos contínuos, à frente dela; sendo, então, notada pela prática social, visto que esta é ponto de partida e chegada, da relação pedagógica.

O então Reitor do IFRO indica, na apresentação do documento, a visão institucional, presente, em certa medida, na política nacional de EPT, no contexto de criação dos Institutos Federais de EPT, ao afirmar que,

[...] sua atuação no desenvolvimento regional atendendo aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, sua estrutura pluri curricular e multicampi, seu caráter público e gratuito, seu ensino verticalizado e integrado às diversas formas de organização da educação, trabalho, ciência e tecnologia, suas políticas alinhadas com a inclusão social e com um projeto de nação soberano, competitivo e compromissado com a justiça social credenciam essa nova institucionalidade como o principal locus para a concepção e concretização da educação profissional e tecnológica como uma política de estado, algo que jamais ocorreu em nosso país. (IFRO, 2009b, p. 5).

A proposta de atuação do Instituto, descrita no trecho, indica a pretensão de uma formação que extrapole a unitariedade da lógica do desenvolvimento econômico, sem, contudo, perder a relação direta com o desenvolvimento regional e a competitividade, aspectos, como assinala Ferreti (2018, p. 17), que buscam a formação de um “‘novo trabalhador’ demandado pela reestruturação das empresas”.

A “nova institucionalidade”, representada pelo IFRO, se propõe a ser parte de um “um projeto de nação soberano, competitivo e compromissado com a justiça social” (IFRO, 2009b, p. 5). Perspectiva que o documento orientador dos Institutos Federais de EPT (BRASIL, 2008a) (que trata sobre concepções e diretrizes), considera como distinta da adotada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, e critica,

Em tempos recentes, a educação profissional e tecnológica também se viu arguida no que se referia à pertinência da oferta pública; esse foi um tempo em que também se acentuava, em relação à educação profissional e tecnológica, uma concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão-de-obra qualificada. (BRASIL, 2008a, p. 22).

Nota-se que, embora o documento critique o caráter restrito de atendimento dos interesses por “mão-de-obra qualificada”, a criação dos Institutos Federais de EPT ocorre em um contexto que o governo Lula da Silva promoveu uma ampliação do papel do Estado (BARBOSA; SOUZA, 2010) e, em simultâneo, as novas formas de trabalho e de organização produtiva, que traziam “‘novo’ ritmo na lógica educacional de formação para o trabalho” (CARMO, 2015, p. 100).

A seção que discorre sobre o PPI, no PDI 2009 – 2013, inicia com o reconhecimento de que, em razão da sua natureza de implantação, a proposta pedagógica do IFRO estava em construção. Em termos de concepção, afirma que “prima pela formação de cidadãos capazes de construir suas histórias de vida” (IFRO, 2009b, p. 24). Compreende como desafio, formar para o pleno exercício da cidadania e preparação para o trabalho, numa conjunção que articule base científica e tecnológica (IFRO, 2009b). Enquanto preceitos para as políticas do IFRO, o PPI 2009 – 2013 define que,

[...] a integração entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos fundamenta o trabalho do IFRO na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão cuja expressão do fazer pedagógico assegure que a formação humana e cidadã precedam à qualificação para o exercício profissional, incluindo a pesquisa como princípio educativo, configurando as ações de extensão como forma de diálogo com a sociedade, buscando permanentemente os nexos entre os saberes como forma de lidar com o conhecimento em uma perspectiva não fragmentada. (IFRO, 2009b, p. 27).

A perspectiva apresentada no PPI 2009 – 2013, se alinha ao documento que define a concepção e diretrizes, dos Institutos Federais de ETP,

O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. (BRASIL, 2008a, p. 32).

O mesmo documento considera que as políticas de EPT “se colocam para além do fator econômico” (BRASIL, 2008a, p. 33), que precisam alcançar uma proporção maior, com a incorporação de todas as dimensões educativas, isto é, “representa tomar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008a, p. 34).

A compreensão do conceito de trabalho como princípio educativo está presente na afirmação do secretário da SETEC, à época, de que a SETEC tem um Projeto Político,

[...] fundamentado nas concepções da educação integral e politécnica e do trabalho enquanto princípio educativo e no compromisso com a construção de nova sociedade inclusiva, igualitária e democrática. (PACHECO, 2008, p. 3).

Uma formação humana e cidadã, segundo Pacheco (2009, p. 3), precede a “qualificação para a laboralidade”, sendo pautada no compromisso, de assegurar aos profissionais formados, a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Acentua que a formação, nos Institutos Federais de EPT, é baseada na integração entre ciência, tecnologia e cultura e, em simultâneo, na investigação científica, para construção da autonomia intelectual.

Apreende-se que os preceitos expressos no PPI 2009 – 2013, aqui indicados, aproximam-se do compromisso e da proposta de formação indicada pelo Secretário (PACHECO, 2008; MEC, 2009). E sinalizam, ainda, uma aproximação inicial com a educação politécnica, explicitada por Frigotto (2009), no sentido de que a problemática do trabalho como princípio educativo, implica desenvolver as bases sociais, culturais e científicas, das múltiplas dimensões do ser humano. Indica também a intencionalidade de se entender, as relações entre trabalho intelectual e manual, elementos discutidos no capítulo 1 desta Tese. Proposta proclamada por um grupo de “educadores progressistas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 5) que colocaram em disputa a proposta de uma educação de concepção politécnica, objetivando a emancipação dos sujeitos.

Outra dimensão da análise do PPI 2009 – 2013, consiste em examinar como o IFRO define o seu propósito, expresso em sua Missão, como se observa no futuro e onde deseja chegar ou alcançar, expostos em sua Visão para, a partir desses elementos, se compreender a finalidade institucional, isto é, a formação pretendida, em sua proposta de atuação. Assim, o Instituto estabeleceu como Missão: “Promover educação científica e tecnológica de excelência, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, para a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade da sociedade”. Em sua Visão, expressa que busca: “Consolidar-se como uma instituição de educação científica, profissional e tecnológica no âmbito regional, nacional e internacional” (IFRO, 2009b, p. 10).

Cabe destacar que o documento que apresenta as discussões sobre a formulação da política de EPT, que seria materializada no governo Lula da Silva, afirma que,

O termo ‘educação profissional’ introduziu uma ambiguidade no que tange ao entendimento básico da educação, conduzindo ao reducionismo de compreender a educação no seu sentido mais amplo e interpretar suas atividades como formação profissional.

Várias são as expressões que tentam, através da história, imprimir significado à educação profissional: ensino profissional, formação profissional ou técnico-profissional, educação industrial ou técnico-industrial, qualificação, requalificação e capacitação. Os referidos termos ganham complexidade e novos sentidos, levando-se em conta a nova realidade produtiva e a reorganização dos processos de trabalho [...]

Na verdade, não há consenso sobre o significado desses termos, mas é preciso reconhecer que há critérios técnico-políticos e referências conceituais para sua opção. Com efeito, as definições ou teorias não aparecem isoladas dos projetos e dos processos em que são gerados. Sua escolha, de modo explícito ou não, obedece às necessidades de legitimação do projeto maior que utiliza e interpreta tais denominações. (BRASIL, 2004c).

Evidenciar a Ciência e a Tecnologia sinaliza um direcionamento mais amplo para as propostas de ações institucionais, sem excluir em si a finalidade da formação profissional, parte constituinte da modalidade de EPT. A Missão e a Visão do PPI 2009 – 2013 sinalizam o entendimento de que a Ciência e Tecnologia não se reduzem a mera oferta de cursos fragmentados de treinamento em benefício, exclusivo e imediato, do mercado e dos interesses isolados dos segmentos produtivos. Entende-se que essa racionalidade está em consonância com as críticas referentes às formas aligeiradas de formação como orientadoras para as políticas.

O documento do MEC afirma que, em termos conceituais ou em suas práticas, a EPT não se restringe apenas a treinar para a empregabilidade ou preparar para executar tarefas instrumentais (BRASIL, 2004c). O vínculo entre ciência e tecnologia é descrito no documento que trata das concepções e diretrizes dos Institutos Federais de EPT, da seguinte forma,

A vinculação estreita entre as ciências e a tecnologia, em diversas áreas, é capaz de gerar uma concepção da formação que se configure num programa ou ciclo inicial, tendo como base cada uma das áreas das ciências, configuração que pode trazer caráter de terminalidade, como bacharelado. A partir de então, seria possível ao aluno o encaminhamento para os cursos de licenciaturas (Biologia, Física, Matemática, Química e afins), ou para os cursos de tecnologia, ou ainda para as engenharias, etapa

em que se dá a produção de conhecimento mais específico em determinada área. Por sua vez, esse segundo momento estaria estabelecendo um elo mais estreito com os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, como forma imediata e subsequente para a formação. Vale ressaltar que esse modelo seria capaz de desfazer barreiras criadas em relação aos cursos superiores de tecnologia quando da sua vinculação à mera aplicação técnico-científica do conhecimento, em detrimento da ciência. (BRASIL, 2008a, p. 31-32).

As concepções baseiam-se em determinados pressupostos, ou ainda, em princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos. Nessa direção, cabe recordar, o que afirma Nosella (2009), sobre o termo “princípio”, que direciona para a causa final do processo educativo, desde a sua primeira definição, ou seja, o objetivo final é o próprio princípio organizativo da formação, “o último na execução é o primeiro na intenção” (NOSELLA, 2009, p. 10).

No Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2009 – 2013, os princípios filosóficos

estão delineados no sentido de dar ao indivíduo uma instrumentalização técnica (o aprender a fazer) capaz de vencer os desafios do mundo do trabalho, caracterizado pelo elevado avanço tecnológico, pela exigência de dinamismo nas relações interpessoais e disposição para efetuar mudanças consistentes, visando o interesse da coletividade. Também será reforçado pelo estímulo à interdependência desse indivíduo com seus pares (o aprender a viver juntos), suscitando sua valorização pessoal, no convívio com as diversidades culturais a partir dos interesses comuns e do respeito com as diferenças. Tudo isso será conduzido para alcançar a meta principal, que é o desenvolvimento integral do indivíduo (o aprender a ser) enquanto pessoa, a partir da prática de sua cidadania, com vistas ao contínuo conhecimento de si mesmo, para que ele possa aprender a aprender. (IFRO, 2009b, p. 25).

Nota-se, no trecho, a incorporação, nos princípios filosóficos, dos termos “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos”, “aprender a ser” e “aprender a aprender” oriundos dos pilares da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1998) para a educação.

No entanto, trata-se de uma visão reducionista de formação do cidadão. Como analisa Duarte (2001a),

O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. (DUARTE, 2001a, p. 38).

Observa-se o lema “aprender a aprender”, incorporado no princípio filosófico do PPI 2009 – 2013. Esse lema direciona a formação para uma visão instrumental e reducionista, orientada segundo os pilares da UNESCO, contrariando os preceitos estabelecidos para suas políticas educacionais, visto que afirmava buscar “permanentemente os nexos entre os saberes como forma de lidar com o conhecimento em uma perspectiva não fragmentada” (IFRO, 2009b, p. 27). Embora o documento indique que “formação humana e cidadã precedam à qualificação para o exercício profissional” (IFRO, 2009b, p. 27), o princípio filosófico, que nortearia essa formação, direciona para um sentido antagônico.

Em seu tempo e contexto, Gramsci (GRAMSCI, 2017a, p. 681) analisou os caminhos da escola profissional italiana, criticando a formação inclinada ao desenvolvimento de um “técnico manual e qualificado”. Os interesses da classe trabalhadora se voltam à capacidade de a escola de ir além dessa formação técnica, ou seja, criar camadas de intelectuais que possibilitem a eliminação da diferença entre governantes e governados.

Ao observar o discurso defendido pelo lema “aprender a aprender”, Duarte (2001b) apresenta alguns questionamentos:

[...] não seria o lema ‘aprender a aprender’ justamente a manifestação dessa necessidade da escola unitária? A estratégia, ao invés de ser a de crítica a incorporação de teorias marxistas, como a de Vigotski, a ideários pedagógicos centrados no lema ‘aprender a aprender’, não deveria ser, ao contrário, a de procurar articular o ‘aprender a aprender’ a uma concepção pedagógica histórico-crítica e a uma concepção política socialista? Não deveríamos tentar tirar a bandeira do ‘aprender a aprender’ das mãos da burguesia e colocá-la nas mãos daqueles que estão comprometidos com a superação do capitalismo? Nossa resposta a essas perguntas é não! (DUARTE, 2001b, p. 28).

A resposta negativa do autor demonstra os limites desses pilares para a proposta de uma formação ampla e crítica, voltada à compreensão das contradições da sociedade capitalista. Esses pilares constituem uma expressão das proposições do projeto neoliberal de adequação das estruturas e instituições sociais ao processo de reprodução do capital, no final do século XX²⁵. Na sociedade contemporânea atual, há a contradição de que, por um lado, a produção e reprodução das condições materiais exigem a participação do conhecimento e do desenvolvimento intelectual. Mas, por outro, a automação diminuiu o número de trabalhadores necessários à produção material, ocasionando, uma massa de excluídos e a

25 Duarte (2001b) fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica para criticar a proposta pedagógica que embasa o lema “aprender a aprender”.

ampliação da possibilidade de exploração dos trabalhadores, sob a permanente ameaça de desemprego (DUARTE, 2001b).

Dessa forma, continua o autor, a classe dominante mantém a população “presa à ideia de que não existe outro caminho para a humanidade a não ser o da total adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado” (DUARTE, 2001b, p. 26). Portanto, a escola unitária não é escola do “aprender a aprender” e, por definição,

[...] a escola unitária é a superação das concepções burguesas de educação, tanto na vertente da escola tradicional como na vertente escolanovista, na qual está enraizado o ‘aprende a aprender’, atualizado e revitalizado pelo construtivismo. (DUARTE, 2001b, p. 28).

Saviani (2019b) relaciona o tão difundido lema do “aprender a aprender”, a intencionalidade de adaptação à sociedade. Explica que no contexto de expansão da industrialização, em uma situação em que as políticas keynesianas²⁶ para o pleno emprego são propostas, relacionava-se à capacidade de buscar conhecimento por si mesmo para adaptar-se à sociedade em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel em benefício do corpo social. Diferentemente, na situação atual, que impõe a necessidade de ampliar a empregabilidade, por meio da constante atualização (SAVIANI, 2019b).

No princípio epistemológico, descrito no PPI 2009 – 2013, os *campi* que integram o IFRO

[...] são espaços significativos de aprendizagem a partir de uma pedagogia dinâmica e inovadora, tendo como pressuposto fundamental, a ideia de que aprender é construir significados e ensinar é oportunizar essa construção. (IFRO, 2009b, p. 25).

A construção do conhecimento, segundo o documento, ocorre

[...] a partir das experiências sociais culturalmente organizadas no setor produtivo, fundamentando-se teoricamente ao relacionarem conceitos, sistemas explicativos, habilidades e técnicas proporcionadas ao ambiente educativo, articulando teoria-prática, visando o crescimento pessoal resultante da aprendizagem, entendida como um processo em constante construção. (IFRO, 2009b, p. 26).

O setor produtivo, como gerador de conhecimento, relaciona-se ao que propõe o documento do MEC, denominado “Os institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica” (MEC, 2009), de que a intervenção dos Institutos Federais de

²⁶ Teoria político-econômica que defende a intervenção do Estado na organização econômica.

EPT deve explorar as potencialidades de desenvolvimento e a vocação produtiva de seu *locus*, em que a formação do homem se daria, no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. Descrição que corrobora os princípios teórico-metodológicos no PPI 2009 – 2013, onde a aprendizagem é entendida como a incorporação de novas formas de relacionar-se com a realidade, “como um processo de educação cuja intenção é oferecer a possibilidade de desenvolver um conjunto determinado de novos conhecimentos e aptidões orientadas a transformar a realidade que os rodeia” (IFRO, 2009b, p. 26).

Observa-se, contudo, que a pretensão de transformar a realidade, a partir do lema “aprender a aprender”, incorporado pelo PPI, caracteriza-se por possíveis modificações no limiar da lógica do mercado. Portanto, os princípios descritos no documento, incorporam orientações que visam adaptar o estudante às relações capitalistas, e à materialização das ações institucionais para a continuidade do atendimento aos interesses do setor produtivo.

Com os princípios que norteiam o IFRO discutidos, pontua-se aqui a observação sobre as políticas de ensino, pesquisa e extensão, considerando a ótica da ciência, técnica e tecnologia.

Nesse sentido, compreende-se que a produção de conhecimento e o desenvolvimento da técnica e tecnologia, expressam as relações sociais determinadas historicamente. Essa compreensão, “nos conduz, então, ao fato de que a ciência, a técnica e a tecnologia são alvo de uma disputa de projetos sociais antagônicos da existência humana” (FRIGOTTO, 2006b, p. 244).

A partir desse pressuposto, há dois elementos fundamentais para compreensão da ciência, da técnica e da tecnologia: (1) os sentidos do trabalho (como ‘práxis’ criativa do ser humano e como forma histórica do trabalho alienado sob o capitalismo) e (2) os sentidos do conhecimento científico e a técnica (como criadores de possibilidades de ampliação e extensão de sentidos humanos e como forças do capital) (FRIGOTTO, 2006b).

Conforme discutido no capítulo 1, o sentido ontológico do trabalho reflete a superação da divisão social do trabalho, e a integração do trabalho manual e intelectual, expresso, na educação politécnica. Antagonicamente, o sentido histórico do trabalho reflete a reprodução da divisão social do trabalho, e a separação do trabalho manual e intelectual, expresso, no campo educacional, na categoria economicismo na educação.

O conhecimento científico e a técnica, como criadores de possibilidades, são apreendidos como mediações da força física e mental, como criadores de valores de uso, para satisfazer as necessidades humanas e constituindo-se como extensões humanas. Todavia, o conhecimento científico e a técnica, como forças do capital, são apreendidos no limite histórico da sociedade de classes, subordinadas à lógica do mercado, como motor da nova economia, situando-se, portanto, dentro de uma lógica sob a dominação do capital (FRIGOTTO, 2006b).

A partir dessa caracterização pontual, caminha-se aos preceitos estabelecidos pelo PPI, nas políticas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão,

[...] os interesses da sociedade e uma atuação a favor dos arranjos produtivos, sociais e culturais e da superação das contradições existentes, articulando sua conduta ao contexto em que está inserido, ao relacionamento do trabalho desenvolvido, a vocação produtiva do seu *lócus*, a busca de maior inserção de profissionais qualificados neste mesmo espaço, a elevação do padrão do fazer de matriz local com incremento de novos saberes e ao monitoramento permanente do perfil social-econômico-político-cultural de sua região de atuação. (IFRO, 2009b, p. 27).

Embora o trecho acima afirme que o Instituto busca uma atuação que visa superar as contradições existentes, com a inserção de profissionais qualificados, é preciso reconhecer que essa superação necessita de conhecimentos, que extrapolem a mencionada dimensão técnica (especialista). Para tanto, a dimensão política revela-se como importante instrumento da classe trabalhadora, na formação de um novo tipo de intelectual. O trecho indica uma proposta conciliadora entre a formação proposta no Instituto e as contradições existentes, criando formas de adequar os estudantes a essa realidade.

A formação centrada, apenas, em um profissional qualificado, implica possíveis limitações, visto que a centralidade na capacidade técnica permite responder questões imediatas, especialmente no âmbito produtivo, àquelas decorrentes da valorização do capital.

De maneira distinta dessa proposta conciliadora, a educação politécnica não se reduz à atividade laborativa ou ao emprego, mas promove o desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana. O trabalho assume como um princípio educativo, “um pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana” (FRIGOTTO, 2006b, p. 247).

Nota-se certo conflito nas afirmações “maior inserção de profissionais qualificados” e “formação humana e cidadã [que] precedam a qualificação para o exercício

profissional” (IFRO, 2009b, p. 27), descritas nos preceitos para as políticas do Instituto, sinalizando priorização de diferentes formações, sendo a primeira, concentrada na dimensão especialista; e a segunda, nas dimensões especialista e política. Essa concomitância reflete os percursos da construção teórica do documento, que efetua um diálogo entre concepções distintas, por vezes, não compatíveis entre si, em uma mesma proposta educacional.

Quanto às Políticas de Ensino, o PPI 2009 – 2013 se apropria de elementos da Política de EPT, que apresenta as seguintes orientações nacionais,

- Inclusão Social — dimensionando a EPT a partir do reconhecimento de demanda que resulta da exclusão dos processos de formação de milhares de pessoas;
- Inclusão Produtiva — estabelecendo a EPT em um espaço mais amplo e que não atenda somente as demandas das representações de setores da produção mais elaborada;
- Reconhecimento de conexões intrínsecas: entre Educação Básica e Superior, entre formação humana, científica, cultural e profissionalização e entre Educação Geral e Profissional;
- Estruturar cursos com itinerário formativo, articulados com uma sistemática de certificação que favoreça a mobilidade e o desenvolvimento profissional;
- Ofertar cursos respeitando as diversidades e peculiaridades regionais, tendo como foco a formação de um homem reflexivo, crítico, criativo e comprometido com o social;
- Promover, no processo de ensino e aprendizagem, um conjunto de habilidades e competências, que propicie a construção do conhecimento, visando a transformação da realidade; (IFRO, 2009b, p. 30).

A partir das orientações, o PPI 2009 – 2013 dispõe as bases para a materialização de sua Política de Ensino,

- Em um paradigma que supere a sobreposição entre campos do conhecimento e campos da profissionalização;
- Na investigação científica a fim de promover o desenvolvimento da ciência e tecnologia, da inovação tecnológica com o compromisso com a democratização das conquistas e benefícios da produção do conhecimento na perspectiva da cidadania e da inclusão;
- No fortalecimento da relação entre a EPT e a Educação Básica, introduzindo o Jovem no universo temático do Mundo do Trabalho/Ciência/Tecnologia, Trabalho e Cultura como dimensões indissociáveis;

— Na aproximação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a EPT (PROEJA). (IFRO, 2009b, p. 30).

Observa-se a intencionalidade de superar a fragmentação histórica entre a EPT e educação básica, ampliando o universo temático da formação. Sinaliza, também, o compromisso com a democratização das investigações científica. Em relação ao contexto de formulação do PDI, esses aspectos demonstram a incorporação dos pressupostos presentes nos documentos orientadores da política de EPT, que criticam a formação profissional, de natureza instrumental (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004c; BRASIL, 2007d; BRASIL, 2008a; BRASIL, 2010a).

Quanto aos elementos orientadores de Política Nacional incorporados pelo PPI, apreende-se que, embora a Política de Ensino do Instituto, daquela época, afirme ser pautada na perspectiva da cidadania e da inclusão, os desafios expressam mais uma proposta conciliadora que visa contemplar um conjunto amplo de processos de formação, que aglomeram distintas concepções de EPT, incluindo, cursos rápidos e fragmentados adaptados às demandas imediatas do mercado, o que se mostra insuficiente e incompatível aos princípios que contribuam à formação integral.

A formação por habilidades e competências, caracteriza-se por selecionar, fragmentar e hierarquizar o conhecimento, visando atender uma necessidade específica e imediata, o que, em si, contradiz a mencionada pretensão de superar a “sobreposição entre campos do conhecimento e campos da profissionalização” (IFRO, 2009b, p. 30).

Compreende-se que a formação da camada de novos intelectuais, nos termos de Gramsci (1982), configura-se, também, um desafio ao Instituto, isto é, o elemento chave para a formação de dirigentes (especialista + político) ou para eliminar a distinção entre governantes e governados é excluir a separação entre trabalho manual e intelectual.

No entanto, no contexto italiano, Gramsci (1982) já discutia a dificuldade na formação dos novos intelectuais,

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo. (GRAMSCI, 1982, p. 8).

O documento orientador da Política de EPT, também se refere aos obstáculos para a materialização da concepção de educação politécnica, visto que essa possibilidade

[...] produz reflexões importantes quanto à possibilidade material da implementação, hoje em dia, da politécnia na educação básica brasileira na perspectiva aqui mencionada. Tais reflexões e análises permitiram concluir que as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politécnia ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar ou mesmo a autossustentação muito antes dos 18 anos de idade. Assim, a tentativa de implementar a politécnia de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem ‘se dar ao luxo’ de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar. (BRASIL, 2007d, p. 23-24).

Como enfatiza o documento, a proposta de EPT, na perspectiva politécnica, é formulada na estrutura social, que não corresponde, em si, ao espírito da proposta, mas para se articular o presente com o futuro, na busca de superar os limites existentes, como afirma Saviani (SAVIANI, 2003).

A proposta de estrutura curricular, contudo, afirma que,

O IFRO concebe na sua estrutura curricular, o trabalho como princípio educativo, na perspectiva de responder aos pressupostos legais estabelecidos na Lei 9.394/1996 e nas Diretrizes Curriculares postas para os diferentes níveis da educação nacional, [...]. (IFRO, 2009b, p. 44).

O trabalho como princípio educativo, como já discutido na tese, pressupõe o trabalho em seu sentido ontológico. Sob esse ponto de vista, há uma contradição entre os desafios descritos na política de ensino, que, como examinado, prioriza a formação profissional, as demandas produtivas, as habilidades e competências, e incorporar, em simultâneo, a concepção de educação que se fundamenta no trabalho como princípio educativo.

No que se refere à Política de Extensão, o PDI 2009 – 2013 destaca a extensão como um

[...] ‘espaço do acontecer solidário’, que não se confunde com práticas puramente assistencialistas, mas que define usos e gera valores de diversas naturezas: culturais, antropológicas, financeiras, a política de extensão do IFRO será desenvolvida de modo que assegure o acesso a segmentos e setores da comunidade que não são continuamente contemplados. (IFRO, 2009b, p. 36).

O documento propõe que as práticas desenvolvidas no Instituto devem criar condições “favoráveis à inserção e permanência no trabalho, à geração de renda e ao exercício da cidadania”. Descreve, também, um conjunto de dimensões a serem atendidas, ou seja: atividades de pesquisa e/ou desenvolvimento; ações de interesse técnico, social, científico, esportivo, artístico e cultural; interação com a população; prospecção de oportunidades de estágio/emprego; cursos de extensão; atividades culturais, artísticas e esportivas; visitas técnicas e gerenciais; propriedade intelectual; propriedade intelectual; e empreendedorismo, e cooperativismo (IFRO, 2009b, p. 36).

O conjunto de dimensões expressas as diversas possibilidades de articulação com a sociedade, possibilitando diferentes estratégias de experiências formativas. Sinaliza, também, a intencionalidade de fortalecer o entendimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Cabe destacar a dimensão

Empreendedorismo e Cooperativismo: Apoio a formação empreendedora através de programas institucionais. Criação de ‘habitats’ de inovação (pré-incubadoras, incubadoras, apoio a implantação de parques tecnológicos); Institucionalização das empresas juniores; (IFRO, 2009b, p. 37).

Como objetivos da extensão, define, dentre outros, vitalizar a pesquisa e o ensino; integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade; formar profissionais-cidadãos. Dentre as ações propostas, define, instituir de bolsas de extensão; ampliar o programa de voluntariado; criar incubadora de empresas; oferecer de cursos de formação inicial e continuada (FIC); e criar projetos culturais e científicos.

Ao estabelecer a política de extensão, nota-se que a disposição de distanciamento das “práticas puramente assistencialistas”, por meio da articulação da educação, com iniciativas para geração de emprego e renda, criação de um ambiente educacional, cuja finalidade é de gerar empresas. Importa destacar que estas ações se aproximam da formação de um novo de trabalhador, adaptado às condições sociais atuais, promovendo, em si, a difusão do ideário neoliberal de individualismo, competitividade e meritocracia.

O PPI 2009 – 2013 refere-se às orientações de estágio balizadas, naquele momento, pela Lei n.º 11.788/2008. Esclarece o estágio como prestação de serviços para o mundo produtivo,

[...] como um vínculo educativo-profissionalizante, supervisionado e desenvolvido como parte do projeto pedagógico e do itinerário formativo

do educando, contribuirá com a evolução da política pública de emprego para jovens no Brasil. (IFRO, 2009b, p. 32).

Quanto à Política de Pesquisa, o PPI 2009 – 2013 recorre ao documento, publicado pela SETEC, denominado “Tecnologia e aceleração do crescimento” (NICOLSKY, 2007), que relaciona o conhecimento produzido no Brasil, por meio da publicação de artigos científicos e o registro de patentes. O autor afirma que, mesmo com a ampliação do quantitativo de artigos publicados, por pesquisadores brasileiros, esses seriam inferiores em número e qualidade, se comparado a países como China e Coréia.

O autor atribui esses fatores, que considera negativos, à falta de vínculo da pesquisa científica com a realidade, com a justificativa restrita de que “o uso do conhecimento na vida real se traduz no desempenho da obtenção de patentes” (NICOLSKY, 2007, p. 1). Critica, ainda, as leis de Inovação (Lei n.º 10.973/2004) e do Bem (Lei n.º 11.196/2005), visto que dificultam o incentivo financeiro, para a pesquisa e inovação. Afirma que,

Precisamos ter a coragem de reconhecer a precedência do desenvolvimento tecnológico em relação à produção científica, em termos de benefícios econômicos e sociais para o país, e centrar o foco na universalização do fomento à tecnologia nacional, tornando-o proporcional ao faturamento da empresa e não ao lucro. Assim fez a Índia há bem pouco tempo, em 1995, com The Technology Development Board Act, lei de incentivos que passou a lhe render excelentes frutos, expressos na aceleração do crescimento do PIB, que passou de 5% para mais de 9% ao ano em uma década. (NICOLSKY, 2007, p. 2).

Questiona-se esse entendimento que relaciona a utilidade da pesquisa à geração de patentes, quer dizer, manifesta o entendimento de que o conhecimento que cria valor de troca, é útil à sociedade, limitando-se a uma mercadoria, que pode ser patenteada e, a partir disso, gerar um valor econômico.

Como afirma Saviani (2003), na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. Atravessa, portanto, a contradição em relação ao conhecimento: “se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante” (SAVIANI, 2003, p. 137).

A patente representa, literalmente, a incorporação do conhecimento como propriedade privada. Situação que se configura como expectativa de “utilização” do conhecimento, como valor de troca e mercadoria comercializável. Na prática, cria-se o

consenso, sobre a mobilidade social, proveniente do produto gerado, ou seja, a formação é concebida, segundo o economicismo na educação.

Ao discutir uma proposta politécnica, na saúde, Saviani recorda da necessidade de um trabalho social real. Nas palavras do autor,

Ao se discutir o projeto de uma escola politécnica em saúde, é preciso perguntar sobre a existência de um trabalho social real, além dos aspectos ligados à articulação entre pesquisa e ensino, pesquisadores atuando em laboratório, colocando o aparato de pesquisa a serviço também de um projeto de ensino. Ora, a Fundação Oswaldo Cruz, mantenedora do Politécnico, tem também hospitais. Isso significa que presta um serviço de saúde real, efetivo, à população, preenchendo, pois, o requisito da existência de um trabalho social real. Atendida essa exigência da formação politécnica, torna-se possível formar profissionais não apenas teórica, mas também praticamente num processo em que se aprende praticando, mas, ao praticar, se compreendem, de forma cada vez mais aprofundada, os princípios científicos que estão direta e indiretamente na base desta forma de se organizar o trabalho na sociedade. (SAVIANI, 2003, p. 140, grifo nosso).

Destaca-se a função da pesquisa em um projeto politécnico, que precisa estar a serviço, também, de um projeto de ensino, para a compreensão dos princípios científicos, da organização do trabalho, na sociedade. A pesquisa não tem o papel de criar uma escola de inventores, como critica Gramsci (2017a, p. 509).

O PPI 2009 – 2013 afirma que concebe a pesquisa como potencializadora da capacidade do indivíduo, para gerar conhecimentos, a partir de uma prática interativa com a realidade, ancorada em dois princípios: “o princípio científico, que se consolida na construção da ciência; e o princípio educativo, que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade” (IFRO, 2009b, p. 33).

Assinala que a pesquisa está presente em todo o trajeto de formação e representa a união entre saber, transformar e construir novos conhecimentos, a favor de processos locais e regionais, de desenvolvimento, na indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão. Considera ainda como “desafios” para a Pesquisa, Pós-graduação e Inovação,

- Levar o Brasil, em especial o Estado de Rondônia, a ocupar lugar de destaque no mundo globalizado, com soberania nacional, no combate às desigualdades, com articulação com países ‘periféricos’ e emergentes;
- Ir além da formação de trabalhadores para o mercado globalizado;
- Oferecer uma educação que potencialize a capacidade dos indivíduos de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade;

- Problematizar o conhecido, investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu *locus*;
- Aumentar o nível da formação docente superando os paradigmas do ‘padrão artesanato’ e da ‘escola-oficina’, capacitando servidores para a pesquisa;
- Aplicar a ciência e seus produtos para o mercado (globalizado ou não) e para a resolução de demandas sociais e melhoria de vida das populações;
- Institucionalizar ações para implantar e consolidar a pesquisa e a pós-graduação;
- Articular a pesquisa em todos os níveis e modalidades, visando a popularização da ciência;
- Regulamentar as atividades de pesquisa, pós-graduação e inovação. (IFRO, 2009b, p. 34).

O PPI 2009 – 2013 dispõe que, para se estabelecer uma “cultura científico-tecnológica” (IFRO, 2009b, p. 34), o IFRO deveria buscar, prioritariamente, a pesquisa na forma aplicada. O documento afirma que “Diferentemente do pesquisador acadêmico, o pesquisador a ser formado pela rede”, deve desenvolver ações que se traduzam em produtos tecnológicos e inovação; relacionar-se com o mundo produtivo e os contextos locais e regionais; agir cooperativamente e ser menos influenciado pela separação entre trabalho manual e intelectual (IFRO, 2009b, p. 34). O PPI sinaliza, então, a priorização da pesquisa aplicada e distinção da proposta de atuação do pesquisador, formado pela rede federal, em relação ao “pesquisador acadêmico”.

Entende-se que a mencionada distinção entre tipos de pesquisadores desconsidera as diversas epistemologias, para a construção do conhecimento e, sinaliza, ainda, uma orientação na priorização da política institucional, relacionando diretamente as pesquisas ao registro de patentes.

Portanto, no PPI 2009 – 2013, o entendimento hierárquico do conhecimento, com priorização daquele que possa vir a se tornar o registro de uma patente, para o “mercado (globalizado ou não)” (IFRO, 2009b, p. 34), para atendimento de necessidades imediatas.

Destaca, entre as ações de pesquisa: investimento na qualificação de docentes e técnicos administrativos; difusão de conhecimentos; estímulo ao desenvolvimento da produção científica relevante e indutora de tecnologias; fortalecimento dos núcleos de pesquisa; consolidação da pesquisa em todos os níveis de ensino; criação de grupos de

pesquisa e o cadastramento no Diretório dos Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes. A inovação tecnológica tem por tarefa,

[...] a consolidação de empresas júnior e incubadoras tecnológicas onde a participação dos docentes e alunos será prioritária para criar no IFRO a busca por resultados positivos quanto aos serviços prestados por estas empresas que estimularão a criação de patentes, de empreendimentos graduados, de transferência de tecnologia e outras proteções de propriedade intelectual. (IFRO, 2009b, p. 36).

Infere-se que as Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão manifestam a importância do setor produtivo, no processo educacional, identificada na construção de conhecimento, no estímulo à formação empreendedora, com a criação, por exemplo, de ambientes para incubadoras tecnológicas e institucionalização das empresas juniores.

Em termos conjunturais, ressalta-se que a política de EPT é demarcada, segundo o Grupo de Trabalho (GT)²⁷, criado pela SETEC/MEC para debater a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), por tensões decorrentes da lógica capitalista, de centralização e concentração das riquezas, que direciona a EPT a se desenvolver, segundo uma racionalidade instrumental, utilitária, pragmatista e produtivista (BRASIL, 2010c). Nesse contexto, o mencionado GT considera,

[...] rejeitada a concepção que vê a educação como salvação do país e a educação profissional e tecnológica como a porta da empregabilidade, entendida como condição individual necessária ao ingresso e permanência no mercado de trabalho, de responsabilidade exclusiva dos trabalhadores. Isto significa desmistificar a pretensa relação direta entre qualificação e emprego, fortemente disseminada pela mídia e assumida pelo Governo Federal de 1994 a 2002, como eixo das políticas públicas de trabalho, contribuindo para a atual explosão da oferta de cursos privados de educação profissional. (BRASIL, 2010c, p. 38-39).

O GT afirma o confronto com a “Teoria do Capital Humano” e suas variantes contemporâneas, visto que demonstram “incapacidade de explicar ou contribuir com a

²⁷ Formado por quatro Secretarias do MEC, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); o Ministério da Saúde (MS), representado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV – Fiocruz); os gestores estaduais de educação profissional, vinculados ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); a Central Única dos Trabalhadores (CUT), representada pela Escola dos Trabalhadores; o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), contando ainda com a colaboração de renomados pesquisadores da educação profissional e tecnológica.

elaboração de políticas de trabalho emprego e renda que, de fato, incluem de forma cidadã milhões de pessoas no mundo do trabalho” (BRASIL, 2010c, p. 40). O documento indica a importância da EPT para o desenvolvimento do país, contudo, afirma existir uma divergência, no sentido de desenvolvimento. Rejeita modelos tradicionais, excludentes e não sustentáveis, isto é, a submissão à divisão internacional do trabalho e a competição, a promoção do individualismo e a destruição dos valores, das culturas populares (BRASIL, 2010c). Assim, reconhece a dificuldade de se materializar, na educação brasileira, a perspectiva politécnica, visto que “não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem se dar ao luxo de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar” (BRASIL, 2010c, p. 17).

No posicionamento do Grupo de Trabalho, emerge a diferença entre a proposição e a materialização dos fundamentos da política, isto é, há o conhecimento crítico dos cursos aligeirados, da responsabilização individual e da empregabilidade, em associação direta entre qualificação e emprego, marca dos governos de 1994 a 2002. Entretanto, parece haver consenso de que os limites do capital são intransponíveis, desfavorecendo a materialização do rompimento com as formações fragmentadas e instrumentais, criticada pelos próprios gestores, pertencentes ao Grupo de Trabalho. Em raciocínio acerca da continuidade de parte desta lógica, embora o governo Lula da Silva, a partir de 2003, tenha elaborado orientações da Política Nacional de EPT convergentes à formação integral, estas, em seu percurso, até 2010, vão apresentando cada vez mais inclinações condizentes ao economicismo na educação.

Diante do exposto, observa-se a contínua intencionalidade de priorizar a relação entre educação e desenvolvimento econômico, neste PPI, evidenciando, assim, o consenso da proposta de atuação do Instituto, como constituinte do movimento econômico do estado de Rondônia. Logo, o momento de atendimento das demandas da classe trabalhadora, uma das características da revolução passiva, representou a possibilidade de acesso ao ensino público nessa modalidade de EPT.

Destaca-se que a finalidade educacional, os princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos e as políticas de ensino, pesquisa e extensão, expressos no PPI 2009 – 2013, demonstraram aproximações e distanciamentos no que se refere aos conceitos descritos no PPI e na política de EPT, no governo de Lula da Silva.

Evidencia-se, assim, a concomitância de antagônicas concepções na EPT, que não dialogam entre si.

A seção seguinte refere-se ao segundo Projeto Pedagógico Institucional, referente ao período de 2014 a 2018, elaborado no ano de 2014.

2.3. Projeto Pedagógico Institucional 2014 – 2018

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018 (PDI 2014 – 2018), publicado em dezembro de 2014, foi elaborado durante a gestão do segundo Reitor do IFRO, nomeado em maio de 2013, pertencente, até aquele momento, ao quadro permanente do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), mas que exercia a função de Diretor de Extensão e Integração do *campus* Belém, do Instituto Federal do Pará (IFPA) (IFSP, 2013; IFSP, 2013).

Com a nomeação do segundo Reitor, houve mudança nas funções de Pró-Reitor de Planejamento e Administração e Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional, na Chefia de Gabinete e Assessores Especiais da Reitoria, ocupadas por servidores, vindos do Instituto Federal de São Paulo. As atividades de ensino, pesquisa e extensão, geridas pelas Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Extensão e Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação foram preenchidas por servidores, do quadro de pessoal do IFRO (IFRO, 2014b).

O período, tanto de formulação, como de materialização do PDI 2014 – 2018, foi marcado pela expansão das unidades de ensino que, naquele momento, ocorreu por meio da Educação a Distância (EaD). Assim sendo, além dos *campi* instalados em municípios estratégicos do estado, Vilhena, Colorado do Oeste, Ariquemes, Ji-Paraná, Porto Velho, o processo de expansão e interiorização do IFRO se fez pela criação de polos de apoio presencial, da EaD (IFRO, 2014b).

Foram instalados 18 polos, em municípios de regiões interioranas do estado, até o ano de 2014, com oferta de cursos em conjunto com os Institutos Federal do Paraná (IFPR) e do Rio Grande do Norte (IFRN), com cerca de 8.100 vagas (IFRO, 2014b) e finalizando o ano de 2014, com 25 polos de EaD (IFRO, 2018a). Em 2017, o IFRO reduziu para 23 polos e, a partir do convênio com o Governo do Estado de Rondônia, por meio do Projeto de Ensino Médio com Mediação Tecnológica (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2016), foram criados mais 131 polos (IFRO, 2018a).

O PDI 2014 – 2018 foi elaborado por comissão central e local, ou seja, a Comissão Central composta por Diretoria de Gestão de Pessoas, Diretoria de Gestão da

Tecnologia da Informação, Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Planejamento e Administração e Comissão Local, de cada *campus* (Ariquemes, Cacoal, Colorado do Oeste, Ji-Paraná, Porto Velho “Calama”, Porto Velho “Zona Norte” e Vilhena), composta por Representante Discente, Docente e Técnico-Administrativo (IFRO, 2014a).

Conforme consta no PDI 2014 – 2018, o processo de elaboração do plano tem como início o conhecimento da atual realidade da Instituição, de modo a possibilitar o planejamento do futuro, com base em dados concretos e consistentes. O PDI é considerado como um instrumento, construído com a comunidade, visando o planejamento dos próximos cinco anos do IFRO. A interação entre a comunidade acadêmica e a construção do PDI ocorreu por meio das Comissões Locais, em seus respectivos *campi*. Essas, no que lhe concerne, mantinham relação com a Comissão Central, via mensagem eletrônica. Com as informações produzidas pelos *campi* e Comissão Central, foram disponibilizadas versões preliminares, no *site* de acompanhamento do processo de formulação do PDI 2014 – 2018 (IFRO, 2014a).

A seção “Cronograma”, informa que em setembro de 2014 havia *campus* que não informou sobre a representação discente, que ia compor a comissão responsável pelas discussões para formular o plano. Entende-se que as mudanças na gestão, ocorridas em 2013, último ano de vigência do PDI 2009 – 2013, implicou atraso na elaboração do PDI 2014 – 2018.

Conforme o Cronograma (IFRO, 2014a), somente no dia 2 de dezembro de 2014, a Comissão Central divulgou a versão preliminar do PDI 2014 – 2018, e no dia 11 de dezembro do mesmo ano, o Conselho Superior aprovou o plano.

Em caminho oposto ao processo de formulação do PDI 2014 – 2018, Veiga afirma a importância de sua construção coletiva,

Se, por um lado, a coordenação do processo de construção, execução e avaliação do projeto político-pedagógico é tarefa do corpo diretivo e da equipe técnica, por outro, é corresponsabilidade dos professores, dos pais e responsáveis, dos alunos, do pessoal técnico-administrativo e dos segmentos organizados da sociedade local [...] (VEIGA, 2009, p. 164).

A autora afirma, também, que a construção, a execução e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, com consciência de propósitos e intencionalidades, para tanto,

“é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação” (VEIGA, 2009, p. 164).

O processo de formulação do PDI 2014 – 2018 não evidencia a construção de espaços coletivos, comprometendo, assim, a concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola.

Embora com mais de cinco anos de funcionamento, ocorreu nos *campi* Ji-Paraná e Colorado do Oeste, em 2014, o processo de consulta à Comunidade, um mecanismo de gestão democrática, para escolha do Reitor e dos Diretores-Gerais (IFRO, 2015c). Em março de 2015, houve a nomeação do primeiro Reitor, indicado pela comunidade acadêmica e, nesse momento, as funções da gestão, Pró-reitoras e Diretorias Sistêmicas, foram coordenadas por servidores do IFRO.

Com o processo de formulação PDI apresentado, caminha-se para a análise da finalidade institucional expressa em sua Missão e Visão. A Missão definida foi: “promover educação científica e tecnológica de excelência no Estado de Rondônia voltada à formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e a sustentabilidade da sociedade (IFRO, 2014b, p. 28). E como Visão: “Tornar-se padrão de excelência no ensino, pesquisa e extensão na área de Ciência e Tecnologia” (IFRO, 2014b, p. 28).

A Missão, expressa, como no PPI 2009 – 2013, o sentido não reducionista para a atuação institucional, com destaque na Ciência e Tecnologia. Além de se comprometer com a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade, presente no PPI 2009 – 2013, adiciona a perspectiva do desenvolvimento, e a Visão destaca, também, a Ciência e Tecnologia, a partir das dimensões do ensino, pesquisa e extensão.

Na sequência, examinam-se os princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos, descritos no PPI 2014 – 2018. Para discutir os princípios delineados no PPI 2014 – 2018, cabe contextualizar as mudanças na regulação da área de educação profissional e tecnológica, ocorridas após definição do PPI 2009 – 2013. Nesse sentido, destaca-se a Resolução CNE/CEB n.º 6/2012, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pois incorpora pressupostos da educação politécnica. Lima (2012, p. 505) afirma que, “De modo geral, podemos afirmar que as novas diretrizes para o EM trazem vários aspectos interessantes e, até onde conseguimos enxergar, no geral são bastante positivas, ainda que ensejem alguns riscos [...]”.

Apesar da política nacional de EPT incorporar aspectos conexos com a educação politécnica, contraditoriamente, o PPI 2014 – 2018 descreve, literalmente, os mesmos princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos, estabelecido no PPI 2009 – 2013. Ratifica, então, a incorporação do lema “aprender a aprender”, sem incorporar as mudanças, na regulação. Apreende-se que as mudanças normativas nacionais possuem capacidade limitada de se incorporar no planejamento do Instituto.

Mesmo com a descrição de princípios que distanciam a proposta educacional do Instituto da possibilidade de incorporar a educação politécnica, O PPI 2014 – 2018 repete a definição de EPT presente no documento do MEC denominado “Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia” (BRASIL, 2008a). Reproduz as mesmas contradições presentes na política nacional de EPT, que apesar de mencionar a perspectiva politécnica, contraditoriamente, enfatiza o desenvolvimento e a competitividade econômica.

Apesar dessas repetições, o PPI 2014 – 2018 amplia a definição de conceitos que orientariam a proposta de atuação da instituição, dentre as conceituações, as de trabalho e educação, apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5. Concepções de educação e trabalho no PPI 2014-2018

Concepção de trabalho	Concepção de educação
<p>Concepção de trabalho: O trabalho, meio pelo qual o homem produz os elementos necessários e imperativos à vida biológica também às necessidades da vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva, deve ser visto como princípio educativo, na perspectiva de construção de unidade essencial à formação humana integral, por meio da articulação entre currículo e práticas educativas, constituindo-se nos fundamentos das ações de educação, da cultura, da ciência e da tecnologia, formação humana integral (IFRO, 2014b, p. 81).</p>	<p>Em uma sociedade marcada pelas desigualdades e pela globalização, busca-se, por meio da educação, a formação integral do sujeito, preparando-o para o pleno exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, caracterizado pelo dinamismo, competitividade e avanços científicos e tecnológicos. Portanto, o processo educativo, envolvendo pensamento, organização e prática pedagógicos, deve ser marcado pela conjunção dos conhecimentos técnicos, essenciais ao desempenho de uma profissão, e políticos, essenciais ao cidadão crítico, emancipado e autônomo. Para haver equilíbrio entre formação humana e formação profissional, faz-se necessário que todos os processos, especialmente os de ensinar e de aprender, estejam orientados pela dialogicidade, pela integração dos saberes, por percursos democráticos, pela participação, pelo exercício da criticidade, pela curiosidade epistemológica e pela autonomia intelectual do aluno (IFRO, 2014b, p. 81).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no PPI 2014-2018 (IFRO, 2014b).

Como pode se observar, as concepções de trabalho e educação, descritas no PPI, apresentam elementos conceituais como: trabalho como princípio educativo, formação humana integral, “ações de educação, da cultura, da ciência e da tecnologia”, formação integral do sujeito, conhecimentos técnicos e políticos, “cidadão crítico, emancipado e autônomo” e formação humana e profissional; elementos que contribuem para o desenvolvimento nas múltiplas dimensões humanas. Apesar da menção desses conceitos, estes apresentam-se desarticuladamente com as demais definições, em especial aos princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos²⁸.

Não obstante das inconsistências conceituais, identificou-se a intencionalidade de promover uma formação que ultrapasse a simples instrumentalização, como demonstrado no Quadro 6.

Quadro 6. Resumo das concepções no PPI 2014-2018

Concepção	Termo ou expressão
concepção de ser humano	“autonomia, autorrealização e emancipação” (IFRO, 2014b, p. 81).
concepção de sociedade	“formação integral de seus sujeitos” (IFRO, 2014b, p. 81).
concepção de cultura	“formação ampla, diversificada e integral” (IFRO, 2014b, p. 81).
concepção de trabalho	“formação humana integral” (IFRO, 2014b, p. 81).

Fonte: Elaborado pelo autor do PPI 2014-2018 (IFRO, 2014b).

Percebe-se, nessas concepções, a presença de termos como formação emancipadora, integral, ampla e humana. Cabe destacar, contudo, a incompatibilidade conceitual, ou ainda, uma junção desarticulada de termos.

O PPI 2014 – 2018 estabelece que o fazer pedagógico — na inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão — integra a ciência e a tecnologia, a teoria e a prática; concebe a pesquisa como princípio educativo e científico e “as ações de extensão, como um instrumento de diálogo permanente com a sociedade” (IFRO, 2014b, p. 84). Cita como exemplo de atividades de inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão, “‘Dias de Campo’, minicursos e projetos de ensino, de iniciação científica e de extensão e também com a criação de Empresas Júnior e do Núcleo de Incubadora de Empresas” (IFRO, 2014b, p. 84).

²⁸ O PPI 2014-2018 apresenta, também, as concepções de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, educação e trabalho descritos no Anexo II.

Nota-se a pretensão de relacionar as dimensões do ensino, pesquisa e extensão, e incorporar termos empresariais — empresa júnior e incubadora tecnológica — no fazer pedagógico. Essa incorporação da lógica do mercado tende a limitar a educação aos seus interesses.

As políticas de ensino, no PPI 2014 – 2018, são organizadas em duas seções: Formação Inicial e Continuada (FIC) e Ensino Técnico de Nível Médio e de Graduação. Os cursos FIC visam desenvolver “aptidões para a vida produtiva e social efetivado através de cursos, projetos e programas formativos destinados a trabalhadores” (IFRO, 2014b, p. 92). O documento cita, como exemplo, os programas PROEJA FIC, Programa Mulheres Mil e PRONATEC (IFRO, 2014b). Programas que focalizam a capacidade técnica da formação, distanciando da formação integral mencionada nas concepções incorporadas no documento.

Na seção que trata dos cursos técnicos de nível médio e de graduação, o PPI apresenta os mesmos itens apresentados no PPI 2009 – 2013 para pautar as políticas de ensino, como também, descreve os mesmos desafios já descritos no PPI anterior. Além das políticas de ensino, são descritas algumas atividades realizadas: ações afirmativas, assistência estudantil, atividades de EaD, incorporadas aos cursos ofertados na modalidade presencial (IFRO, 2014b). Sobre a oferta de cursos EaD, o documento dispõe que “As ofertas de cursos técnicos articulados ao ensino médio priorizam a forma integrada, mas a diversificação por meio da forma concomitante é vista como um viés alternativo para a oferta da EPT nos locais mais distantes por meio da EaD” (IFRO, 2014b, p. 96).

Cabe destacar a proposta de adoção de atividades da EaD em cursos presenciais e a oferta de cursos concomitantes em EaD. Sobre o primeiro ponto, questiona-se a possibilidade de acesso de todos os estudantes aos recursos computacionais necessários para realização das atividades da EaD, visto que, como observado no sistema do IFRO (2015b), no ano de 2017 até 22,1% e no ano de 2018 até 31,2% informaram possuir renda familiar de até 1 (um) salário-mínimo. Sobre o segundo ponto, os cursos concomitantes segmentam a educação profissional e o ensino médio, isto é, a educação profissional é ministrada pelo Instituto e o ensino médio é ofertado por outra instituição de ensino. Esse aspecto contradiz a constante afirmação do PPI de ofertar uma formação integral.

No PPI 2014 – 2018, a política de extensão é entendida como prática acadêmica, que interliga as dimensões ensino e pesquisa, com as demandas da população. Visa formar um profissional cidadão, para superação das desigualdades sociais (IFRO, 2014b). Os

princípios norteadores da concepção de extensão são a indissociabilidade das dimensões ensino e pesquisa, compromisso com a transformação social, divulgação do conhecimento científico, incentivo à produção cultural, interação dialógica com a comunidade e o impacto na formação do estudante. O estágio é definido como uma prática profissional, com vistas à construção de experiências específicas, na formação do discente, vinculando-o, diretamente, ao mundo do trabalho e ao projeto pedagógico do curso (IFRO, 2014b).

O PDI 2014 – 2018 (IFRO, 2014b) estabelece que a política de pesquisa deve estar relacionada com as demandas dos arranjos produtivos, sociais e culturais, e integrada às atividades de Ensino e de Extensão,

[...] objetivem a geração de novos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de alternativas inovadoras para demandas concretas da Sociedade, a partir da produção de novas tecnologias, do aprimoramento de produtos e processos e do avanço no conhecimento técnico e científico, de forma a possibilitar o desenvolvimento econômico, tecnológico, ambiental e social regional e do país. (IFRO, 2014b, p. 98).

A pesquisa e inovação, no IFRO, segundo o PPI 2014 – 2018, baseia-se no atendimento de demandas externas, ao passo que afirma,

A articulação entre o IFRO e os demandantes externos de suas atividades de pesquisa e inovação é realizada pelo Núcleo de Inovação Tecnológica do Instituto (NIT/IFRO). Esse Núcleo tem desenvolvido ações para disseminar, junto à comunidade interna, a cultura da inovação e da propriedade intelectual, de modo a orientar e incentivar a participação dos pesquisadores da instituição na execução de projetos de pesquisa aplicada em parceria com empresas e outras instituições de ciência e tecnologia. (IFRO, 2014b, p. 99).

E quanto às diretrizes para a pesquisa, sinalizam-se, dentre outras, incentivar e fomentar a mobilidade internacional, o desenvolvimento de redes de cooperação de pesquisa e fortalecer a inovação e o empreendedorismo. Para o PPI, a inovação tecnológica tem a tarefa de consolidar empresas juniores e incubadoras, visando estimular a criação de patentes, empreendimentos graduados, transferência de tecnologia e outras proteções, de propriedade intelectual (IFRO, 2014b).

Essa ideia utilitarista de inovação tecnológica, expressa a perspectiva de incorporar a ciência e o conhecimento ao trabalho produtivo, e com o nexo da propriedade privada, sob a lógica do mercado. A preocupação com a criação de patentes sinaliza a priorização da geração de conhecimento no sentido de valor de troca, aquele “útil” à

sociedade; marca da lógica do mercado sob dominação do capital, discutido anteriormente neste capítulo.

Reforçando esses elementos, as dimensões da pesquisa e extensão, segundo PPI 2014 – 2018, desenvolvem programas voltados para a “produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo, inovação e transferência de tecnologias com ênfase no desenvolvimento da sociedade regional e na preservação do meio ambiente” (IFRO, 2014b, p. 28).

Nota-se que, ao definir os objetivos da pesquisa, o PPI 2014 – 2018 recorre à lei de criação dos Institutos Federais e recorda que, dentre as finalidades, consta que “foram criados para realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (IFRO, 2014b, p. 99). Indica o alinhamento da pesquisa e inovação com as demandas dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, de forma que contribua para a elevação da competitividade tecnológica e para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Os dados apresentados evidenciam a incorporação das concepções que buscam formar, ora um intelectual de novo tipo, ora um novo trabalhador. Importa destacar os momentos que esses fundamentos são observados,

- um novo tipo de intelectual é notado, ao se mencionar a concepção de educação, de ser humano, de sociedade, de cultura, de trabalho e de currículo integrado, dos cursos técnicos, de nível médio;
- um novo trabalhador é incorporado ao se definir os princípios filosóficos, epistemológicos, teórico-metodológico e as políticas de ensino, pesquisa e extensão;

Nota-se a predominância da formação de um novo trabalhador, nos elementos que orientam a materialização das ações institucionais. Compreende-se que as modificações normativas, na política nacional de EPT, são incorporadas, apenas, quando se descrevem, formalmente, as concepções no Instituto. Contraditoriamente, a orientação institucional para materialização prioriza o atendimento da classe dominante, que busca a adaptação do trabalhador aos interesses imediatos do mercado. Tem-se, com isso, neste PPI, o consenso no Instituto referente à relação linear entre educação profissional e tecnológica, e o desenvolvimento econômico.

Para além da formulação do PPI, as Atas de Reuniões do Colégio de Dirigentes (CODIR) do IFRO, no período de 2015 e 2018²⁹, possibilitam examinar o movimento de materialização das ações institucionais. O CODIR integra a administração geral do Instituto com funções normativas, consultivas e deliberativas sobre matérias administrativas, constituído pelo Reitor, como presidente, e pelos Pró-Reitores e Diretores-Gerais dos *campi*, como membros (IFRO, 2015d).

Em reunião ordinária do Colégio de Dirigentes, realizada em novembro de 2015, a representante da Pró-Reitoria de Extensão informou sobre a formação de um Grupo de Trabalho, para implantação de Incubadoras de Empresas³⁰ no IFRO, que realiza visitas técnicas e capacitações na Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores (ANPROTEC), em Cuiabá/MT, e no Centro de Referência para Apoio a Novos Empreendimentos (CERNE), em Manaus/AM. A Ata registra “a importância de consolidar essa metodologia empreendedora no Instituto de modo a se aproximar da sociedade com esse contato externo, com os arranjos produtivos, foi [sendo] solicitado também incluir cooperativas” (IFRO, 2015h, p. 4).

Em março de 2016, dentre outras ações desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Extensão, a representante informou que lançou um Edital específico para apoio à Práticas Empreendedoras, com seleção de quinze projetos, sendo, no mínimo, um por *campus*, com apoio financeiro, de taxa de bancada e pagamento de bolsas, para alunos. Expôs, também, o contato com a ANPROTEC, para oferta de curso, in *company*, destinado a um grupo de servidores, que demonstrasse perfil empreendedor. Informou, além disso, que a Pró-Reitoria de Extensão definiu o modelo de Incubadora mais adequado, ao IFRO, ou seja,

A proposta é: implantar o modelo de gestão CERNE no processo de incubação no IFRO; Implantar uma incubadora Piloto (Edital de seleção), e após 6 meses implantar nos demais campi; Tempo previsto para Projeto Piloto: 6 meses; Implantar incubadoras no formato Não residentes; Capacitar os agentes de incubação para atuar junto aos campi com a metodologia do Centro de Referência para Apoio a Novos Empreendedores — CERNE. (IFRO, 2016f, p. 9).

²⁹ O site do IFRO disponibilizava somente as atas, a partir do ano de 2015.

³⁰ Definidas, no Regulamento do IFRO, como organização ou estrutura que objetiva estimular ou prestar apoio logístico, gerencial e tecnológico ao empreendedorismo inovador e intensivo em conhecimento, com o objetivo de facilitar a criação e o desenvolvimento de empresas que tenham como diferencial a realização de atividades voltadas à inovação (IFRO, 2016d).

A representante informou ainda, que podem ser adotados, no Instituto, os Projetos de Cooperativas Sociais, voltados para comunidades em situação de vulnerabilidade; “start-up”: empresas “recém-nascidas”, e com grande potencial de crescimento; ou “spin-off”: empresa que nasce a partir de um grupo de pesquisa acadêmica ou industrial (IFRO, 2016f).

Pode-se perceber que o Instituto sinaliza um movimento de ações institucionais no sentido de promover uma escola de “inventores e descobridores”. Essa perspectiva foi criticada por Gramsci (2017a, p. 509), quando analisou o contexto da escola profissional italiana em seu tempo. O autor afirma que “escola criadora não significa escola de ‘inventores e descobridores’; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um ‘programa’ predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo” (2017a, p. 509).

O responsável pela Coordenação de Inclusão Social e Produtiva, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, informou, em reunião, realizada em agosto de 2016, sobre a criação de regulamento, para as incubadoras, de empresas, do Instituto, como parte do Programa de Incubadora de Empresas, que visava criar, pelo menos, uma empresa incubada por *campi*. O Reitor enfatizou que “é uma obrigação institucional o início desta implantação”; e a representante da Pró-Reitoria de Extensão reforçou que “é fundamental que cada *Campus* reserve um espaço adequado, que possibilite um fácil acesso de mobilidade dos envolvidos e de boa visibilidade, funcionando assim, como uma vitrine do *Campus*.” (IFRO, 2016h, p. 9).

O destaque ao empreendedorismo remete à afirmação de Harvey (HARVEY, 2008a), sobre as instituições de ensino superior, ao analisar a construção do consentimento do neoliberalismo, nos Estados Unidos:

O levantamento da disseminação de ideias é sempre difícil, mas por volta de 1990 a maioria dos departamentos de economia das grandes universidades acadêmicas [instituições que fazem pesquisa] e das escolas de negócios foi dominada por modos neoliberais de pensamento, um fato cuja importância não se pode subestimar. (HARVEY, 2008a, p. 64).

A adoção consentida do empreendedorismo no Instituto acentua a integração de “valores neoliberais ao ‘senso comum’” (HARVEY, 2008a, p. 63) e, com isso, difunde um individualismo mais competitivo, que, como afirma o autor, “se encaixa no quadro geral

como condição necessária, embora não suficiente, da transição do fordismo para a acumulação flexível” (HARVEY, 2008b, p. 161).

A discussão sobre o Programa de Incubadora de Empresas, segundo relato do Diretor Geral do *campus* Porto Velho Calama, registrado na 35.^a Reunião Ordinária do Colégio de Dirigentes, em novembro de 2016, gerou uma boa expectativa no *campus*. A Pró-Reitoria de Extensão informou a criação de uma rede formada por SEBRAE, Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia (FAPERÓ), Federação das Indústrias do Estado de Rondônia (FIERO) e faculdades particulares, iniciativa denominada Rede de Incubadoras. Segundo a Ata, “Observou-se que é preciso investir em perfil empreendedor na população do Estado de Rondônia — Empreendedorismo” (IFRO, 2016g, p. 8).

Seguindo essa proposta, observa-se o registro de que os *campi* Porto Velho Calama, Porto Velho Zona Norte e Cacoal realizaram eventos com os temas: negócios, estágios e empreendedorismo. Em decorrência, o Diretor Geral do *campus* Porto Velho Calama relatou que “teve uma avaliação muito positiva, os empresários da região reforçaram que têm interesse nos alunos do IFRO”. Com o tema ‘Formação e empregabilidade’, o Diretor Geral do *campus* Porto Velho Zona Norte destacou que o evento é voltado para estudantes, servidores da unidade, comunidade externa e empresas da região e que “O evento pretende reunir empresários, alunos e estudantes egressos para discutir o mercado de trabalho e as oportunidades de estágios nas empresas locais.” (IFRO, 2016g, p. 5).

As discussões indicam o fomento ao empreendedorismo, reforçadas pelo relato da representante da Pró-Reitoria de Extensão, ao se referir às Incubadoras de Empresas, para o IFRO,

As Incubadoras são de vidros Blindex para que todos a vejam, e sirva de vitrine no campus, o investimento foi 100% pela reitoria. Pretende-se criar a cultura para que os alunos empreendam no Estado e as iniciativas, produtos e recursos se mantenham no Estado. Outros já tentaram a implantação de incubadoras no estado sem êxito. Todos estão apostando no IFRO para obter sucesso com as incubadoras. (IFRO, 2016g, p. 8).

O registro de encerramento da 7.^a reunião extraordinária do Colégio de Dirigentes, realizada em dezembro de 2016, informa o desafio que o Instituto enfrenta, no Regulamento de Atividades Docentes, de responsabilidade da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional,

RAD — Regulamento de Atividades Docente — será um desafio todos os *campi* terão que se adequar. *Ranking* das Universidades Empreendedoras — dentre os itens de avaliação estão: produção de patente, incubadoras e empresas juniores, número de aulas que professores ensinam empreendedorismo, apontado que deve ser incentivada a inovação e empreendedorismo aos alunos. (IFRO, 2016e, p. 11).

Chama-se a atenção para os itens de avaliação, em que a questão central é o empreendedorismo, para estabelecer, utilizando os termos de Freitas (2018, p. 1093) “um processo de controle interno na própria instituição”, principalmente dos professores.

Na mesma reunião, a representante da Pró-Reitoria de Extensão destaca o início da primeira Incubadora de Empresas, no *campus* Porto Velho Calama e, posteriormente, no *campus* Porto Velho Zona Norte, ambos na capital do Estado de Rondônia. O Reitor ressaltou a importância de se “reservar um local privilegiado, para ocupar lugar de destaque a todos os passantes, como uma vitrine no *campus*, com este propósito a incubadora é toda de vidro Blindex” (IFRO, 2016e, p. 8). O relato evidencia a importância Institucional dada ao processo de articulação, com o desenvolvimento econômico do estado.

O Diretor Geral do *campus* Cacoal registrou que a “Feira de Estágio e Empreendedorismo — contou com a participação de 30 empresas, dentre elas, uma fazenda de São Paulo, que abriu 12 vagas, para alunos do *campus*, como estagiários” (IFRO, 2016e, p. 3).

Com vistas a alcançar a pretendida integração das ações de extensão, com os arranjos produtivos locais, o Reitor informou na reunião do Colégio de Dirigentes, em fevereiro de 2017, a nomeação de um docente do Instituto, que havia, recentemente, defendido sua tese de doutorado, sobre os arranjos produtivos no Estado de Rondônia, como Diretor de Programas, Projetos e Ações de Extensão, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e, assim, “[...] ele fomentará programas e projetos de extensão, junto aos arranjos produtivos locais buscando parcerias, especialmente com *campi* agrícolas, de modo a fomentar parceiros e buscar recursos” (IFRO, 2017e, p. 1).

Em termos normativos, a representante da Pró-Reitoria de Extensão descreveu, em Reunião do Colégio de Dirigentes, ocorrida em abril de 2017, a formalização do Regulamento da Rede de Incubadoras³¹ e das Empresas Juniores³² e da Política de

31 Resolução CONSUP/IFRO nº 85/2016.

32 Resolução CONSUP/IFRO nº 81/2016.

Extensão³³e, também, os seguintes editais: para seleção de empreendimentos, a serem incubados no *campus* Porto Velho Calama e no *campus* Porto Velho Zona Norte, de formadores para o Projeto Empoderamento da Mulher; apoio às práticas esportivas e atividades artístico-culturais, às práticas empreendedoras; Feira de Estágio, Emprego e Negócios, e projetos de extensão, para atendimento às populações em vulnerabilidade socioeconômica, além do evento Startup Wekeend³⁴, o Curso In Company “Gestão de Incubadoras” e a Rodada de Palestras de Práticas Empreendedoras nos *campi* (empresas juniores, incubadoras, startups e empreendimento social) (IFRO, 2017f).

Assim, nota-se que o Instituto desenvolve um conjunto de ações, que tem como centro, as noções de empreendedorismo e empregabilidade, isto é, atividades que, através de editais, financiam projetos que abordam essas noções.

Destaca-se a informação do Reitor, em reunião do Colégio de Dirigentes, em setembro de 2017, de que o Instituto era o terceiro maior na Região Norte do país, em número de matrículas e de patentes e destaque, na Rede Federal de EPT; todavia, era o quarto em orçamento, e que “O IFRO é líder em número de patentes na região norte e destaque na Rede Federal. Busca-se também que esse desempenho positivo seja refletido em recursos recebidos, para garantir o constante crescimento em ensino, pesquisa e extensão” (IFRO, 2017h, p. 8). Observa-se, neste relato, a noção de compensação das conquistas e posicionamento do Instituto na região, em razão de sua produtividade nas ações resultantes de projetos empreendedores e engajados, demonstrando a direta relação entre o reconhecimento institucional e mais investimentos federais, com estímulo à competitividade entre as instituições, aos moldes da lógica mercadológica e meritocrática do capitalismo vigente.

O fomento às ações de empreendedorismo, por meio da publicação de editais, foi explanado pela representante da Pró-Reitoria de Extensão, em reunião do Colégio de Dirigentes, realizada em outubro de 2017, com objetivo de selecionar projetos, de caráter empreendedor, tecnológico e inovador, desenvolvidos no âmbito do IFRO, para viabilizar a participação de alunos e de servidores, no 11.º Campus Party, em São Paulo/SP (IFRO, 2017g).

33 Regulamento de Extensão do IFRO, Resolução CONSUP/IFRO nº 31/2017.

34 A primeira do Estado de Rondônia: “parceria” com TechStars, SEBRAE e a Associação de Jovens Empreendedores de Rondônia.

Sob o olhar do empreendedorismo social, a representante da Pró-Reitoria de Extensão informa, na reunião do Colégio de Dirigentes, ocorrida em fevereiro de 2018, a participação no Programa do Governo Federal, denominado “Células Empreendedoras”. Segundo a representante, “é a metodologia voltada à criação e desenvolvimento de ecossistemas de educação empreendedora, trata-se de empreendedorismo social, não para ganhar dinheiro e para resolver problemas sociais — o IFRO será o único na região Norte.” (IFRO, 2018e, p. 11).

O Coordenador de Extensão informou o resultado positivo da participação dos alunos do IFRO no Campus Party, visto que, dentre outros aspectos, se constituiu: (a) com a proposição de quatro Startups, sendo duas avaliadas entre as 30 melhores do Brasil, no Sebrae Like a Boss; (b) dez novos projetos de Startups criados; (c) e o fortalecimento da união dos *campi*, em torno do empreendedorismo, no IFRO, como ferramenta de ensino e pesquisa (IFRO, 2018e). Os Diretores Gerais relataram,

que os alunos que participaram do evento retornaram muito empolgados com o empreendedorismo e os projetos de Startups. No Campus Vilhena os alunos fizeram um vídeo compartilhando as experiências com os demais colegas, o que incentiva outros a participarem dos editais e a se dedicarem. (IFRO, 2018e, p. 12).

Na mesma reunião, a representante da Pró-Reitora de Extensão indicou o que considera grande potencial do empreendedorismo para a agroindústria, aproveitando a estrutura e conhecimento dos cursos do Instituto. O representante da Pró-Reitoria de Pesquisa reforçou a necessidade de fomentar a vontade de empreender nos alunos, destacando que o empreendedorismo nas ações daria destaque ao IFRO e ao estado de Rondônia. Em suas palavras,

[...] o relatório da CPA [Comissão Própria de Avaliação] apontou falta de divulgação das ações, por isso, além de melhor divulgar as ações a tendência é fomentar nossos alunos a empreender. Ele considerou como uma excelente opção para o Estado e melhor ação da extensão até agora, envolve ensino, pesquisa, extensão e egressos, as ações empreendedoras podem mudar o perfil do Estado e colocar o IFRO em grande destaque. (IFRO, 2018e, p. 11).

Observa-se que, em outra reunião do Colégio de Dirigentes, em março de 2018, o representante da Pró-Reitoria de Extensão informou a realização do evento Startup Weekend Agronegócio, na cidade de Ji-Paraná, que tinha como principal objetivo, fomentar o empreendedorismo e a inovação na área do Agronegócio, no estado de Rondônia, e ainda

comunicou sobre a seleção de projetos, através de edital, para implantação de incubadora de empresas e práticas empreendedoras, no formato de Startups (IFRO, 2018f), no sentido de,

- a) Fomentar o empreendedorismo por meio de Projetos de Extensão, articulados com o ensino e a pesquisa, voltados à participação de servidores, estudantes e comunidade externa em práticas de empreendedorismo no formato de startups.
- b) Orientar estudantes para o desenvolvimento organizacional com espírito crítico e responsabilidade socioambiental, bem como oferecer à comunidade externa oportunidades de solução de problemas locais, trazendo soluções de problemas que possam ser transformadas em startups.
- c) Estimular a produção, desenvolvimento, difusão e aplicação de conhecimentos sobre geração de renda por meio de startups. (IFRO, 2018f, p. 4).

O evento Startup Weekend, segundo o representante da Pró-Reitoria de Extensão, conforme ata de reunião do Colégio de Dirigentes, em abril de 2018, é uma rede global de líderes e empreendedores, de alto impacto, com a missão de inspirar, educar e capacitar indivíduos, equipes e comunidades. O evento, promovido pelo IFRO, está voltado para o Agronegócio e tem como público-alvo, estudantes e profissionais, da área de Agrárias. Ocorre, juntamente, com a Feira Rondônia Rural Show e conta “com a participação de mentores, jurados, oradores, investidores, entre outros profissionais, e terá como objetivo promover uma cultura empreendedora, por meio de criação de ideias de negócios e startups.” (IFRO, 2018g, p. 7).

As atas de reuniões demonstram a participação integrada dos representantes da gestão institucional, com expressões diretas à priorização e ao fomento do empreendedorismo nas ações planejadas e materializadas no Instituto, constituídas por meio das denominadas parcerias institucionais (IFRO, 2015h; IFRO, 2016g), publicação de editais de financiamento e seleção de projetos (IFRO, 2016f), capacitações (IFRO, 2016f), criação e adequação de regulamentação interna (IFRO, 2016h; IFRO, 2016e), eventos voltados à promoção da noção ideológica do empreendedorismo (IFRO, 2016g; IFRO, 2017f; IFRO, 2018f; IFRO, 2018g), difusão do registro de patentes (IFRO, 2017h) e fomento à participação de alunos, nas ações de empreendedorismo (IFRO, 2018e). Desse modo, os dados revelam o consenso da gestão do Instituto, quanto à formulação de ações para promover o empreendedorismo, particularmente, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, embora não se limite a essa área.

Desse modo, observa-se que a noção ideológica do empreendedorismo perpassa o PPI 2014 – 2018. Cumpre destacar que a execução de ações do IFRO, especialmente, entre os anos de 2016 e 2018, apresentam um expressivo apelo aos projetos de pesquisa e extensão que valorizam registros de patentes, incubadoras tecnológicas e *startups*, conforme dispõem os relatos de Pró-Reitores e Diretores Gerais de *campus*, nas Atas do Colégio de Dirigentes, deste período. Estas ações, sobretudo, a partir de 2016, apresentam características difundidas pelo governo da época, de Michel Temer (2016 – 2018), que anunciava a intencionalidade de difundir a noção empreendedora na educação (BRASIL, 2018b; BRASIL, 2019a).

A seção seguinte aborda o último Projeto Pedagógico Institucional, com início de elaboração no ano de 2017, aprovado em 2018, para o período de 2018 a 2022.

2.4. Projeto Pedagógico Institucional 2018 – 2022

A formulação do PPI 2018 – 2022 ocorreu com a contratação, em dezembro de 2016, de empresa privada para formulação do planejamento. O detalhamento do serviço, registrado no Portal da Transparência, afirma,

Consultoria e assessoria — organização e métodos 000000744 contratação de empresa especializada para elaboração e implantação do planejamento estratégico e do plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal do Acre, utilizando como referência a metodologia do *balanced scorecard? Bsc*³⁵, contemplando serviços de formulação, revisão, desdobramento, alinhamento, implementação, monitoramento e capacitação, conforme condições e especificações contidas no termo de referência, no edital e seus anexos. (CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO, 2016, p. s.p).

O contrato possui como escopo, o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Acre (IFAC), o que indica que o processo de licitação foi realizado pelo IFAC e o IFRO, posteriormente, aderiu à ata, agilizando a contratação. Além do IFRO e do IFAC, a empresa especializada realizou contratos com os Institutos Federais do Maranhão e do Espírito Santo, para formular o PDI, de cada Instituição e, no caso do IFRO, com valor nominal de R\$ 296.000,00 (CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO, 2016).

A formulação do PPI 2018 – 2022, constituinte do Plano de Desenvolvimento Institucional 2018 – 2022, aprovado em 2018, ocorreu em conjuntura societária diferente à

³⁵ “O *Balanced Scorecard* traduz a missão e a estratégia das empresas num conjunto abrangente de medidas de desempenho que serve de base para um sistema de medição e gestão estratégica” (KAPLAN; NORTON, 1997, p. 2).

da formulação e aprovação do PPI 2009 – 2013. Enquanto o PPI 2009 – 2013 foi elaborado no primeiro ano de criação do IFRO, durante o segundo mandato de Lula da Silva, o PPI 2018 – 2022 ocorreu no governo de Michel Temer, que assumiu a presidência, em decorrência do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, contexto em que há um retrocesso nas políticas sociais.

Vale ressaltar que as políticas educacionais, no governo de Michel Temer, se caracterizam pela estratégia autoritária de alterar a legislação, sem a devida discussão, com a sociedade civil, via Medida Provisória e modificar espaços de representação, da sociedade (ANPED, 2017). No âmbito da política de EPT, prioriza a estrita formação profissional, enfatiza a relação da formação técnica, com o desenvolvimento macroeconômico e microeconômico, com destaque à empregabilidade e ao empreendedorismo, expressões do conceito de capital humano, especificadas no capítulo 1.

Na contextualização do Instituto, o Quadro 7 apresenta os membros principais, da estrutura organizacional, registrados no PPI 2018 – 2022.

Quadro 7. Estrutura organizacional, no PPI 2009-2013 e PPI 2018-2022

PPI 2009-2013	PPI 2018-2022
Reitor e Pró-Reitor de Ensino	Reitor, Pró-Reitor de Ensino, Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional, Pró-Reitora de Administração, Pró-Reitora de Extensão, Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação, Diretora Sistêmica de Gestão de Pessoas, Diretor Sistêmico de Educação a Distância, Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional e Pró-Reitor de Administração.
O <i>campus</i> Ariquemes, o <i>campus</i> Colorado do Oeste e o <i>campus</i> Ji-Paraná	<i>campus</i> Ariquemes, <i>campus</i> Colorado do Oeste e o <i>campus</i> Ji-Paraná, <i>campus</i> Cacoal, Guajará-Mirim, <i>campus</i> Jaru, <i>campus</i> Porto Velho Calama, <i>campus</i> Porto Velho Zona Norte e <i>campus</i> Vilhena

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do PPI 2018-2022 (IFRO, 2018a).

A descrição da estrutura organizacional evidencia a ampliação do quantitativo de *campi* e da Reitoria, em relação ao primeiro PDI. O PDI 2018 – 2022 recorda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabeleceu a gestão democrática como principal forma de integração da educação com a organização social, ou seja, o Instituto precisa criar “novas arenas públicas de decisão”, para que a comunidade participe, ativamente, possibilitando a escola ser um “palco de experiências democráticas” (IFRO, 2018a, p. 101), embora o processo tenha sido mediado por uma consultoria privada, que, conforme mostram

as etapas de formulação, especificadas no Quadro 8, incorporou a este PPI outra concepção de gestão.

Quadro 8. Etapa da formulação do PPI 2018-2022

Etapas	Serviços	Participantes
Etapa 1 Organização	Projeto executivo	Equipe de Desenvolvimento
	Mobilização das lideranças	Comunidade do IFRO
Etapa 2 Diagnóstico	Visão das lideranças	Lideranças (Pró-reitores e diretores)
	Fórum de Gestão	Sociedade Civil Organizada, Comunidade Acadêmica dos <i>campi</i>
	Análise estratégica (SWOT)	Equipe de Desenvolvimento, Equipe Técnica e Lideranças
	Plano de comunicação da estratégia	Equipe de Desenvolvimento e Assessoria de Comunicação
Etapa 3 Definição	Mapa estratégico	Equipe de Desenvolvimento e Lideranças
	Painel de indicadores	Equipe de Desenvolvimento, Equipe Técnica e Lideranças
	Metas estratégicas	Equipe de Desenvolvimento e Lideranças
	Portfólios de projetos estratégicos	Equipe de Desenvolvimento, Equipe Técnica e Lideranças
	Modelo de gestão	Equipe de Desenvolvimento e Lideranças
	Plano estratégico	Equipe de Desenvolvimento
	Elaboração e Revisão do PDI	Equipe de Desenvolvimento
Etapa 4 Capacitações	Curso: gestão de projetos	Equipe de Desenvolvimento e Equipe Técnica
	Curso: elaborando a estratégia	Equipe de Desenvolvimento e Equipe Técnica
	Curso: traduzindo a estratégia	Equipe de Desenvolvimento e Equipe Técnica
	Curso: construindo o portfólio de projetos	Equipe de Desenvolvimento e Equipe Técnica
	Curso: implementando a estratégia	Equipe de Desenvolvimento e Equipe Técnica
Etapa 5 Assessoria e Desenvolvimento de Lideranças	Reunião de avaliação da estratégia (RAE)	Lideranças (Pró-Reitores e Diretores)
	Definição de perfil e avaliação de competências	Pró-reitores, coordenadores e líderes de projeto
	Workshop de desenvolvimento (comunicação e inovação)	Pró-reitores, coordenadores e líderes de projeto
	Workshop de desenvolvimento (coaching e feedback)	Pró-reitores, coordenadores e líderes de projeto
	Workshop de desenvolvimento (conectividade)	Pró-reitores, coordenadores e líderes de projeto
	Workshop de desenvolvimento (desenvolvimento pessoal)	Pró-reitores, coordenadores e líderes de projeto
	Sessão de coaching em grupo	Pró-reitores, coordenadores e líderes de projeto
	Workshop de desenvolvimento (avaliação de resultados)	Pró-reitores, coordenadores e líderes de projeto

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados dos instrumentos da consultoria (STEINBEIS-SIBE, 2017f).

Conforme apresentado no Quadro 8, a formulação foi dividida em cinco etapas, sendo: organização, diagnóstico, definição, capacitações, assessoria e desenvolvimento de lideranças (STEINBEIS-SIBE, 2017f). A participação, no processo de formulação, ocorreu por entrevista com lideranças, sendo estes os representantes da administração, como Pró-Reitores e Diretores de *campus*, conforme constituição da estrutura organizacional do Instituto, e de outras instituições; por questionário eletrônico, com servidores e alunos, e fóruns de gestão, com a comunidade acadêmica e a sociedade civil organizada (IFRO, 2018a).

Observa-se, também, no Quadro 8, dentre os 26 serviços, que a “Comunidade do IFRO”, a “Sociedade Civil Organizada” e a “Comunidade Externa” participaram na etapa inicial do processo, para diagnóstico da situação, ou seja, na Mobilização das Lideranças e nos Fóruns de Gestão. As fases seguintes, que visavam sintetizar o diagnóstico, as capacitações e as assessorias, foram, prioritariamente, compostas por gestores, isto é, pela Equipe de Desenvolvimento, Equipe Técnica e Pró-Reitores, composição apresentada no Quadro 9 (STEINBEIS-SIBE, 2017f).

Segundo a consultoria, os fóruns de gestão, denominados, também, como Encontros com a Comunidade, abordaram cinco temas (STEINBEIS-SIBE, 2017g), descritos a seguir,

- Empreendedorismo e Interação com o Mercado: Corresponde a demandas que possam ser tratadas pelo Instituto quanto ao desenvolvimento e à melhoria das relações existentes com organizações públicas e privadas, possibilitando a futura inserção dos discentes no mercado de trabalho e a implementação de novos negócios ou mudanças em organizações já existentes;
- Responsabilidade e Inclusão Social: Corresponde a demandas que possam ser tratadas pelo IFRO visando a responsabilidade ambiental, a inclusão do discente, da comunidade acadêmica e de toda a instituição na temática social;
- Articulação com a Sociedade, Internacionalização e Inserção Local: Corresponde a demandas ligadas ao processo de relacionamento do IFRO com organizações de outros países, incluindo parcerias com outras instituições de ensino para intercâmbio de discentes. Corresponde também a ações ligadas à Inserção Local do Instituto, bem como ao aprimoramento de sua relação com a sociedade em geral, para proporcionar melhores resultados aos envolvidos;

— Ciência, Tecnologia e Inovação: Corresponde a demandas ligadas às políticas de ensino, pesquisa, inovação e extensão a serem tratadas pelo Instituto, para aprimorar as ações realizadas e os seus resultados;

— A contribuição da política da Educação a Distância para o atendimento da finalidade social do IFRO: corresponde a demandas que possam ser atendidas para o aprimoramento e a ampliação da Educação a Distância do IFRO no estado de Rondônia, contribuindo para sua finalidade social. (STEINBEIS-SIBE, 2017g, p. 5).

A consultoria informa, ainda, que o objetivo dos encontros, consistiu em levantar subsídios e direcionamento, para o processo de estruturação e desenvolvimento da instituição. Buscaram, também, alinhar as expectativas e levantar a percepção dos participantes, acerca dos desafios estratégicos do Instituto (STEINBEIS-SIBE, 2017g). Os encontros com a comunidade ocorreram em todos os *campi* do IFRO, com discussões sobre o futuro institucional.

Cumprе destacar dois pontos que chamam a atenção no processo de elaboração do PDI 2018 – 2022: primeiro, a sistematização e o registro da participação da comunidade externa, sendo uma ação relevante de democratização das discussões e das informações na fase inicial desta elaboração; e, segundo, a inserção do empreendedorismo entre os cinco temas de discussão já na etapa de diagnóstico da situação, o que evidencia a tendência da promoção dessa noção desde os passos iniciais do processo de formulação do planejamento institucional junto à sociedade civil organizada e à comunidade externa, sobretudo, ao especificar, neste tema, a preocupação com as relações que possibilitem a inserção dos estudantes ao mercado de trabalho.

As discussões foram organizadas em duas equipes, conforme apresentado no Quadro 9.

Quadro 9. Equipes de responsabilidades na formulação do PPI 2018-2022

Equipes de participação na formulação
<p>Equipe Técnica: Formada por especialista da organização, que participa da formulação dos produtos ou cursos, quando demandados (colaboradores, servidores e docentes).</p> <p>Composição: Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional (PRODIN) substituto, Quatro Técnicos-administrativos da PRODIN, Diretor de Planejamento (vinculado à PRODIN).</p>
<p>Equipe de Desenvolvimento: Responsável pela gerência e execução dos produtos, em conjunto com a consultoria. Grupo deve eleger interlocutor para facilitar a comunicação.</p> <p>Composição: Pró-reitor de Desenvolvimento Institucional (PRODIN), Pró-reitor de Administração (PROAD), Pró-Reitora de Ensino (PROEN), Pró-Reitora de Extensão (PROEX), Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROPESP), Diretora de Gestão de Pessoas (DGP), Diretor Geral do <i>campus</i> Porto Velho Zona Norte, Diretor Geral do <i>campus</i> Porto Velho Calama, Diretor Geral do <i>campus</i> Guajará-Mirim, Diretor Geral do <i>campus</i> Ariquemes, Diretor Geral do Campus Jaru, Diretor Geral do <i>campus</i> Ji-Paraná, Diretor Geral do <i>campus</i> Cacoal, Diretor Geral do <i>campus</i> Colorado do Oeste, Diretor Geral do <i>campus</i> Vilhena, Diretor de Planejamento (vinculado à PRODIN), Diretor de Gestão de Tecnologia da Informação (vinculado à PRODIN), Diretora de Administração (vinculado à PROAD), Diretora de Orçamento e Finanças (vinculada à PROAD), Diretor de Infraestrutura (vinculado à PROAD), Coordenadora do Departamento de Administração de Pessoal (vinculado à DGP), Diretora de Pesquisa e Inovação (vinculado à PROPESP), Diretora de Desenvolvimento do Ensino (vinculado à PROEN), Diretora de Assuntos Estudantis (vinculado à PROEN), Chefia de Gabinete (vinculado ao Reitor).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados dos instrumentos da consultoria (STEINBEIS-SIBE, 2017f).

Nota-se que as etapas finais do processo de formulação do plano são compostas, prioritariamente, por gestores, manifestando a tendência de separar os grupos de participantes externos da instituição e os grupos internos, respectivamente, dos processos de concepção e formulação do plano.

Mesmo que a participação social esteja nas fases iniciais do processo de elaboração do planejamento institucional, o PDI 2018 – 2022 afirma que o Instituto precisa dar continuidade ao uso de um “modelo de gestão democrática”, e, ao expandir a adoção desse modelo, possibilita caminhos à “inovação gerencial” (IFRO, 2018a, p. 104).

O modelo de gestão refere-se ao arranjo relativo ao ‘como fazer’. Atualmente entende-se que o modelo de gestão deve cuidar dos processos de aprendizado organizacional, necessários à evolução da organização, tanto em sua dimensão operacional (uso dos recursos) como em sua dimensão estratégica (realocação dos recursos), dada a evolução do ambiente e da própria organização. É o modelo planejado sobre como a organização deveria ser estruturada e gerida, para que atenda determinados objetivos e finalidades definidos em certo momento. (IFRO, 2018a, p. 104).

O documento continua afirmando que a “inovação gerencial” e a “perspectiva de renovação” consistem em definir uma “nova política de atuação”, isto é, “uma concepção de gestão que permita administrar os diferentes atores organizacionais e recursos necessários” (IFRO, 2018a, p. 104).

Na direção da “inovação gerencial”, os documentos que tratam sobre a formulação do PDI 2018 – 2022 especificam um conjunto de técnicas gerenciais adotadas, sendo elas: a Análise PESTAL, a Análise SWOT (STEINBEIS-SIBE, 2017a, p. 3), o Balanced Scorecard (BSC), o Mapa Estratégico (STEINBEIS-SIBE, 2017b), o Painel de Indicadores (STEINBEIS-SIBE, 2017e), as Metas Estratégicas (STEINBEIS-SIBE, 2017c), a Governança Corporativa, a Gestão Estratégica e o Modelo de Gestão (STEINBEIS-SIBE, 2017d).

Esses elementos indicam a incorporação da gestão gerencial no processo de formulação do PDI 2018 – 2022. A gestão gerencial, segundo Azevedo (2002), introduz teorias e técnicas da gerência empresarial, na busca da “excelência”, nas escolas públicas, enfatizando sobre a qualidade “total” e a necessidade de atender as demandas, do cidadão-cliente.

Ao tratar sobre a metodologia BSC, o PDI 2018 – 2022 menciona que foi utilizada “com sucesso em Escolas e Sistemas de Educação”. Especifica que um exemplo concreto foi o movimento “[...] TODOS PELA EDUCAÇÃO³⁶”, que resultou na formulação de metas estratégicas para o ensino, universidades e até em escolas do Governo” (IFRO, 2018a, p. 29). O PDI referencia, ainda, a obra “Estratégia em Ação”, dos autores Robert Kaplan e David Norton³⁷. O documento afirma que,

A formação de carreiras públicas, a criação de agências reguladoras, o fortalecimento dos órgãos de controle e a introdução de prêmios de qualidade são indicativos da forte tendência de uma preocupação das instituições brasileiras com a implantação de modelos estruturados de gestão estratégica, em razão dos desafios quanto à otimização da alocação de recursos, da ampliação da transparência, da redução de despesas e do aumento da cobertura de atendimento para os segmentos menos favorecidos de nossa sociedade, gerando crescente esforço de profissionalização na gestão. (IFRO, 2018a, p. 29).

O parágrafo citado, em especial, a afirmação “criação de agências reguladoras”, evidencia a opção adotada pelo IFRO na direção da gestão gerencial, isto é, “pauta-se pela sua organização e, portanto, incorpora a ideologia do mercado” (FONSECA, 2014, p. 259). Característica que remete à Reforma do Aparelho do Estado de 1995 (BRASIL, 1995);

³⁶ O “Todos pela educação” reúne grupos financeiros, bancos, empresas industriais e institutos privados. (<http://www.todospelaeducacao.org.br>)

³⁷ Robert Kaplan e David Norton são professores da Harvard Business School (HBS) e criaram, em 1992, o Balanced Scorecard.

reforma esta, segundo Fonseca (2014), que “Foi uma escolha político-ideológica própria de um governo que se subordinava às demandas do neoliberalismo e do processo de globalização da economia” (2014, p. 259).

Ao adotar esses pressupostos, o Instituto orienta-se pela lógica da eficiência e competitividade, difundida pelo neoliberalismo, ao utilizar instrumentos de medidas de desempenho organizacional, como o BSC (KAPLAN; NORTON, 1997, p. 2), e documentos com referenciais estratégicos com orientação para gestão por resultados, como o Mapa Estratégico, concebido para

[...] modernização da gestão do Instituto Federal a partir da disseminação de métodos, instrumentos, ferramentas e melhores práticas em gestão de projetos, compartilhamento de resultados, interoperabilidade de linguagens, racionalização de recursos, cultura voltada ao alcance de resultados e à prestação de contas. (STEINBEIS-SIBE, 2017b, p. 2).

Assim, o PDI 2018 – 2022 apresenta os objetivos organizados na forma de um Mapa Estratégico, como orienta o BSC (IFRO, 2018a), conforme Quadro abaixo.

Quadro 10. Objetivos e Projetos estratégicos, no PPI 2018-2022

Objetivos Estratégicos	Projetos Estratégicos
Desenvolvimento regional sustentável	-
Formação de cidadãos capazes de transformar a realidade social	-
Soluções inovadoras para o avanço científico, tecnológico e produtivo	-
Fortalecer e ampliar as atividades de educação a distância	<ul style="list-style-type: none"> • Institucionalização da EaD
Desenvolver parcerias com o setor produtivo e instituições de ensino e pesquisa, nacionais e internacionais	<ul style="list-style-type: none"> • IFRO sem fronteiras
Aprimorar e intensificar o desenvolvimento e o uso de tecnologias e metodologias educacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimento dos NAPNEs
Fortalecer e integrar as ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • IFRO na comunidade • Projeto integrar • IFRO sem fronteiras
Consolidar e expandir cursos em consonância com os arranjos produtivos, culturais e sociais locais	<ul style="list-style-type: none"> • Institucionalização da EaD • IFRO na comunidade
Aprimorar e integrar as ações de planejamento e gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimento da gestão • Modernização da gestão • Fortalecimento das pesquisas de apoio à gestão
Otimizar e sistematizar os processos de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Modernização da gestão
Fortalecer a comunicação institucional junto aos públicos estratégicos	<ul style="list-style-type: none"> • Política de comunicação
Fortalecer a identidade institucional e o relacionamento interinstitucional	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimento da identidade institucional
Intensificar a capacitação e a qualificação de servidores, com foco nos resultados institucionais	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão por competências • Programa de qualificação, capacitação e valorização do servidor
Valorizar os servidores e melhorar o ambiente organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de saúde e segurança do servidor • Programa de qualificação, capacitação e valorização do Servidor
Objetivos Estratégicos	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos Estratégicos
Ampliar e consolidar a infraestrutura acadêmica, administrativa e tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Modernização da gestão • IFRO para todos • Planejar para crescer
Otimizar a aplicação e fomentar a captação de recursos orçamentários e extraorçamentais	<ul style="list-style-type: none"> • Execução orçamentária por centro de custos • Orçamento otimizado • Orçamento transparente

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados dos instrumentos da consultoria (STEINBEIS-SIBE, 2017f).

Para alcançar os objetivos estratégicos, apresentados no Quadro 10, o PDI 2018 – 2022 definiu um conjunto de dezesseis projetos. Importa destacar que nove deles se relacionam aos mecanismos de gestão, e sete às atividades de ensino, pesquisa e extensão (IFRO, 2018a).

Assim, apreende-se que os elementos da gestão gerencial tensionam a perspectiva da gestão democrática no Instituto. A gestão gerencial tem como pressuposto que pode ser orientada e controlada pelo planejador (FONSECA, 2014) e, em vista disso, ao concentrar, especificamente, no objetivo estático do plano, há o risco de se perder o movimento histórico. Compromete-se a identificação de novos desafios e oportunidades, isto é, o Instituto pode perder a capacidade de assimilar o movimento do vir a ser institucional, que é, em essência, dinâmico.

Infere-se que o PDI 2018 – 2022 indica a incorporação da perspectiva gerencial, na formulação e materialização do planejamento, isto é, a partir do estabelecimento de um modelo de gestão, para acompanhar a execução do PDI,

O princípio da gestão estratégica está em assegurar o sucesso na implantação das estratégias formuladas. Isto significa que, tão importante quanto formular uma boa estratégia, é executá-la e realizar sua gestão de modo a medir o desempenho, verificar a implantação, corrigir rumos e aprender com os resultados alcançados. Nesse contexto, o Balanced Scorecard (BSC) representa a ‘ponte’ das estratégias formuladas com a sua execução no dia a dia da organização. (IFRO, 2017a, p. 4).

O PDI 2018 – 2022 expressa, na seção de apresentação, denominada “Carta do Reitor”, a EPT como um “processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais, promovendo a integração e a verticalização da educação básica à educação superior” (IFRO, 2018a, p. 17). Relaciona como princípios basilares,

[...] a valorização do ser humano, o respeito e a tolerância à liberdade intelectual e de expressão, a interdisciplinaridade de atividades e de ações, a busca pela inovação científica e tecnológica e o comprometimento institucional com a sociedade, de forma que o IFRO possa contribuir, de forma efetiva, para o desenvolvimento sustentável da região de atuação do Instituto. (IFRO, 2018a, p. 18).

O documento enfatiza, ainda, sua aproximação com o desenvolvimento econômico, posiciona a técnica e a tecnologia como mediadores no processo educativo e investigativo (IFRO, 2018a) e, mesmo afirmando a valorização do ser humano, encaminha o Instituto, outra vez, à priorização do desenvolvimento econômico. Na análise de Ferreti (2018), a ênfase sobre o desenvolvimento e a competitividade econômica, presentes nos documentos orientadores da política de EPT, corresponde ao processo de formação do “novo trabalhador” (FERRETI, 2018, p. 18).

Compreendendo esse contexto, presentes no movimento de formulação do PDI 2018 – 2022, verifica-se, a seguir, como se expressam, na finalidade institucional. Como já mencionado, a Missão e a Visão são elementos importantes para se identificar a proposta de atuação do Instituto. Assim, neste documento, a Missão estabelecida é,

Promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável (IFRO, 2018a, p. 33).

Observa-se que a Missão do IFRO, no período 2018 – 2022, é descrita diferentemente ao disposto no PDI 2009 – 2013 e no PPI 2014 – 2022, definindo a promoção da “educação profissional, científica e tecnológica” e, para se apreender o significado dessa diferença, cabe recordar, previamente, os diferentes contextos de formulação.

Em termos conjunturais, observa-se uma alteração nas políticas nacionais, que consiste em apreender que os documentos orientadores, para materialização da política de EPT, em especial, no início da conjuntura analisada, criticam a formação profissional, de natureza instrumental (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004c; BRASIL, 2007d; BRASIL, 2008a; BRASIL, 2010a). Todavia, no contexto de 2017 e 2018, no governo de Michel Temer, a priorização do desenvolvimento econômico é observada a partir da criação do “Guia Prático para Gestão de Inovação e Empreendedorismo” (BRASIL, 2017e), destinado às instituições que compõem a Rede Federal de EPT.

Em sua Visão, o IFRO busca, “Consolidar a atuação institucional, sendo reconhecido pela sociedade como agente de transformação social, econômica, cultural e ambiental de excelência” (IFRO, 2018a, p. 33). Importa sublinhar que a menção à afirmação de se “consolidar” como “agente de transformação”, em múltiplas dimensões (social, econômica, cultural e ambiental), sinaliza o entendimento de já atuar nessa transformação. Da mesma forma, nota-se a preocupação, na Missão, de explicitar a “integração entre ensino, pesquisa e extensão” e as múltiplas dimensões da formação, isto é, “desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável”.

À luz dessas considerações sobre a finalidade institucional, observam-se os princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos, descritos no PPI 2018 – 2022. Organizado diferente dos PPI anteriores, o documento dispõe de um capítulo denominado “Princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição”.

Interessa destacar que, embora o PPI 2018 – 2022 registre a participação social e de agentes internos, em coletividade, mesmo que conduzidos por empresa privada especializada para este processo de formulação; que tenha desenvolvido etapas que contemplem discussões acerca de diagnósticos em sua fase inicial e formulação com equipes especialistas; que tenha registrado a democratização do acesso aos debates e das informações; este Projeto reproduz o mesmo teor dos princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos inscritos anteriormente. Ou seja, apresenta as contradições entre a pretensão de promover uma formação integral e os princípios orientadores para essa formação, ao manter a incoerência conceitual que direciona a pretendida formação para os limites da adequação do estudante à lógica do mercado.

O PPI 2018 – 2022 destaca a inserção regional e indica que uma das linhas da proposta de atuação da instituição é o fortalecimento dos arranjos produtivos locais, com incentivo ao empreendedorismo de novos negócios, a inovação e a superação de problemáticas da região (IFRO, 2018a). Nos termos do documento, o Instituto é de grande representatividade para os pleitos da sociedade, ao atender as demandas que,

[...] não se limitam ao fator econômico, envolvem também as questões ambientais, sociais e culturais. Uma de suas linhas de atuação está voltada para o fortalecimento dos APLs [arranjos produtivos locais], ao lado de outras para o incentivo do empreendedorismo de novos negócios, a inovação e a superação de problemáticas em geral da região. (IFRO, 2018a, p. 53).

Ao apresentar os arranjos locais de Rondônia, contudo, o PPI 2018 – 2022 descreve somente APL de caráter econômico que, conforme o documento, justifica, em parte, os três campi, de perfil agropecuário — campus Colorado do Oeste, Cacoal e Ariquemes (IFRO, 2018a). Neste ponto, o documento alinha-se às ações da SETEC que, conforme mencionado no capítulo 1 desta Tese, realizou eventos, premiações, treinamentos e editais, com objetivo de ampliar ações de fomento ao empreendedorismo na Rede Federal de EPT38.

Revelam-se, assim, contradições que geram obstáculos para uma proposta de atuação que caminhe para além do fator econômico. A descrição, apenas dos APL, sinaliza que esta proposta de atuação é prioritária. Influencia, de certo modo, a perspectiva de

³⁸ A coletânea denominada “Guias Práticos para a Gestão da Inovação e Empreendedorismo” (BRASIL, 2017e), lançada pela SETEC, visa ser uma referência para apoio à gestão de projetos de inovação e à noção do empreendedorismo, desenvolvidos na Rede Federal de EPT.

formação dos estudantes, ao priorizar a dimensão especialista; e aproxima a intencionalidade do Instituto aos interesses do mercado, por meio do fomento para a criação de novas empresas.

A inserção regional, ao ocorrer por meio do empreendedorismo, incorpora o aparato ideológico, que contribui para criar o espírito e a “cultura empreendedora” e, antagônica à formação omnilateral, se alicerça no conceito de capital humano e no modelo de competências (COAN, 2011). Trata-se de uma noção pragmática da educação, pois essa visão parte do pressuposto de que o conhecimento advém da prática e o consagra, em detrimento de outras possibilidades de elaboração.

De acordo com Bruno (2011, p. 553), o desafio atual para o capitalismo, na contemporaneidade, é como “impor o trabalho enquanto controle social numa situação em que o capital se mundializou e o uso intensivo da maquinaria, da ciência e da tecnologia são redutores de trabalho vivo, aumentando o desemprego estrutural” (ANTUNES, 2008, p. 99). Entre as saídas, incorporam-se,

[...] jovens sem emprego e desempregados, em geral, em atividades voltadas para a reprodução da classe trabalhadora, por meio do incentivo ao empreendedorismo individual, ao trabalho junto a comunidades carentes, à criação de cooperativas e empresas ditas autogestionárias, inseridas no que se deu o nome de Economia Solidária. Trata-se de um novo mecanismo de controle, na medida em que no capitalismo se efetiva por meio da imposição do trabalho a todos os que não possuem os meios de produção necessários à sua sobrevivência. (BRUNO, 2011, p. 553).

Essa forma de controle se articula com o lema “aprender a fazer” e “aprender a empreender” (COAN, 2011, p. 461) e, ao alcançar o senso comum, legitima o modo capitalista de produção. Pandolfi e Lopes (2013) consideram que a retórica do empreendedorismo está cada vez mais forte na sociedade, inclusive, nos últimos anos, no meio acadêmico. Em decorrência, há a invasão e influência de noções de individualidade e empregabilidade, que direcionam a educação à lógica restrita do mercado (PANDOFIL; LOPES, 2013).

Ainda que os princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos apresentem as mesmas descrições nos três PPI; no PPI 2018 – 2022, que os termos empreendedorismo e empregabilidade se sobressaem aos demais, guiados pela promoção aberta a esta noção, presente na política educacional no governo Michel Temer. Contudo, cumpre registrar que a materialização das ações do IFRO, no período 2015 – 2018, incorpora

a noção do empreendedorismo no processo de formação dos estudantes, não sendo atribuída essa apropriação, exclusivamente, à política nacional, mas como uma priorização advinda do próprio Instituto.

Após essa discussão, caminha-se para examinar como esses elementos são incorporados nas políticas de ensino, pesquisa e extensão. Uma mudança inicial no PPI 2018 – 2022, é a inserção da política de internacionalização, para apoio às ações de ensino, pesquisa, inovação e extensão. O documento afirma,

A política de internacionalização do IFRO está voltada para o apoio às ações de ensino, pesquisa, inovação, e extensão desenvolvidas na instituição. Como essas ações estão alinhadas com as demandas dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, bem como com as demandas prioritárias do país nas áreas de atuação da Instituição, as ações de internacionalização impactam diretamente no desenvolvimento educacional, profissional e científico. O objetivo final é a elevação da competitividade tecnológica e o desenvolvimento socioeconômico do estado de Rondônia. (IFRO, 2018a, p. 56).

Apesar do PPI 2018 – 2022 priorizar aspectos como competitividade e desenvolvimento econômico, o Regulamento de Mobilidade Estudantil, aprovado em 2015 e vigente no período, estabeleceu dimensões, além da econômica,

Art. 4º. A Mobilidade Estudantil tem por finalidade: I. Proporcionar o enriquecimento da formação acadêmico-profissional e humana do estudante, por meio da vivência, de experiências educacionais em instituições nacionais e internacionais; II. Promover a interação do estudante com diferentes culturas, ampliando a sua visão de mundo e o domínio de outro idioma. III. Favorecer a construção da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante, contribuindo para o seu desenvolvimento humano e profissional. IV. Estimular a cooperação técnico-científica e a troca de experiências acadêmicas entre estudantes, professores e instituições nacionais e internacionais, visando o contato com diferentes métodos, processos e tecnologias voltados para o desenvolvimento científico, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação. V. Propiciar maior visibilidade nacional e internacional ao IFRO; VI. Contribuir para o processo de internacionalização das ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo IFRO. (IFRO, 2015e, p. 2-3).

Observa-se que a mobilidade estudantil foi concebida, no IFRO, para além da estrita relação com o desenvolvimento econômico, mas elaborada para o “enriquecimento da formação acadêmico-profissional e humana do estudante”. O plano afirma, também, a possibilidade de enviar os servidores do Instituto para instituições externas e, ainda, estabelece como meta fomentar o recebimento de estudantes e pesquisadores estrangeiros

(IFRO, 2018a). Oportunizam-se, assim, caminhos para construção de outros padrões de relações sociais, possibilitando uma formação em suas diferentes dimensões.

Todavia, o principal obstáculo, como menciona o PPI, é o domínio do idioma dos países destinos da mobilidade e, para minimizar essa dificuldade, o documento indica a necessidade de dar suporte à implementação do Centro de Idiomas da instituição (IFRO, 2018a).

Considerando a política de internacionalização, no Instituto, um aspecto que demanda reflexão é que o IFRO se apropria do termo, e relaciona ao objetivo de solucionar as dificuldades locais, em todos os cursos, proposta que pode secundarizar os conhecimentos e vivências locais. Outro aspecto a observar é que não há indicativos orientadores, no PPI, para os cursos ou a articulação dessa política com as especificidades de Rondônia, que pode não atender as diferentes realidades.

Ao tratar sobre as Políticas de Ensino, o PPI 2018 – 2022 detalha as diferentes ofertas de cursos. Por exemplo, a Política de Ensino de Formação Inicial e Continuada (FIC) é definida como um processo de ensino e aprendizagem, para formação de trabalhadores, voltado à inserção ou reinserção no mundo do trabalho, elevação de escolaridade, aprimoramento, aprofundamento e atualização profissional. A Política de Ensino para Cursos de Extensão, de natureza semelhante aos cursos de FIC, apresenta como diferença a carga horária, inicialmente de 4 horas e inferior a 40 horas. A Política de Ensino para Cursos de Pós-graduação está condicionada a oferta de cursos em áreas já atendidas pelo Instituto, no Ensino Médio e graduação e/ou demandas identificadas, nas regiões de atuação, do Instituto (IFRO, 2018a).

A Política de Ensino para Educação Profissional Técnica e de Graduação está pautada nos mesmos termos que os PPI anteriores (Anexo III); bem como os desafios, semelhantes aos documentos antecedentes (Anexo IV). A manutenção dos desafios sinaliza que estes não foram superados, ou seja, evidencia os limites e possibilidades da materialização da proposta politécnica.

Outro elemento a ser considerado é a Política de Extensão. Seus princípios são definidos como: promover o impacto e a transformação social; ampliar as experiências dos alunos em termos teóricos, metodológicos, tecnológicos, culturais e de cidadania; integrar o ensino, a pesquisa e a extensão e interagir, dialogicamente, com diferentes segmentos da sociedade e interdisciplinaridade (IFRO, 2018a). A política indica o objetivo de atender,

prioritariamente, no sentido da inclusão social e incentivar a geração de negócios e produtos inovadores.

O PPI 2018 – 2022 define, entre outras, as modalidades de extensão, para alcance dos objetivos institucionais,

— Eventos Culturais, Sociais, Artísticos, Científicos, Tecnológicos e Esportivos: compreende ações com a participação da comunidade externa e interna; Fomento a estágio e emprego: está voltado para a inserção dos estudantes do IFRO no mundo do trabalho, por meio da divulgação das potencialidades acadêmicas, da captação de recursos, do levantamento de demandas e da prospecção de oportunidades de estágio e emprego no setor produtivo;

— Fomento de emprego e renda: defesa, proteção, promoção e apoio a oportunidades de trabalho, emprego e renda para proprietários rurais, formas cooperadas ou associadas de produção, empresas incubadas e empreendedores em geral, estimulando a proatividade e a inovação, preferencialmente em articulação com o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT);

— Desenvolvimento tecnológico: envolve propostas de desenvolvimento e aperfeiçoamento tecnológico de produtos e processos, bem como prestação de serviços em parceria com instituições públicas ou privadas para consultoria, assessoria, laudos técnicos e outros produtos ou serviços, com agregado tecnológico para os setores produtivos;

— Empreendedorismo e Associativismo: difusão e aplicação dos conhecimentos e práticas de empreendedorismo e associativismo, com ênfase no cooperativismo, por meio de programas institucionais; (IFRO, 2018a, p. 87).

Destaca, ainda, que os cursos de extensão, ofertados em formação inicial e continuada, são de três grupos: para quem busca qualificação inicial, inserção no mercado de trabalho ou desenvolvimento de negócios próprios; destinada a trabalhadores que necessitam de aperfeiçoamento profissional, em sua área de atuação, mas aberto ao público em geral; e restrita ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental (PROEJA FIC) (IFRO, 2018a).

O documento define que os projetos prioritários devem ser de intervenção, para promover o desenvolvimento regional,

[...] razão pela qual são lançados editais para fomento de práticas de empreendedorismo, assim como são prioritários aqueles voltados para atendimento a grupos em vulnerabilidade socioeconômica, para resolução de problemas ambientais e para o desenvolvimento de tecnologias sociais. (IFRO, 2018a, p. 90).

O documento ressalta que podem ser estabelecidas ações conjuntas com o Governo do Estado de Rondônia e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, para desenvolver o empreendedorismo. Internamente, se refere à criação da Rede de Incubadoras (REDINOVA), para fortalecer os processos de incubação, nos *campi* Porto Velho Calama e Porto Velho Zona Norte, abrangendo oito empreendimentos (IFRO, 2018a). No esporte, salienta os Jogos Internos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (JIFRO), a participação em Jogos dos Institutos Federais Etapa Norte (JIFEN), Jogos dos Institutos Federais (JIFs), e os Jogos Regionais do Estado de Rondônia (JOER), assim como são incentivadas todas as formas de arte, como literatura, artes plásticas, cinema, teatro, dança e música (IFRO, 2018a).

Pelo que se verifica, no que está exposto na Política de Extensão, além de ações culturais e esportivas, que ocorrem no âmbito do estado de Rondônia ou nacional, há uma ênfase nas ações destinadas ao setor produtivo, com a difusão da propalada promoção do empreendedorismo. Ações que se alinham ao pensamento das políticas de EPT, expressas nos documentos do MEC, ao considerar a promoção do empreendedorismo como fundamental. As estratégias da Política de Extensão estão relacionadas à oferta de cursos, mas, principalmente, ao lançamento de editais e assinatura de termos de cooperação, com a finalidade de ampliar as ações de empreendedorismo.

Infere-se que termos como empresa júnior, incubadora tecnológica e patentes, presentes na extensão, expressam “a conformação e produção de um novo ‘léxico’ educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial”, utilizando as análises de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 438), que revelam, ainda, termos como individualismo, competição e forças de mercado.

O léxico identificado nas atas das reuniões e no PPI 2018 – 2022, isto é, empresa júnior, incubadora tecnológica e patentes, é distinto do “arsenal léxico” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439), mencionado pelas autoras, todavia, os identificados no Instituto, são traduções práticas de como incorporar os elementos conceituais (individualismo, competição e forças de mercado), na rotina do Instituto.

No âmbito da Política de Pesquisa, o PPI 2018 – 2022 estabelece como objetivo principal,

[...] fomentar projetos e bolsas de pesquisa para servidores, alunos e pesquisadores parceiros para desenvolverem projetos em áreas de atuação do IFRO, como uma atividade indissociável do processo de ensino e

aprendizagem. Junto com o ensino e a extensão, a pesquisa e inovação tecnológica foram os eixos formativos para os alunos que ingressam no IFRO. As temáticas desenvolvidas têm relação com os conteúdos trabalhados nos currículos dos cursos e advém de demandas da sociedade. Como resultado, o IFRO forma profissionais capazes de identificar problemas, propor causas, possíveis soluções e executar propostas inovadoras em seu ambiente de trabalho e produção. (IFRO, 2018a, p. 95).

Como se verifica no trecho, a pesquisa é apreendida como indissociável do processo de ensino e aprendizagem, constituindo com o ensino, a extensão e a inovação tecnológica, os eixos de formação dos alunos. Para tal, o PPI 2018 – 2022 define ferramentas, dentre elas, as políticas institucionais, como a Política Institucional de Pós-graduação e de Inovação Tecnológica; os Projetos de Pesquisa e Inovação Tecnológica; os Grupos de Pesquisa; os Eventos e a Inovação Tecnológica.

Importa destacar que, entre as ferramentas mencionadas, duas relacionam-se com a noção ideológica do empreendedorismo, quer sejam,

— Inovação tecnológica: desenvolvimento de produtos, processos, softwares ou marketing, passíveis de registro de propriedade intelectual em órgãos competentes, como o Instituto Nacional de Propriedade Intelectual (INPI);

— Prestação de serviços: através do Núcleo de Inovação Tecnológica, o IFRO pode oferecer o processo de registro de propriedade intelectual para inventores externos, atendendo a regulamentação interna. (IFRO, 2018a, p. 96).

Os meios indicados pelo PPI 2018 – 2022 demonstram a estrita relação da Política de Pesquisa com a Pós-graduação. Constata, porém, a formalização da política e de projetos, de modo a alcançar a proposta do Instituto para a Inovação Tecnológica, assim como o registro de propriedade intelectual, quer dizer, as patentes. O documento enfatiza que o “incentivo a projetos de pesquisas é um dos principais meios de atuação da PROPESP”, sendo o Programa Institucional de Pesquisa (PIP)³⁹ e o Regulamento de pagamento de bolsas e taxas de bancada⁴⁰, os instrumentos adotados para alcançar tal finalidade (IFRO, 2018a, p. 97).

Diante do exposto, é possível inferir que o PPI 2018 – 2020 expõe que a pesquisa deve ser desenvolvida, no sentido de criar formas de aplicação mercadológica do

³⁹ Resolução CONSUP/IFRO n° 26/2015.

⁴⁰ Resolução CONSUP/IFRO n° 23/2015.

conhecimento, isto é, na direção de um novo tipo de instrumentalização do conhecimento, dos indivíduos, não mais para, especificamente, atentar determinadas ocupações no mercado, mas para poderem enfrentar, individualmente, as adversidades sociais, por meio da criação de empresas. Portanto, orienta-se pela racionalidade empresarial, com a disseminação do empreendedorismo e, em decorrência disso, o sentido de trabalho adotado se distancia do ontológico e caminha no sentido restrito histórico, marcado pela racionalidade neoliberal.

Tal racionalidade adota mecanismos de acomodação social, visto que indica soluções empresariais, que proporcionam “autonomia” do aluno. Todavia, esta se restringe à dimensão econômica e, como afirma Antunes (2008), na realidade, é uma aposta, cujo desfecho é incerto. Segundo o autor, o empreendedorismo emerge, no contexto da crise estrutural do capital, que estabeleceu novas formas de trabalho laboral, sendo esta noção, mais um modo de trabalho precarizado, ou seja, expressa a corrosão das relações de trabalho assalariado.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, segundo o PPI 2018 – 2022, deve estar voltada à

[...] atenção aos impactos que podem ser gerados sobre as comunidades, grupos e meio ambiente, tendo em vista os direitos humanos, a sustentabilidade e, sempre que possível, os benefícios à sociedade. Todos os serviços do IFRO devem estar imbuídos de responsabilidade social, no âmbito do ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica. (IFRO, 2018a, p. 111).

Dessa forma, o documento indica que as ações institucionais têm como princípio a Responsabilidade Social, entendida como

[...] o atendimento a grupos vulneráveis, a redução das desigualdades socioeconômicas, o aumento da escolaridade, as medidas de mitigação ou prevenção de danos ambientais, o fomento ou incentivo a práticas empreendedoras e de geração de emprego e renda, dentre outras. (IFRO, 2018a, p. 111).

Entende-se que o confronto, analisado por Saviani (2019b), entre a abordagem crítica e o conceito de capital humano, na educação, então dominante durante os anos de 1969 – 1996, se faz presente na política de EPT, durante o primeiro decênio de criação do IFRO. Confronto que, como assinala o autor, adota novas roupagens, mais próximas do “neoprodutivismo” e suas variantes, identificadas no período de 1991 e 2001. A concepção (neo) produtivista tem a expressão mais característica, no conceito de capital humano, em

que a educação é um fator de desenvolvimento pessoal e social, suscetível de aumentar a produtividade (SAVIANI, 2019b).

Ao assumir a ideia de contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca do conceito capital humano, formam-se trabalhadores orientados pela flexibilidade e polivalência (SAVIANI, 2019b), ou para o empreendedorismo, isto é, reproduz, assim, a hegemonia dessa noção, reconfigurada na forma, identificada por Saviani (2019). Como “neoprodutivismo”; quer dizer, parte do entendimento da relação direta entre educação e desenvolvimento econômico que, no contexto do desemprego, reconfigura-se como de responsabilidade individual.

A incorporação dessa concepção de educação, no PPI 2018 – 2022, direciona à formação intensificada ao individualismo, pela busca de interesses privados e desloca a educação para o atendimento do mercado. Assim, como afirma Duarte (2001b), o processo de desenvolvimento humano ocorre em determinadas condições sócio históricas, tornam-se parte da reprodução de relações sociais alienadas e alienantes. No âmbito da Política de EPT, apreende-se que a apropriação dessa concepção basilar do economicismo, na educação, é influenciada pela aderência do governo, por um conjunto de ideias, permeada, contudo, pelas contradições inerentes ao movimento do real e reverbera no plano do Instituto.

Percebe-se, em termos de concepção, que o PPI 2018-2020 estabelece a incorporação de uma concepção individualizante na sociedade, fundamentada nas leis do mercado. Duarte (2001b) afirma que,

A concepção individualizante é difundida de muitas formas, entre elas pela difusão da ideologia do sucesso individual, que preconiza ser esse sucesso resultante da existência, no indivíduo, de algumas qualidades (quase poderíamos dizer “virtudes”) como espírito empreendedor, criatividade, otimismo, perseverança, autoconfiança, disposição para o trabalho, domínio de técnicas atuais (tanto aquelas relativas à produção propriamente dita Como aquelas relativas ao gerenciamento do empreendimento) e, principalmente, crença no princípio de que a sociedade só pode progredir se forem respeitadas as leis do mercado (DUARTE, 2001b, p. 179).

Assim, os dados referentes ao PPI 2018 – 2022, sinalizam a atenção do Instituto para o desenvolvimento local e regional, por meio da noção ideológica do empreendedorismo.

Diante desse atendimento, o Quadro 11 apresenta as propostas de atuação do Instituto expressos nos três PPI, com observação ao movimento realizado no período.

Quadro 11. Definição da proposta de atuação do IFRO nos PPI.

PPI		Síntese
PPI 2009-2013	A presença dos institutos em todo o território nacional, sua atuação no desenvolvimento regional atendendo aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, sua estrutura pluricurricular e multicampi, seu caráter público e gratuito, seu ensino verticalizado e integrado as diversas formas de organização da educação, trabalho, ciência e tecnologia, suas políticas alinhadas com a inclusão social e com um projeto de nação soberano, competitivo e comprometido com a justiça social credenciam essa nova institucionalidade como o principal locus para a concepção e concretização da educação profissional e tecnológica como uma política de estado, algo que jamais ocorreu em nosso país. (IFRO, 2009b, p. 5).	- Para o PPI, a proposta de atuação do IFRO é entendida como parte de um projeto de nação, com vistas a concretização da área, como uma política de estado, alinhada à política do governo de Lula da Silva.
PPI 2014-2018	O IFRO, nos termos da Lei nº 11.741/2008, possui a prerrogativa de atuar na educação básica e superior, em diferentes níveis e modalidades do ensino, atuando em diversos eixos tecnológicos e áreas de conhecimentos. Além disso, desenvolve programas de pesquisa e extensão voltados para a produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo, inovação e transferência de tecnologias com ênfase no desenvolvimento da sociedade regional e na preservação do meio ambiente. (IFRO, 2014b, p. 28).	- Para o PPI, a proposta de atuação do IFRO é orientada pelos objetivos especificados em sua lei de criação.
PPI 2018-2022	A área de atuação do IFRO é ampla e complexa e envolve ações de formação de pessoal, profissional e acadêmica, que vão da educação básica e da formação inicial e continuada à pós-graduação, formando e qualificando pessoas em áreas que atendem as realidades socioeconômicas e culturais das microrregiões onde os campi estão localizados. Além disso, busca desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais, promovendo a integração e a verticalização da educação básica à educação superior (IFRO, 2018a, p. 17).	- Para o PPI, a proposta de atuação do IFRO é expressa na busca pela inovação científica e tecnológica para contribuir, de forma efetiva, com o desenvolvimento sustentável das microrregiões, onde os <i>campi</i> estão localizados; - Para o PPI, é expresso o entendimento de sua atuação como direcionado para a dimensão das áreas que atende ⁴¹ , com vista a resolver demandas regionais, de arranjos produtivos, culturais e sociais locais, com uma visão pragmática dos objetivos institucionais.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos três PDI (IFRO, 2009b; IFRO, 2014b; IFRO, 2018a).

41 “A área de atuação do IFRO é ampla e complexa e envolve ações de formação de pessoal, profissional e acadêmica, que vão da educação básica e da formação inicial e continuada à pós-graduação, formando e qualificando pessoas, em áreas que atendem as realidades socioeconômicas e culturais das microrregiões, onde os campi estão localizados. Além disso, busca desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais, promovendo a integração e a verticalização da educação básica à educação superior” (IFRO, 2018a, p. 17).

Diante do exposto, infere-se que as contradições traduzidas nos PPI aproximam suas definições ao contexto de sua formulação. Pelo que se percebe, o conceito de capital humano, hegemonicamente histórica na educação brasileira, permanece como prioridade no âmbito da Política Nacional de EPT e no IFRO. A partir da reflexão de Duarte (2001), sobre o “aprender a aprender”, infere-se que os PPI do IFRO, elaborados no período, indicam caminhos para a formação de indivíduos aptos à disputa de um lugar no mundo da competitividade. Os dados revelam, também, que as políticas do Instituto traduzem o novo léxico educacional, pedagógico e gerencial, descrito por Shiroma, Campos e Garcia (2005).

Para além dos conhecimentos técnicos, relacionados à noção ideológica do empreendedorismo, apreende-se que o movimento de materialização das ações de ensino, pesquisa e extensão, expresso nas discussões do Colégio de Dirigentes, se aproxima da análise de Duarte (2001) sobre a difusão da ideologia do sucesso individual.

Após a análise dos três PPI, realizada neste capítulo, apresenta-se o terceiro capítulo desta Tese, com o estudo referente às concepções incorporadas, pela primeira e última versão dos PPC de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e PPC de Informática Integrado ao Ensino Médio.

CAPÍTULO 3. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE DOIS CURSOS

Este capítulo visa examinar como as concepções que orientam a política nacional de educação profissional e tecnológica são incorporadas nos Projetos Pedagógicos de dois Cursos de nível técnico integrado ao Ensino Médio, sendo estes, Técnico em Agropecuária do *campus* Colorado do Oeste (PPC de Agropecuária) e Técnico em Informática do *campus* Ji-Paraná (PPC de Informática).

Considerando os critérios de seleção e conforme descrito na Introdução desta Tese, foram selecionadas as versões de 2010 e de 2017 do PPC de Informática de Ji-Paraná e as versões de 2010 e de 2018 do PPC de Agropecuária de Colorado do Oeste do IFRO. Além dos PPC escolhidos, cada curso aprovou versões intermediárias, sendo uma versão no Curso de Informática, em 2016; e três no Curso de Agropecuária, nos anos de 2011, 2012 e 2017, que serão mencionadas para contribuir com a análise.

Para compreender a tendência de incorporação das concepções que orientam a política de EPT nos dois PPC de cada curso, realiza-se prévia contextualização conceitual e da regulamentação nacional e institucional, ou seja, no âmbito nacional, as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE); e, no âmbito institucional, o Regulamento de Organização Acadêmica (ROA) e o Regulamento para Elaboração ou Reorganização dos Projetos Pedagógicos de Curso (RERPPC). Inicia-se a análise dos PPC com a contextualização das motivações de reorganização descritas em cada versão formulada e, posteriormente, são analisadas as concepções traduzidas nos objetivos geral e específicos; na relação ensino, pesquisa e extensão; e na organização curricular, seguindo as seções descritas nos respectivos projetos pedagógicos.

3.1. Regulamentação acadêmica no período

Conforme os documentos consultados, o Projeto Pedagógico de Curso possui aspectos de controle e, principalmente, de orientação pedagógica. São descritos os números de vagas, os turnos, a carga horária, o programa do curso, as metodologias, as tecnologias, os materiais didáticos e os recursos tecnológicos, como também a integração com recursos institucionais, infraestrutura física, tecnológica e, quando houver necessidade, de pessoal dos polos de educação a distância do curso (BRASIL, 1996; BRASIL, 2004b; BRASIL, 2017a).

É considerado, portanto, um instrumento que formaliza a organização do curso e as concepções da EPT que norteariam suas ações pedagógicas. Em função de sua característica dinâmica, as reorganizações periódicas possibilitam adequação a novos contextos e ideias de diferentes forças sociais que podem se destacar em conjunturas específicas.

Para se discutir os PPC do IFRO, entende-se necessário delinear, inicialmente, que o Ensino Médio Integrado (EMI), concordando com Frigotto e Araújo (2018), é compreendido para além de uma forma de oferta de EPT, mas como

[...] uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. (FRIGOTTO; ARAUJO, 2018, p. 249).

Nessa “formação inteira”, a integração é apreendida como um princípio pedagógico orientador, destinado a ampliar a capacidade de “compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social” (FRIGOTTO; ARAUJO, 2018, p. 251). Ressalta-se a importância de se compreender os conteúdos para além da ótica imediata do mercado, e ter como referência possuir como referência a utilidade social, ou, como os autores afirmam, “os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua capacidade de gerar comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e sua transformação” (FRIGOTTO; ARAUJO, 2018, p. 258).

No Instituto, a regulamentação da organização acadêmica dos cursos técnicos de nível médio e, com isso, referência para construção dos PPC, foi definida pelo Regulamento

de Organização Acadêmica (ROA). O regulamento possui duas versões aprovadas pelo Conselho Superior: a Resolução CONSUP/IFRO n.º 46/2010, posteriormente alterada pela Resolução CONSUP/IFRO n.º 06/2016⁴².

As versões de 2010 e 2016 do ROA definem, com o mesmo conteúdo, que

O ensino ministrado no Instituto Federal de Rondônia deve ser desenvolvido conforme os princípios de liberdade de pensamento, reflexão crítica, atendimento solidário, ação responsável, construção de competências, preparação para a cidadania, formação para o mundo do trabalho e a continuidade de estudos, tendo-se sempre em vista a formação global do educando associada às especificidades do curso aplicado e à valorização das peculiaridades regionais. (IFRO, 2010d, p. 6; IFRO, 2016c, p. 2).

O trecho das duas regulamentações sinaliza, inicialmente, uma intenção que extrapola a imediata atividade laboral, indicada pela formação global do educando, preparação para a cidadania, para o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos.

Em vista disso, o ROA versão de 2010 apresenta explicitamente os princípios que pautariam a habilitação profissional na educação profissional técnica de nível médio, sendo,

I — Articulação com o Ensino Médio, tanto na forma integrada quanto na forma subsequente; II — Formação focada no mundo do trabalho e no desenvolvimento da cidadania; III — Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; IV — Desenvolvimento de competências para uma atuação relativamente autônoma no mundo do trabalho; V — Flexibilidade, transdisciplinaridade e contextualização; VI — Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; VII — Atualização permanente dos cursos e currículos; VIII — Inter-relacionamento entre educação, ciência e tecnologia; IX — Atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Técnicos e do Ensino Médio, bem como às outras legislações específicas e normativas internas do IFRO; X — Diversidade de estratégias de ensino e aprendizagem, envolvendo pesquisas, visitas técnicas, excursões técnicas, estágios e outras práticas; XI — Avaliação formativa. (IFRO, 2010d, p. 6).

Embora expresse a necessidade de ultrapassar, por um lado, a imediata atividade laboral, com itens que possibilitam uma formação profissional e geral, o regulamento apresenta, por outro, o desenvolvimento de competências como um dos princípios da formação. Este princípio, contrária, de certo modo, “a superação das pedagogias de conteúdo liberal, como a pedagogia das competências” (FRIGOTTO; ARAUJO, 2018, p. 258).

⁴² Para organização textual, o regulamento aprovado em 2010 será referenciado por ROA versão de 2010 e o aprovado em 2016 por ROA versão de 2016.

O ROA versão de 2010 e o ROA versão de 2016 indicam que a construção dos PPC deve ter como diretriz, além das determinações legais, as metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os fundamentos do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os princípios basilares do IFRO (IFRO, 2010d; IFRO, 2016c). Os PPC destinados a mais de um *campus*, seriam elaborados ou reformulados com a participação das equipes responsáveis pelos projetos em todos os *campi* “[...] podendo haver até 10% de flexibilização de componentes curriculares no Núcleo/Formação Profissional e de até 20% de flexibilização nas ementas” (IFRO, 2016c, p. 3).

Entre alguns destaques do ROA na versão de 2016, houve a possibilidade de flexibilização nos PPC ao se referir à mobilidade estudantil, em um capítulo específico, assim como no PPI 2014 – 2018, entendida no regulamento como

[...] processo pelo qual o estudante desenvolve atividades acadêmicas, por um período pré-determinado, em qualquer unidade do IFRO ou em outra instituição no Brasil ou no exterior, com o objetivo de cumprir, complementar e ampliar os seus conhecimentos técnicos, científicos e culturais. (IFRO, 2016c, p. 24).

Cabe reforçar, em relação à mobilidade estudantil que, este destaque, mostra como o tema é considerado relevante pelo Instituto. A resolução que trata sobre a mobilidade estudantil (IFRO, 2015e), descreve sua finalidade, conceitos, requisitos para a participação dos estudantes, questões administrativas e do conjunto de atribuições por segmento. Todavia, não apresenta orientações quanto a relação entre o processo formativo, promovido pela mobilidade, em especial a internacional, e as características do curso ou da localidade de abrangência, portanto, o processo de internacionalização apresenta-se como uma ação que atende, preferencialmente, iniciativas individuais, independente dos requisitos dos cursos.

Feitas as observações sobre os ROA, que mostram o alinhamento dos regulamentos quanto aos princípios definidos para o ensino, busca-se para discutir os Regulamentos específicos para elaboração e reorganização dos PPC do IFRO⁴³.

⁴³ O regulamento para elaboração ou reorganização dos PPC possui quatro versões: aprovado pela primeira vez pela Resolução CONSUP/IFRO nº 14/2010 (IFRO, 2010e), alterado pela Resolução CONSUP/IFRO nº 42/2010 (IFRO, 2010f), posteriormente

Um aspecto que se destaca no regulamento de 2010, Resolução CONSUP/IFRO nº 42/2010, é a determinação de disciplinas obrigatórias orientadas aos PPC (Anexo V). A justificativa para um conjunto mínimo de disciplinas foi expressa no ROA versão de 2010, como forma de facilitar a adequação curricular nos processos de mobilidade interna, ou seja, caso um aluno fosse transferido de um *campus* para outro (IFRO, 2010d). As disciplinas foram classificadas como “Base Nacional Comum”, “Núcleo Diversificado” e “Núcleo Profissionalizante”, conforme Quadro 12.

Quadro 12. Disciplinas obrigatórias na Resolução CONSUP/IFRO nº42/2010.

Núcleo	Disciplinas
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, Física, Química, Geografia, História, Biologia, Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física
Núcleo Diversificado	Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Introdução à Informática, Ética Profissional e Cidadania, Saúde e Segurança no Trabalho e Empreendedorismo
Núcleo Profissionalizante	Orientação para Prática Profissional e Pesquisa

Fonte: (IFRO, 2010e).

Nota-se que a organização curricular, descrita no quadro, evidencia a separação em grupos de disciplinas destinados ao ensino médio e aqueles destinados à especificidade da formação profissional. Essa organização das disciplinas possibilita a concomitância e não, necessariamente, a integração do ensino médio.

Cabe ressaltar que a Resolução CONSUP/IFRO n.º 42/2010, sobre as disciplinas obrigatórias especificadas, registra a disciplina Empreendedorismo no Núcleo Diversificado (Anexo VI). Infere-se que o empreendedorismo, como componente curricular destinado a todos os cursos de graduação e ensino médio, reproduz a tendência hegemônica de incorporação da noção ideológica do empreendedorismo nos projetos pedagógicos. É o que mostra os estudos de Coan (2011), ao analisar a entrevista realizada com professores, sobre o tema empreendedorismo,

[...] a ideia do desenvolvimento do perfil empreendedor como necessário à empregabilidade é um conceito assimilado e naturalizado. A educação para o empreendedorismo tem esse mote de possibilitar a formação de um

modificado pela Resolução CONSUP/IFRO nº 97/2016 (IFRO, 2016j) e, por fim, alterado pela Resolução CONSUP/IFRO nº 61/2018 (IFRO, 2018).

novo perfil de trabalhador, prepará-lo para produzir seu próprio trabalho abrindo um negócio próprio e participar em projetos de trabalho voluntário e isso passou a ser assumido dentro do projeto político pedagógico das escolas. (COAN, 2011, p. 349).

Destaca-se que a reformulação dos projetos pedagógicos foi tema de Reuniões do Colégio de Dirigentes. A Pró-Reitora de Ensino (PROEN) discutiu sobre o processo de reformulação de projetos pedagógicos de curso na 26.^a Reunião Ordinária do Colégio de Dirigentes, em 2015, para reforçar o interesse da PROEN na reformulação dos PPC, com a ênfase de sua integração entre os *campi*. A representante da PROEN informou aos membros do colegiado que a reorganização dos projetos pedagógicos de curso seria debatida no encontro de ensino (evento realizado com a equipe da Direção de Ensino dos *campi*) e solicitou a sensibilização no sentido de unificar os projetos pedagógicos, pois, segundo o presidente do colegiado, facilitaria a mobilidade dos alunos entre os *campi* (IFRO, 2015f). A discussão foi retomada na reunião seguinte do colegiado, conforme a Ata da 27.^a Reunião Ordinária do Colégio de Dirigentes, em 2015, quando a representante da PROEN pontuou a importância de sensibilizar um *campus* específico para o redimensionamento dos cursos de quatro para três anos, de modo a estabelecer um parâmetro institucional (IFRO, 2015g).

A preocupação com o redimensionamento dos cursos de quatro para três anos não condiz com um de um dos três pilares que Frigotto define para o ensino médio integrado, ou seja, de uma “concepção filosófica e epistemológica que permita uma formação integrada e integral ao longo dos quatro anos” (FRIGOTTO, 2018b, p. 58), e reflete a dificuldade de formação que permita a criação de um

[...] projeto de educação escolar e de formação técnico-profissional dos trabalhadores para o trabalho complexo, condição para uma inserção ampla no processo de produção industrial-moderno com base científica digital-molecular. (FRIGOTTO, 2018b, p. 52).

Observa-se que o Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRO indica como dificuldades para materialização do ensino médio integrado, e causas para a evasão escolar,

[...] dificuldade financeira da família, com a necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas em casa; carga horária dos cursos de quatro anos, uma vez que o ensino médio normalmente é feito somente em três anos; difícil acesso ao instituto, devido sua localização e a distância da residência dos alunos evadidos; carência e alto custo do transporte escolar; necessidade não atendida de auxílio alimentação; preocupação em perder o ano letivo devido à greve dos servidores do *campus*; falta de afinidade com o curso

técnico escolhido; impossibilidade de mudança de turno, por falta de vagas no horário desejado; dificuldade de adaptação à metodologia didática; dificuldade em compreender os conteúdos ministrados, por apresentar falta de conteúdos que são pré-requisitos para cursar o ensino médio; notas abaixo da média exigida pela escola. (IFRO, 2017d, p. 99).

Entre os aspectos caracterizados no Plano, a justificativa de tempo mais curto de formação, pode ser apreendida como parte de um modelo circular (FRIGOTTO, 2006a), presente no conceito de capital humano, pois, enquanto a educação é entendida, como um fator de mobilidade social e aumento de renda, o estudante pode se afastar da escola, em razão da necessidade de buscar o seu rendimento, para a garantia de sua sobrevivência.

Dentre as mudanças nas resoluções do Instituto, sobre cursos técnicos de nível médio, a definição dos participantes da comissão responsável pela formulação ou reformulação dos projetos pedagógicos, conforme Quadro 13.

Quadro 13. Definições para designar comissão de formulação e reformulação dos PPC

Composição das comissões	
Resolução CONSUP/IFRO nº 14/2010	o Diretor Geral baixe uma ordem de serviço definindo os membros que trabalharão na elaboração do Projeto e o prazo de conclusão e apresentação dos trabalhos; (IFRO, 2010e, p. 3)
Resolução CONSUP/IFRO nº 42/2010	No caso de curso técnico de nível médio, o grupo será formado por uma Comissão instituída pela Direção-Geral e composta por membros do Colegiado dos Cursos Técnicos de Nível Médio; (IFRO, 2010f, p. 1)
Resolução CONSUP/IFRO nº 97/2016	No caso de curso técnico de nível médio, a comissão será instituída mediante portaria da Direção-Geral e será composta por 5 (cinco) membros do colegiado dos cursos técnicos de nível médio, podendo a presidência ser indicada na mesma portaria ou eleita pelos pares. (IFRO, 2016i, p. 4)
Resolução CONSUP/IFRO nº 61/2018	I -Cursos técnicos de nível médio: a) Coordenador(a) do Curso; b) Quatro Docentes com formação na área do eixo tecnológico do curso a ser implantado; c) Quatro docentes da Base Nacional Comum Curricular, em se tratando de cursos técnicos integrados ao ensino médio; d) Um representante do Departamento de Extensão; e) Um representante do Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (IFRO, 2018d, p. 3)

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas resoluções para reformulação dos PPC (IFRO, 2010e; IFRO, 2010f; IFRO, 2016i; IFRO, 2018d).

Nota-se no Quadro 13 que as alterações na composição de representantes na comissão responsável pela formulação ou reformulação do PPC indica a ampliação da participação nestas ações, possibilitando a discussão e deliberação do processo de formação dos estudantes, sobretudo, quando também são considerados os docentes do eixo tecnológico, docentes que compõem as disciplinas da “Base Nacional Comum Curricular”⁴⁴,

⁴⁴ A denominação “Base Nacional Comum Curricular” refere-se a Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu no art. 36 que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos.

e representantes dos setores administrativos da Extensão e da Pesquisa no *campus*. Embora a participação tenha sido ampliada, não foram adicionados os alunos e representantes para além dos servidores do Instituto.

As orientações nacionais, expressas nos pareceres, nas resoluções e portarias da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) e do Ministério da Educação (MEC), para reformulação dos PPC, mencionadas no Quadro 14, foram incorporadas na Resolução CONSUP/IFRO n.º 14/2010 e na Resolução CONSUP/IFRO n.º 42/2010.

Quadro 14. Orientações nacionais incorporadas na reorganização do PPC do IFRO de 2010

Resolução CONSUP/IFRO n.º 14/2010	Resolução CONSUP/IFRO n.º 42/2010
g) Parecer CNE/CEB n.º 02/1997: dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do Ensino Fundamenta, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio; h) Parecer CNE/CEB n.º 17/1997: estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional; i) Parecer CNE/CBE n.º 16/1999: trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico; j) Parecer CNE/CEB n.º 39/2004: dispõe sobre a aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. k) Parecer CNE/CEB n.º 11/2008: discorre sobre a instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio; l) Portaria MEC n.º 870, de 16 de julho de 2008: aprovação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.	g) Parecer CNE/CBE n.º 16/1999: trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico; h) Parecer CNE/CEB n.º 39/2004: dispõe sobre a aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio; i) Resolução CNE/CEB n.º 3/1998: institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio; j) Resolução CNE/CEB n.º 4/1999: institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas resoluções para reformulação dos PPC (IFRO, 2010e; IFRO, 2010f).

Pode-se observar, no Quadro 14, um conjunto de normativas nacionais incorporadas pelas duas resoluções de 2010. Os pareceres e resoluções anteriores a 2003, formulados no governo Fernando Henrique Cardoso, orientam-se pela separação entre ensino médio e profissional (Parecer CNE/CEB n.º 02/1997, Parecer CNE/CEB n.º 17/1997, Resolução CNE/CEB n.º 3/1998, Parecer CNE/CBE n.º 16/1999 e Resolução CNE/CEB n.º 4/1999); e, os posteriores a 2003, formulados no governo Lula da Silva, orientam-se na possibilidade de integração entre ensino médio e profissional (Parecer CNE/CEB n.º

39/2004, Parecer CNE/CEB n.º 11/2008, Portaria MEC n.º 870, de 16 de julho de 2008); isto é, as resoluções do Instituto norteiam-se por concepções de EPT antagônicas.

A partir das considerações sobre a regulamentação do Instituto aos PPC, busca-se expor, a seguir, as análises referentes aos PPC dos cursos selecionados, iniciando pelo Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio de Ji-Paraná.

3.2. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *campus* Ji-Paraná, versão 2010

Recorda-se que o *campus* Ji-Paraná foi criado em 2007 como uma unidade da Escola Técnica Federal de Rondônia, por meio da Lei n.º 11.534/2007, constituída também com unidades em Porto Velho, Ariquemes e Vilhena. A unidade de Ji-Paraná recebeu, em 2008, autorização de funcionamento por meio da Portaria MEC n.º 707/2008 (IFRO, 2009b).

O projeto pedagógico do curso técnico em informática integrado ao Ensino Médio do *campus* Ji-Paraná (PPC de Informática 2010) descreve que o curso é integrado ao Ensino Médio, na modalidade presencial, com regime de matrícula e ingresso anual, habilita o egresso como técnico em informática, funciona nos turnos matutino e vespertino, com carga horária de 3.732 horas e prazo de integralização de no mínimo quatro anos e no máximo de oito anos (IFRO, 2010c).

O documento justifica a criação do curso devido às transformações constantes na sociedade e em decorrência da imposição da globalização. Nos termos do documento:

O mundo está em constante mutação: barreiras, muros ideológicos, culturais e comerciais foram e estão sendo derrubados. A globalização se impõe, o mundo se organiza para fins comerciais em grandes blocos, como NAFTA, MERCOSUL, Comunidade Europeia, etc.

O homem moderno precisa ter acesso às informações internacionais e se comunicar em grandes distâncias. Para isso necessita pesquisar e buscar soluções cada vez mais atuais e eficientes para seus problemas, conhecer o mundo em que vive, sem a necessidade de deslocamentos físicos. (IFRO, 2010c, p. 8).

Considerando essa conjuntura, segundo o PPC de Informática, o homem precisaria aprender a pesquisar e buscar soluções para os problemas, dado que,

[...] as empresas contemporâneas transformaram-se em microcosmos do mundo globalizado, com redes de comunicação internas, baseadas em computadores. As máquinas são cada vez mais controladas e operadas por métodos computacionais, e o desconhecimento desta realidade acentua a

problemática do desemprego. O comércio, nos mais distantes pontos do território nacional, informatiza-se, e o dinheiro virtual é uma realidade muito próxima. (IFRO, 2010c, p. 8).

Cabe questionar as afirmações apresentadas no PPC de Informática sobre o desenvolvimento da comunicação e da informática e como relaciona com o que denomina “mundo globalizado”. Utilizando os termos de Chesnais (2013, p. 3), “No discurso dominante, esta situação é apresentada como ‘inevitável’ porque está ligada a uma ‘globalização da economia’ imposta pelo jogo livre das leis do mercado”. Cabe trazer, ainda, a análise do autor ao criticar o termo “globalização”, acentuando que,

São raros os termos econômicos tão impregnados de ideologia quanto a palavra ‘globalização’. Num grau ainda mais elevado do que para a expressão ‘progresso técnico’, estaríamos frente a um processo em relação ao qual a sociedade mundial contemporânea, em seus diversos componentes — os países e, dentre esses, as classes sociais —, não teria opção a não ser se adaptar. Trata-se de uma palavra-chave que constitui hoje em dia verdadeiro slogan das organizações econômicas internacionais. Dever-se-ia, portanto, banir toda e qualquer tentativa de orientar ou de domar o processo. No alvorecer do século XXI, a globalização constituiria a própria expressão da ‘modernidade’, notadamente por ser o resultado das ‘forças do mercado’, finalmente liberadas, pelo menos parcialmente, das correntes nocivas com que o Estado lhes manietou durante meio século. (CHESNAIS, 2013, p. 3).

Para o autor, todavia, a interpretação desse fenômeno de alcance mundial precisa de outra perspectiva de análise:

Em vez de usar o termo ‘globalização’ e, portanto, de fazer referência à ‘economia’ de modo vago e impreciso, parece então desde já preferível falar em ‘globalização do capital’, sob a forma tanto do capital produtivo aplicado na indústria e nos serviços quanto do capital concentrado que se valoriza conservando a forma dinheiro. Pode-se então dar mais um passo, aquele que consiste em falar de ‘mundialização’ em vez de ‘globalização’ (CHESNAIS, 2013, p. 5).

Nessa perspectiva, a mundialização do capital se apresenta como uma fase específica de constituição do mercado mundial e de internacionalização do capital. Nesse cenário, as novas tecnologias oferecem oportunidades aos grupos empresariais, tanto para organizar o processo de internacionalização quanto para “modificar fortemente suas relações com a classe operária, em particular no setor industrial” (CHESNAIS, 2013, p. 8). Apesar das diferenças entre os países capitalistas, modelos salariais baseados na desregulamentação e na “flexibilidade” ampliaram seu alcance, adotando o princípio da “produção enxuta” e, conseqüentemente, a contratação de poucos trabalhadores.

Em vista disso, sustentar a justificativa do curso a partir do fenômeno da “globalização”, ou seja, “de uma interpretação dominante”, configura-se como uma contradição em relação ao contexto de criação dos Institutos Federais de EPT, que, como proposta, apresenta-se como uma das modificações normativas que possibilita a educação politécnica na política de EPT.

Não se pode perder de vista, contudo, que essa mesma criação dos Institutos Federais de EPT consiste, também, em atender os interesses da classe historicamente dominante, que interpreta a educação para atender, exclusivamente, o desenvolvimento econômico.

O PPC informa a dupla necessidade, de uma “formação de profissionais (com habilidades específicas)” para atender o mundo do trabalho e, em simultâneo, uma “formação cultural, humanística, sociológica” (IFRO, 2010c, p. 10), para continuação dos estudos.

Ao recorrer a uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI Brasil), o mencionado projeto conclui sobre a importância do computador e da *internet*, enquanto indica que haveria “um longo caminho a ser percorrido pelos Governos e pela sociedade para alcançar a universalização das tecnologias, propiciando não só a integração na era digital, mas também a capacitação digital dos cidadãos brasileiros” (IFRO, 2010c, p. 8).

Diante desse cenário, o PPC afirma que saber operar basicamente um microcomputador é condição de empregabilidade e as habilidades para o uso das tecnologias da informação crescem à medida que é requerido do trabalhador o domínio de maior nível de complexidade em seu posto de trabalho (IFRO, 2010c). Desse modo, sustenta que o curso de informática auxiliaria a “manter o estado de Rondônia em condições plenas de produção e de concorrência, dentro do mercado nacional e internacional”, e para isso ocorrer “é necessário investir em qualificação de mão-de-obra para modernizar a produção, em especial através do controle e da manipulação da hipermídia por pessoas devidamente preparadas para seu manejo.” (IFRO, 2010c, p. 10).

Ao centrar a atenção na empregabilidade, na adequação do trabalhador às necessidades do mercado de trabalho, na competitividade capitalista e na “qualificação de mão-de-obra”, o PPC indica que a formação deve priorizar esses aspectos, portanto, atender

as mudanças econômicas do Estado de Rondônia. Embora o documento considere esses aspectos, o PPC destaca que, na região Norte,

[...] 52% da população não possui nenhuma habilidade relacionada ao uso do computador, ou seja, não conseguem sequer usar o *mouse* ou fazer atividades simples, como copiar ou mover um arquivo e usar um editor de texto, e 65% não conseguem usar a internet. Além disso, dos 48% que afirmaram ter alguma habilidade, mais de 33% aprenderam por conta própria, com amigos ou colegas de trabalho ou em cursos pagos. Apenas 13% aprenderam em escolas formais ou cursos gratuitos financiados pelos empregadores ou pelo governo. (IFRO, 2010c, p. 10-11).

Possibilitaria ainda, segundo o documento, com a implantação de programas de educação básica e de qualificação específica, aumentar a empregabilidade dos trabalhadores e, com isso, “a própria possibilidade de inserção e reinserção da força de trabalho é ampliada” (IFRO, 2010c, p. 10). O que significaria formar,

[...] como perspectiva, cidadãos abertos e conscientes, que saibam tomar decisões e trabalhar em equipe; cidadãos que tenham capacidade de aprender a aprender e de utilizar a tecnologia para a busca, a seleção, a análise e a articulação entre informações, de modo que possam construir continuamente os conhecimentos, utilizando-se de todos os meios disponíveis, em especial dos recursos do computador; cidadãos que atuem em sua realidade visando à construção de uma sociedade mais humana e menos desigual. (IFRO, 2010c, p. 10).

Ao propor formar “cidadãos abertos e conscientes para a empregabilidade”, indica que essa formação deve promover a criação de um novo trabalhador adaptado ao mercado, que, segundo Frigotto (2011a),

[...] que busca apagar da memória o direito ao emprego, já que este está dentro de um sistema de regulação social que garante um conjunto de direitos ao trabalhador, defendido por suas organizações. No plano da mistificação, a ideia que se difunde é a de que o fim do emprego é algo positivo para a competitividade e de que, em realidade, com isso todos ganham. (FRIGOTTO, 2011a, p. 27).

Observa-se que a proposta da relação educação e trabalho, incorporada no PPC, mais especificamente na justificativa do curso, tensiona o sentido de trabalho para o assalariado, isto é, sob o argumento do “desemprego estrutural” (ANTUNES, 2008, p. 99). Direciona, assim, a formação para a noção ideológica de empregabilidade, que responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso. Essa perspectiva pode ser entendida como tradução da denominada “pedagogia da exclusão”, identificada por Saviani (2019b). O autor considera que

Trata-se de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. (SAVIANI, 2019b, p. 535).

Na definição dos objetivos geral e específicos, importa informar que em termos normativos do Instituto, a resolução que estabelece o processo de elaboração dos projetos pedagógicos define o objetivo geral como linha mestra que articularia os objetivos específicos do curso e deveria estar atrelado ao perfil do egresso, devendo, ainda, ser claro, viável e corresponder com os núcleos e eixos de formação, pois norteariam a avaliação de todo o curso (IFRO, 2010f).

O projeto pedagógico de informática define como objetivo geral do curso: “Oferecer habilitação técnica de nível médio que capacite para a atuação profissional no âmbito da programação em informática” (IFRO, 2010c, p. 12). Definiu cinco objetivos específicos. Nos termos do projeto:

- a) Formar profissionais com competência para: utilizar ambientes de desenvolvimento de sistemas, os próprios sistemas operacionais e os bancos de dados; realizar testes de programas de computador, registrando as análises e refinamento dos resultados; executar manutenção de programas de computador implantados;
- b) Desenvolver pesquisas, testes, produção e adaptação de tecnologias apropriadas, para aplicação em diversos setores da gestão empresarial;
- c) Trabalhar técnicas para operacionalização de computadores, instalação e desinstalação de hardwares e softwares, e ao mesmo tempo trabalhar estratégias de gerenciamento e supervisão de sistemas de informações, redes de computador e plantas industriais automatizadas pelas tecnologias de informática;
- d) Desenvolver um processo de ensino e aprendizagem em que seja possível interpretar as necessidades do usuário, especificar adequadamente equipamentos e/ou serviços, instalar e manter sistemas conforme padrões de qualidade aceitáveis e utilizar programas e equipamentos computacionais;
- e) Oferecer um processo de ensino e aprendizagem que auxilie na construção da autonomia do aluno para a sua vida pessoal e cidadã. (IFRO, 2010c, p. 12).

Ao examinar os objetivos geral e específicos, nota-se a priorização da capacidade técnica da formação, e os objetivos específicos incorporam competências operacionais que o egresso estaria apto a realizar.

A apropriação do conhecimento historicamente sistematizado é fundamental para o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, sendo a capacidade técnica necessária no processo de formação. Contudo, cabe lembrar que o PPC relaciona a educação à empregabilidade e à “qualificação da mão-de-obra”, indicando que a proposta de profissionalização atende, prioritariamente, aos interesses do mercado.

Contrário a essa perspectiva, cabe recordar Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), que afirmam que o objetivo profissionalizante “constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 10). Nesse sentido, a formação técnica é importante, mas é necessário ir além, como destacado pelos autores.

Uma formação ampla e integral que possibilite o desenvolvimento de um novo tipo de intelectual abrange as pelas dimensões especialista e política. Saviani (2011a), ao referir-se a essas dimensões, responde duas questões, a primeira: quem tem medo da competência técnica?

[...] parece óbvio que as camadas trabalhadoras não têm qualquer motivo para temer a competência técnica. Ao contrário, é a classe dominante que tem razões para temê-la, tanto assim que, no empenho em preservar seus interesses, acabou por provocar a produção da incompetência a despeito das proclamações em contrário.

Também não temerão a competência técnica os intelectuais verdadeiramente empenhados em assumir, de fato, um compromisso político articulado com os interesses das camadas trabalhadoras. Temem a competência técnica aqueles que, embora procurem assumir esse tipo de compromisso político, encontram-se ainda sob a influência dominante das teorias educacionais que convencionei chamar de ‘crítico-reprodutivistas’ (Saviani, 2007)⁴⁵. (SAVIANI, 2011a, p. 35).

O segundo questionamento: quem tem medo do compromisso político?

[...] não parece difícil concluir que, na verdade, temem o compromisso político aqueles mesmos que temem a competência técnica. Isto porque, aquilo que efetivamente teme a classe dominante é a concretização do compromisso político transformador. O discurso da transformação não só

⁴⁵ SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

não é temido como tende a ser apropriado pela classe dominante. Aliás, nós sabemos que ela própria procura tomar a iniciativa de formulação de um discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia. Eis por que, se o discurso relativo a um compromisso político transformador pode ser tolerado, as tentativas de concretizar tal compromisso são combatidas das mais diferentes formas, sem excluir a repressão violenta quando os demais recursos não se revelarem eficazes. (SAVIANI, 2011a, p. 45).

Saviani deixa claro que a classe dominante teme tanto a dimensão especialista quanto a dimensão política da formação, isto é, seu real interesse consiste em ofertar uma educação a “conta gotas”, que possibilite o mínimo necessário para atuação no mercado.

A seção destinada a apresentar a relação entre ensino, pesquisa e extensão, reforça que os egressos dos cursos deveriam ter “condições de vivenciar e superar problemáticas existentes, para prestarem o atendimento profissional conforme as necessidades do setor em que se inserem” (IFRO, 2010c, p. 22).

O documento incorpora, literalmente, a concepção de EPT, presente nos PPI, que orientaria os processos de formação e que acompanham, por sua vez, os documentos nacionais (BRASIL, 2007c; BRASIL, 2008a), dos Institutos Federais de EPT, que tendem a priorizar a educação voltada ao desenvolvimento econômico.

As premissas no PPC de Informática se identificam com os objetivos do Instituto, definidos no PPI 2009-2013, ao destacar, na relação entre ensino, pesquisa e extensão, a integração entre ciência, tecnologia e cultura e a importância do fazer pedagógico para desfazer a separação entre ciência e tecnologia e entre teoria e a prática, concebendo a pesquisa como princípio educativo e científico, e as ações de extensão como um instrumento de diálogo com a sociedade (IFRO, 2010c). Para tanto, propõe que as atividades devam ser organizadas,

[...] organizará suas atividades de modo a incentivar a iniciação científica, o desenvolvimento de atividades com a comunidade, a prestação de serviços — em suma, incentivará a participação ativa dentro de um mundo de complexa e constante integração (IFRO, 2010c, p. 22).

Nota-se que, nesse trecho, a organização das atividades possibilita uma formação para além da técnica, em especial, quando afirma que pretende incentivar a iniciação científica. Aspecto que sinaliza uma estratégia de promover a articulação entre o ensino e a pesquisa.

Um aspecto importante a ser destacado, diante da complexidade da proposta de formação apresentada, é que o PPC pretende incentivar a iniciação científica. Aspecto que sinaliza uma estratégia de promover a articulação entre o ensino e a pesquisa, fundamental para a formação multidimensional do estudante.

Além de se referenciar às normativas nacionais e locais, o PPC afirma que

O currículo foi organizado de modo a garantir o desenvolvimento global do aluno, conforme as diretrizes fixadas pelas Resoluções CEB/CNE 3/98 (diretrizes do Ensino Médio) e 4/99 (diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio), a sistemática de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional definida pela Resolução CEB/CNE 1/2005 e os princípios educacionais defendidos pelo Instituto Federal de Rondônia, pautados numa educação significativa. (IFRO, 2010c, p. 13).

Ao propor um currículo organizado para “garantir o desenvolvimento global do aluno”, a seção que trata da metodologia para a sua efetivação afirma que,

As disciplinas de cada período letivo representam importantes instrumentos de flexibilização e abertura do currículo para o itinerário profissional, pois, adaptando-se às distintas realidades regionais, permitem a inovação permanente e mantêm a unidade e a equivalência dos processos formativos. A concomitância de disciplinas de formação geral com as de formação profissional, não raro inter e transdisciplinarizadas, orienta à construção de um aprendizado que seja fundamental para todas as instâncias da vida pessoal e social dos educandos. (IFRO, 2010c, p. 13).

Ressalta-se, porém, que apesar do termo concomitância, adotado no documento, orientar a organização do currículo no sentido de simultaneidade, afirma que essa organização atenderia a “todas as instâncias da vida pessoal e social” (IFRO, 2010c, p. 13). Entende-se que a proposta do ensino médio integrado ultrapassa a presença concomitante de disciplinas de formação geral e as de formação profissional.

Sobre esse assunto, o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que fundamenta a Resolução CEB/CNE nº 1/2005, citada no trecho, reitera que, para a formação integral do cidadão trabalhador, pretendida na oferta de cursos na forma integrada, busca-se um tratamento curricular integrado, síncrono, eficiente e eficaz, não podendo ser entendido como a somatória de dois cursos distintos, pois precisa ser “considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrado e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último”. Esse tratamento de simultaneidade, afirma o parecer, seria, na realidade, uma forma de oferta concomitante ou subsequente travestida de integrada (BRASIL, 2004a, p. 12).

Cabe resgatar que o Ensino Médio Integrado, analisam Frigotto e Araújo (2018, p. 258), precisaria ser trabalhado em uma perspectiva que promova “íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais”. Portanto, não apenas em ofertas de disciplinas desarticuladas, em simultaneidade que expõe falta de relação com a realidade e com a formação pretendida.

O PPC de Informática 2010 afirma que

O curso privilegia o aluno enquanto agente do processo da aprendizagem, por prever o desenvolvimento de projetos, atividades científico-culturais, promoção da inter e transdisciplinaridade e processos dialógicos de formação, dentre outros princípios construtivistas de ensino e aprendizagem. Os conteúdos associam o mundo do trabalho, a escola e a sociedade, assim como se definem pela contextualização. Serão trabalhados com recursos tecnológicos e estratégias inovadoras, mediados por relações afetivas, interacionais e transformadoras. (IFRO, 2010c, p. 13).

O projeto considera prioritária a relação entre a teoria e a prática, no sentido do processo de ensino e aprendizagem prever estratégias e momentos de aplicação de conceitos em experiências voltados à preparação dos alunos para o exercício profissional. Enfatiza ainda que o curso está organizado em itinerários formativos definidos como anos letivos, e disciplinas distribuídas em quatro núcleos: a Base Nacional Comum do Ensino Médio, Núcleo Diversificado, o Núcleo Profissionalizante e o Complementar, conforme orienta a Resolução CONSUP/IFRO nº42/2010 (IFRO, 2010c).

Tabela 13. Total de aulas por semana no PPC Informática 2010

	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
Base Nacional Comum	18	20	14	6
Núcleo Diversificado	5	-	3	3
Núcleo Profissionalizante	4	7	10	16
Núcleo Complementar	240			
Total de aulas por semana acima	27	27	27	25
Total de Componentes Curriculares a cada ano	14	14	13	13

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do IFRO (IFRO, 2010c).

O documento descreve que o Núcleo da Base Nacional Comum é composto por disciplinas do currículo comum obrigatório, conforme a legislação da modalidade determina e que essas disciplinas “são, de fato, necessárias à formação do aluno do Ensino Médio, com vistas ao preparo para a continuidade na vida acadêmica e à formação para a cidadania (IFRO, 2010c, p. 14).

Descreve, também, que o Núcleo Diversificado é constituído pelas disciplinas decididas pela equipe pedagógica do *Campus*, como estratégicas para a complementaridade da formação cidadã e da formação profissional. Elas abrangem “línguas aplicadas ao mundo globalizado, atitudes diante das vivências cotidianas e no mundo do trabalho, bem como outros aspectos da formação geral”. E argumenta que se trata “de um conjunto de abordagens cujo tratamento tende a tornar o indivíduo mais crítico e seguro no desenvolvimento de sua autonomia”. (IFRO, 2010c, p. 14).

Enquanto o Núcleo Profissional é composto por disciplinas específicas do currículo do Curso Técnico em Informática, conforme a legislação e o que a modalidade determina. Essas disciplinas,

[...] composto por disciplinas específicas do currículo do Curso Técnico em Informática, conforme a legislação e o que a modalidade determina. As disciplinas consolidam uma formação do aluno com vistas ao preparo para o trabalho e à formação para a vida em sociedade. Elas envolvem conhecimentos básicos específicos sobre línguas de programação, sistemas operacionais e manutenção de computadores. As competências dos alunos estão relacionadas ao uso, com segurança e competência, da tecnologia para a construção e gestão dos serviços nas organizações. O desenvolvimento das ações é pautado pelo conhecimento técnico e científico da modalidade escolhida para o exercício de profissão. (IFRO, 2010c, p. 14).

Chama a atenção nessa segmentação que, mesmo que a proposta prime pela formação integrada, a organização curricular, em quatro núcleos, possibilita a oferta concomitante das disciplinas, sem a pretendida integração. Ao definir que cabe a “cada professor definir, em plano de ensino de sua disciplina” (IFRO, 2010c, p. 13), o PPC de Informática não orienta a estratégia para sua integração, mas transfere a responsabilidade da integração ao professor. Assim, as distintas compreensões sobre o termo integração corroboram para ambíguas materializações da formação integrada, concordando com análise de Frigotto (2012b).

No que se refere à concentração de aulas de cada Núcleo que compõem os quatro anos do curso, nota-se na Tabela 13 que as aulas da Base Nacional Comum se concentram nos três primeiros anos e as técnicas acumulam-se nos dois últimos anos. Essa organização centraliza os conhecimentos gerais nos primeiros anos e os profissionais nos últimos anos, o que pode dificultar a integração das disciplinas. É importante frisar que as disciplinas de Filosofia e Sociologia estão inseridas nos quatro anos de duração do curso, com uma aula

por semana. Nesse sentido, amplia o estabelecido na Resolução IFRO/CONSUP n.º 42/2010 e contribui para a formação de um aluno como trabalhador não estritamente técnico, mas com conhecimento que auxiliaria no processo de compreensão das contradições sociais.

Frigotto (2018b) analisa o Ensino Médio Integrado (EMI) e identifica três aspectos para a modalidade, ou seja,

[...] o ensino médio integrado, em sua imperfeição política e conceptual, pode constituir-se numa modalidade e espaço de travessia para aqueles jovens da classe trabalhadora que têm pressa, por necessidade vital, de se integrar dignamente no processo produtivo. Para que seja uma travessia e não algo permanente, implica entendê-lo como uma modalidade transitória e manter como defesa fundamental a universalização do ensino médio na concepção já assinalada e ter um triplo sentido contrário ao que tem sido pensado para o ensino médio para os trabalhadores: a materialidade de um tempo mais longo (quatro anos) e não a famosa tese da aceleração ou suplência; apoiar-se numa concepção filosófica e epistemológica que permita uma formação integrada e integral ao longo dos quatro anos; e, como consequência, não ter a natureza profissionalizante *stricto sensu* e sim uma vinculação mais imediata com a compreensão do sistema produtivo em suas múltiplas formas e as bases científicas, técnicas, sociais, políticas e culturais que permitam entender e operar no seu interior não como trabalhador adestrado, mas como sujeito humano emancipado. (FRIGOTTO, 2018b, p. 58).

Assim, os quatro anos de duração do curso de Informática abrangem o primeiro sentido descrito pelo autor, isto é, “a materialidade de um tempo mais longo (quatro anos)” (FRIGOTTO, 2018b, p. 58). Contudo, os outros dois sentidos não correspondem ao que o ensino médio integrado definido pelo autor propõe, pois, o projeto pedagógico orienta-se pela dimensão especialista da formação.

Dessa forma, não se identificou elementos que permitam aproximar o documento aos fundamentos da pedagogia tecnicista, ou seja,

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2019, p. 477-478).

Com essa apreensão sobre a primeira versão do PPC de Informática, apresenta-se na seção seguinte, a versão de 2017 do PPC de Informática de Ji-Paraná.

3.3. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *campus* Ji-Paraná, versão 2017

O Projeto Pedagógico do Curso de Informática, na versão de 2017 (PCC de Informática 2017), informa que sua reformulação foi realizada por uma Comissão de Elaboração e Sistematização do *campus* Ji-Paraná, constituída pela Portaria n.º 167 de 25/11/2016/IFRO. A reformulação foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (CEPEX-IFRO), pela Resolução n.º 21/REIT — CEPEX/IFRO, de 29 de junho de 2017.

O PPC de informática assinala que a proposta considera “os desafios da educação profissional diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional”, assim como o IFRO, concebido para “atender aos anseios da sociedade no que concerne à promoção da educação profissional de nível médio” (IFRO, 2017b, p. 10).

O documento acrescenta que o Instituto não seria percebido apenas como instância reflexiva da sociedade e do mundo do trabalho, “mas como um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos” (IFRO, 2017b, p. 10).

Essa transformação, descrita nesta versão do PPC de informática, pode se orientar, todavia, por fundamentos, que, na realidade, não alteram as relações sociais, mas adaptam os estudantes à realidade existentes. Nessa direção, Lima e Neves (2006, p. 13) relatam a importância da “fundamentação da prática político-pedagógica da escola na atualidade”, e, na busca desses elementos, guiam-se por três constatações:

A primeira foi a de que as sociedades contemporâneas vêm sofrendo, desde as últimas décadas do século XX, profundas transformações em todas as dimensões da produção da existência humana; a segunda foi a de que essas mudanças se materializam, de modo específico, na sociedade brasileira, devido à maneira como o Brasil vem se inserindo no mundo ao longo da sua história e também devido às relações econômicas, políticas, sociais e culturais que se engendram, também historicamente, em âmbito nacional; e a terceira foi a de que essas profundas mudanças em curso no mundo e no país que redefinem ideais, ideais e práticas sociais repercutem intensamente nos processos de educação política e de educação escolar, levando à redefinição do conteúdo e da forma de estruturação dos sistemas educacionais e de formação técnico-profissional — já que, nas sociedades contemporâneas, a educação vem respondendo, de modo ‘específico’, às necessidades de valorização do capital, da conformação ético-política à sociabilidade burguesa e, também, à demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido. (LIMA; NEVES, 2006, p. 13).

Assim, o aludido “intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos” (IFRO, 2017b, p. 10) precisa balizar-se antagonicamente ao restrito aspecto de valorização do capital e conformação ético-política à sociedade burguesa. Cabe destacar, contudo, o entendimento de dois vieses relacionados à ciência, a técnica e a tecnologia: “o primeiro é o do fetiche e do determinismo da ciência, da técnica e da tecnologia tomadas como forças autônomas das relações sociais de produção, de poder e de classe” (FRIGOTTO, 2006b, p. 266); e o segundo

[...] situa-se na visão de ‘pura negatividade’ da ciência, da técnica e da tecnologia em face da sua subordinação aos processos de exploração e alienação do trabalhador como força cada vez mais diretamente produtiva do metabolismo e da reprodução ampliada do capital. (FRIGOTTO, 2006b, p. 267).

Apesar de historicamente a ciência, a técnica e a tecnologia se constituírem

[...] como forças produtivas destrutivas, expropriadoras e alienadoras do trabalho e do trabalhador, sob o sistema capital, não é determinação a elas intrínseca, mas depende de como elas são predominantemente decididas, produzidas e apropriadas social e historicamente sob esse sistema. (FRIGOTTO, 2006b, p. 268).

Desse modo, a proposta de transformação da sociedade precisa estar fundamentada em elementos para além da lógica do mercado; o que não se observa, em termos conceituais, na versão de 2017 do PPC de Informática, que reitera os princípios do “aprender a aprender”, presente nos três PPI do Instituto, proclamando “atuar na formação do aprender a ser, do aprender a fazer, do aprender a conhecer e do aprender a viver juntos” (IFRO, 2017b, p. 11). O lema “aprender a aprender” foi discutido na análise do PPI 2009 – 2013, a partir da apreensão de Duarte (2001b), que considera o lema como uma visão da classe dominante que visa total adaptação às regras do mercado mundializado, conforme discutido no capítulo 2 desta tese.

Ao expor a demanda pelo Curso de Informática do *campus* Ji-Paraná, o PPC de Informática recorda sua criação no ano de 2009 e destaca que, desde então, “vem entregando anualmente ao mercado de trabalho profissionais capacitados em desenvolvimento de sistemas e em suporte à infraestrutura de computadores e redes” (IFRO, 2017b, p. 27). Dispõe, no decorrer das três versões de seus PPC, uma série de elementos para justificar a criação e continuidade do curso, como o “enfretamento ao desemprego” (IFRO, 2010c, p. 8; IFRO, 2017b, p. 29), o fortalecimento da “qualificação da mão-de-obra” (IFRO, 2010c, p.

10; IFRO, 2017b, p. 31), a ampliação da “empregabilidade” (IFRO, 2010c, p. 10; IFRO, 2017b, p. 30), a manutenção do Estado em “condições plenas de produção e de concorrência, dentro do mercado nacional e internacional [...]” (IFRO, 2010c, p. 10; IFRO, 2017b, p. 31), e a reiterada valorização do lema “aprender a aprender” (IFRO, 2010c, p. 10; IFRO, 2017b, p. 31).

O PPC de Informática 2017 expressa o objetivo de unir a pesquisa, a extensão e o ensino, em vista de situar os alunos nas questões locais, com a união também da teoria e prática profissional, preparando o aluno para a pesquisa científica, “com formação política, filosófica e humana, para atuarem nas situações concretas preconizadas pela sociedade globalizada” (IFRO, 2017b, p. 19). Entretanto, descreve também que visa suprir a necessidade de mão-de-obra qualificada, tendo “o IFRO a missão de formar mão de obra qualificada de nível técnico a fim de suprir a demanda das empresas por profissionais de tecnologia da informação” (IFRO, 2017b, p. 30).

As expressões “formação política, filosófica e humana” e “formar mão de obra qualificada de nível técnico” se referenciam, de certo modo, às dimensões política e especialista da formação de um novo tipo de intelectual. Apesar disso, a justificativa para criação do curso e a incorporação do “aprender a aprender”, tendem a promover uma formação que não associa trabalho, ciência e cultura na sua prática e nos seus fundamentos científicos-tecnológicos e histórico-sociais, no sentido atribuído por Frigotto e Ciavatta (2004).

A contextualização apresentada na versão de 2017 indica a visão da educação destinada a atender questões imediatas, em responder problemas do mercado de trabalho. Ao reforçar os elementos como empregabilidade e “mão-de-obra”, a educação em sentido amplo, pensada nas múltiplas dimensões do homem, não se apresenta como finalidade principal, apesar de mencionada no projeto pedagógico.

A reorganização da versão de 2017 ocorre após uma modificação em 2016, totalizando três versões aprovadas do PPC de Informática: versão de 2010, versão de 2016 e versão de 2017. Com o intuito de se compreender o movimento de reorganizações, a versão de 2016 apresenta uma prévia discussão dos motivos para a reorganização.

Nesse sentido, dentre os motivos descritos para reorganização na versão de 2016, o PPC ressalta a busca do que denomina “otimização do tempo de formação dos alunos” (IFRO, 2016a, p. 14), reduzindo a duração do curso de quatro para três anos. A anunciada

necessidade de celeridade na formação seria comprovada, conforme indica a versão de 2016, para reduzir as evasões no curso, fruto, em parte, do “significativo volume de alunos que pedem transferência para turmas comuns do Ensino Médio” (IFRO, 2016a, p. 14). Na versão de 2016, o PCC de Informática adverte que a evasão do curso não se refere apenas à sua duração, mas avalia que cursos com duração de três anos são “muito mais atrativos que aqueles com um ano a mais, considerando-se que é possível garantir a carga horária mínima” (IFRO, 2016a, p. 15).

Para conseguir manter a formação do estudante, a versão de 2016 sugere como alternativa intensificar a execução da carga horária por recursos de educação a distância, já existentes no IFRO, ou de usar tempos excepcionais por turno, ou contraturno. O que poderia, conforme descrito na versão de 2016 do PPC de Informática, diminuir o problema da evasão, pois seria “comum nos cursos técnicos em todo o país” (IFRO, 2016a, p. 15). Para tanto, adotaria “20% da execução da carga horária dos respectivos cursos com desenvolvimento de atividades não-presenciais, como indução a que se otimize o tempo de formação dos alunos e como estratégia moderna de oferta de ensino” (IFRO, 2016a, p. 15). No entanto, a aceleração no tempo de formação, na prática, reduziu a duração do curso de quatro anos para três anos.

A mencionada redução do tempo de duração do curso se distancia do primeiro sentido discutido por Frigotto (2018b) para o EMI, ou seja, direciona em sentido contrário “a materialidade de um tempo mais longo (quatro anos)”, aproximando “a famosa tese da aceleração ou suplência” (FRIGOTTO, 2018b, p. 58).

Para além desse aspecto, o PPC afirma, também, que os alunos e familiares “vivem a expectativa de alcançar rapidamente uma vaga no mercado de trabalho ou desenvolver propostas de empreendedorismo autônomo” (IFRO, 2016a, p. 14). A consideração sobre essa expectativa delinea o pensamento de Marilena Chauí (SANTIAGO; SILVEIRA, 2016) quando afirma, por entrevista, sobre a educação,

No caso das escolas privadas, há a adesão à ideologia neoliberal dominante da competição e da violência e, no caso das escolas de esquerda, apenas uma minoria dos alunos, vindos de famílias dos estratos superiores da classe média, chega a compreender e a valorizar uma perspectiva crítica, pois, com raras exceções, as famílias já aderiram à ideologia neoliberal do individualismo competitivo. (SANTIAGO; SILVEIRA, 2016, p. 276).

Nessa perspectiva, no plano conceitual e, mais importante, no âmbito da formação dos alunos, entende-se que reforça

[...] a competição individual, o vencer a qualquer custo, a recusa do companheirismo e da solidariedade é vista como natural (e, no caso da maioria das escolas privadas, é estimulada), e a sociedade tal como é tida como deve ser. (SANTIAGO; SILVEIRA, 2016, p. 276).

Vale lembrar que, considerando o papel das crises para o capitalismo, Freitas (FREITAS, 1994) afirma que o capital redefine o papel do Estado, da produção tecnológica, da educação, e muda, também, a composição da classe trabalhadora. Nas palavras do autor,

Transforma trabalhadores braçais em trabalhadores de ‘colarinho branco’, desemprega, joga trabalhadores na economia informal e no subemprego. Aprofunda a recessão e faz com que a luta sindical seja sufocada pelo medo do desemprego. (FREITAS, 1994, p. 120).

Esses elementos influenciam o próprio entendimento dos trabalhadores em relação às finalidades da educação, que, cada vez mais, são tensionadas a responder questões imediatas. Aspecto que evidencia o papel dos intelectuais da classe dominante, que, como analisa Gramsci (2017a), obtém a hegemonia, por meio:

1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2017a, p. 203).

Nesse sentido, as classes dominantes obtêm o consenso, isto é, escamoteiam que a contradição reside no fato de que a desigualdade social é vista, no senso comum, em sua particularidade econômica, portanto, secundariza o conhecimento voltado para o desenvolvimento humano. A noção ideológica do empreendedorismo, na concepção neoliberal, seria o caminho para o fim da desigualdade social, visto que os ganhos individuais levariam ao ganho da sociedade e, bastaria, para isso, o empenho individual. Pensamento que, na prática, responsabiliza o indivíduo pela sua condição, pois, se obteve “sucesso”, foi por mérito pessoal.

Evidencia-se, assim, que a finalidade educacional pretendida, por algumas famílias, está subordinada à lógica do mercado, ou, como afirma Neves (2005), sob a “nova

pedagogia da hegemonia” como estratégia do capital para educar o consenso. O que, de certo modo, sinaliza, também, a importância de uma formação que caminhe para além do especialista e possibilite integralmente o especialista e o político, ou seja, que tenha certa capacidade dirigente.

O neoliberalismo considera a noção ideológica do empreendedorismo como solução para o desemprego, isto é, escamoteia o fato de o desemprego não ser conjuntural, mas essencial ao capitalismo e, portanto, de caráter estrutural. Nesse sentido, no âmbito do mencionado lema “aprender a aprender”,

O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e o permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo. (DUARTE, 2001b, p. 197).

Não há, com isso, a propalada autonomia intelectual ou espírito crítico. Limita-se, à adequação das alterações do capitalismo, caracterizando, uma apropriação alienada da totalidade das relações sociais. A concepção de conhecimento, entendida por Martins (2012) em crítica à pedagogia das competências, seria como um recurso cognitivo para adequação do indivíduo ao meio, restringindo-se, então, o conhecimento, à parcialidade do imediatamente presente.

A terceira mudança formalizada na versão de 2017 do PCC de Informática é justificada pela já mencionada otimização do tempo de formação e, agora, mais especificamente, para adequar ao novo Catálogo de Cursos Técnicos de 2016. Igual à reorganização na versão de 2016, é afirmado que se atenderá a expectativa do aluno em alcançar uma vaga no mercado de trabalho ou desenvolver propostas de empreendedorismo autônomo e melhorar o índice de evasão (IFRO, 2016a). As mudanças descritas no Catálogo de Cursos Técnicos de 2016 seriam,

O novo catálogo define algumas mudanças no curso, são elas: Alteração no perfil profissional de conclusão, carga horária mínima do curso que muda de 1.000 para 1.200 horas e a possibilidade de certificação intermediária em curso de qualificação profissional no itinerário formativo. (IFRO, 2016a, p. 32).

A justificativa de reorganização para a versão de 2017 evidencia a preocupação em adequá-la ao Catálogo de Cursos Técnicos de 2016 do Governo Federal. Revela,

também, como na versão 2016, uma possível demanda do aluno: entrar no mercado de trabalho e empreender (IFRO, 2017b).

Os alunos que ingressam nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, assim como seus familiares, vivem a expectativa de alcançar rapidamente uma vaga no mercado de trabalho ou desenvolver propostas de empreendedorismo autônomo. (IFRO, 2017b, p. 331).

A preocupação do aluno em entrar no mercado de trabalho demonstra a compreensão da educação em uma de suas dimensões, o entendimento de trabalho em sentido restrito de labor. Destaca-se que não se minimiza a importância do mundo do trabalho para o jovem ou sua família, pois, na sociedade capitalista, as condições objetivas de subsistência vinculam-se à redução do trabalho à mercadoria que dever ser “vendida”.

Como tal, de certo modo, influencia a finalidade da educação para fins imediatos, na direção de empreender esforços para reproduzir essa perspectiva, que, se acrítica, não revela as contradições presentes na sociedade e apresenta a noção ideológica do empreendedorismo como solução viável, sem refletir sobre os limites estruturantes do capitalismo, como, por exemplo, o “desemprego estrutural” (ANTUNES, 2008, p. 99) e a fragilização das relações de trabalho.

Ao tratar sobre os objetivos do curso, a Resolução CONSUP/IFRO n.º 97/2016, a mais recente no período de análise, relaciona o objetivo geral do curso diretamente às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos Catálogos Nacionais de Cursos (IFRO, 2016i). A resolução, literalmente, orienta para os objetivos gerais e específicos:

(O(s) objetivo(s) geral(ais) de um curso, geralmente, aparece(m) nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Catálogos Nacionais. É só copiar e transcrevê-lo(s) para este espaço. Não esquecer de citar a Resolução em nota de rodapé, no embasamento legal e também nas referências.) (IFRO, 2016i, p. 9).

Define como objetivo geral do curso: “Oferecer formação profissional técnica de qualidade em informática integrada ao ensino médio, na perspectiva de desenvolvimento de sistemas” (IFRO, 2017b, p. 40). Nota-se que, apesar de modificar o termo “habilitação” para o termo “formação”, se comparado com a versão de 2010, mantém, em essência, a priorização da dimensão especialista da formação. Os objetivos específicos do curso são:

a) Integrar o ensino médio à educação profissional, de modo a promover a formação global e a preparação para o mercado de trabalho.

- b) Habilitar profissionais para atividades de análises, projetos, desenvolvimento, testes e manutenções no processo de desenvolvimento de softwares.
- c) Orientar para o uso de ambientes de desenvolvimento de sistemas operacionais e de banco de dados.
- d) Introduzir conhecimentos sobre redes de computadores a fim de capacitá-los em sua montagem e manutenção com foco na segurança dos dados.
- e) Preparar profissionais para instalações, manutenções e configurações de hardwares e softwares. (IFRO, 2017b, p. 40-41).

O objetivo geral e os específicos, como na versão de 2010 do PPC de Informática, priorizam a capacidade técnica na formação. Dimensão que é essencial à proposta de formação, que possibilite, como menciona o primeiro objetivo específico do curso, “promover a formação global e a preparação para o mercado de trabalho”, mas não suficiente para promover o “desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas” (FRIGOTTO, 2012b, p. 277).

Em sentido mais amplo ao identificado no PPC, entende-se a necessidade de “travessia” para uma formação que, como afirma Gramsci (2017a, p. 747), possibilite a constituição de uma camada “‘dirigente’ (especialista + político)”, entendida “no mais amplo sentido, não só econômico, mas também político-moral” (GRAMSCI, 2017a, p. 861), indicando que, mesmo alterando o objetivo geral e os específicos, não amplia para uma formação ético-política.

Ao tratar sobre o perfil do egresso o PPC de Informática de 2017 apresenta 15 itens técnicos relacionados às competências e habilidades gerais do egresso, como também 114 itens técnicos relacionados às competências específicas do formado (Anexo VII). Competências que balizariam o trabalho pedagógico de forma transdisciplinar no decorrer de 13 atividades desenvolvidas no curso (IFRO, 2017b).

As competências elencadas pelo documento aparentam mais um conjunto de atividades que os egressos teriam condições técnicas de executar. Assim, as competências assumiriam o papel criticado por Ramos (2006),

A noção de competências tem sido utilizada quase que exclusivamente associada à ação, portanto, restrita à inteligência prática ou ao circuito curto da capacidade. Essa restrição é bastante propícia ao uso dessa noção num sentido instrumental ou comportamentalista/construtivista. (RAMOS, 2006, p. 235).

Saviani (2019b) afirma que a “pedagogia das competências” se apresenta como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, isto é,

[...] cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’. (SAVIANI, 2019b, p. 543).

O elevado número de competências descritos revelaria, também, situação similar ao descrito por Pandolfi (2015), ao analisar os projetos políticos-pedagógicos dos cursos destinados a formar técnicos em Administração do Instituto Federal do Espírito Santo, e corroborado pela entrevista com os professores:

Em primeiro lugar, deve-se salientar a importância dada ao atendimento das necessidades das empresas, ou pior, à adequação das competências e habilidades dos discentes aos interesses delas, explicitamente divulgada nos projetos político-pedagógicos dos cursos destinados a formar técnicos em Administração do Ifes. (PANDOLFI, 2015, p. 224).

O autor avalia ainda que os princípios “da ação educativa intencional não têm origem na escola, mas nos desígnios das classes dominantes de constituir um novo de trabalhador” (PANDOLFI, 2015, p. 224). Considera também que

Esse fato ficou patente na afirmação dos egressos de que o curso realizado não lhes proporcionou vantagens substantivas além de um melhor desempenho profissional, resultado este que, evidentemente, pode ser considerado um benefício mais proveitoso para os empregadores do que para os empregados. Nesse caso, em especial, as conveniências para as empresas não parecem ficar restritas aos conhecimentos em si, adquiridos pelos alunos na escola, mas estendem-se às formas de ajuste psicológico, organizacional e motivacional dos discentes formados na ideologia do Empreendedorismo. (PANDOLFI, 2015, p. 225).

O PPC de Informática de 2017 direciona-se, então, na tendência de enfatizar o desenvolvimento e a competitividade econômica para a formação de um “novo trabalhador” (FERRETI, 2018, p. 17), adequado ao mercado de trabalho, isto é, o currículo escolar “é uma maneira de expressar intencionalidades de caráter prático, político ou ideológico à sociedade. Por isso, ele se torna um aparelho poderoso e basilar para a conquista da hegemonia por parte da classe dominante”. (PANDOLFI, 2015, p. 31).

Outro aspecto da versão 2017, ausente na versão de 2010 do PPC de Informática, é a definição apresentada no trecho abaixo:

9. Compreender e interagir no contexto de atuação profissional com base nos valores de responsabilidade social, **cristã** e ética profissional;

11. Agir com postura ética, humanística e **cristã** na realização de atividades profissionais, deliberativas e de trabalho colaborativo; (IFRO, 2017b, p. 49, grifo nosso).

Observam-se valores e postura cristã estabelecidos nos itens nove e onze, no conjunto de atividades transdisciplinares do curso, sem considerar o princípio constitucional da laicidade do ensino (BRASIL, 1988); apropriando-se, assim, de uma concepção de sociedade, de homem e de educação condizente a uma fração de classe, relegando a pluralidade e diversidade existentes na sociedade e, neste caso, na Região Norte, com suas peculiaridades.

A concepção de EPT definida no PCC de Informática 2017 permanece na seção destinada a apresentar a inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Seção que nesta versão de 2017 foi inserida na apresentação das políticas presentes no plano de desenvolvimento institucional no âmbito do curso. Da mesma forma a versão de 2010, descreve a concepção de EPT que orientaria os processos de formação, que incorpora, literalmente, a descrição presente nos documentos orientadores (BRASIL, 2007c; BRASIL, 2008a), dos Institutos Federais, que tende a priorizar o desenvolvimento econômico.

A versão de 2010 apresentava a mesma concepção EPT descrita no documento de 2017, sinalizando a importância da ciência, da tecnologia, da cultura e dos conhecimentos específicos; da pesquisa científica; da autonomia e laboralidade; do progresso socioeconômico; e do enfoque local e regional. Permanecem também os elementos para o fazer pedagógico, isto é,

[...] integrar ciência e tecnologia, bem como teoria e prática; deve conceber a pesquisa como princípio educativo e científico, e as ações de extensão, como um instrumento de diálogo permanente com a sociedade. Para isso, é essencial o incentivo à iniciação científica, ao desenvolvimento de atividades comunitárias e de prestação de serviços, numa perspectiva de participação ativa dentro de um mundo de complexa e constante integração de setores, pessoas e processos. (IFRO, 2017b, p. 33).

Entre as atividades desse fazer pedagógico, estão “‘Dias de Campo’, minicursos e projetos de ensino, de iniciação científica e de extensão e associadas à criação de Empresas Júnior e do Núcleo de Incubadora de Empresas” (IFRO, 2017b, p. 35); dessa forma, apresentam elementos de perspectivas diferentes para a formação do estudante, que podem

ser compreendidos como um “novo léxico educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial”, conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 438).

Nota-se na proposta dos projetos de ensino, de iniciação científica e de extensão, a possibilidade de articular os conhecimentos apreendidos em diversas disciplinas e, em simultâneo, de criar Empresas Júnior e do Núcleo de Incubadora de Empresas.

Em atenção a uma formação que possibilite além da capacidade técnica, o PPC afirma que

Os temas transversais tratados ao longo do curso, depois de receberem o devido e necessário tratamento pedagógico, servirão como apoio na formação de um egresso que, além dos saberes específicos, também seja capaz de desenvolver competências e habilidades humanísticas, sociais, culturais e ambientais. (IFRO, 2017b, p. 101);

No que se refere às políticas de ensino, o PPC de Informática de 2017 descreve ser necessário aperfeiçoar os projetos pedagógicos e implementar “procedimentos metodológicos compatíveis com os processos de transformação social e adoção de novas tecnologias” (IFRO, 2017b, p. 36). As políticas de extensão se orientariam por diretrizes “que permitem à instituição atender, com eficácia, as necessidades de caráter educacional cultural e social traçadas em seu Plano de Desenvolvimento Institucional” (IFRO, 2017b, p. 38). As políticas de pesquisa definem

- a) incentivo aos discentes e aos docentes interessados em práticas investigativas;
- b) concessão de bolsas de iniciação científica aos discentes desde que preenchidos todos os requisitos legais;
- c) alocação de carga-horária para os professores orientarem os alunos incluídos no Programas de Iniciação Científica;
- d) promoção de seminários e encontros institucionais com pesquisadores de nome nacional para incentivar a importância da investigação científica. (IFRO, 2017b, p. 37).

A pesquisa e a inovação estariam sendo fortalecidas com o “desenvolvimento de atividades técnico-científicas necessárias para atender as demandas dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais e de contribuir para a elevação da competitividade tecnológica do país” (IFRO, 2017b, p. 36).

Demandas externas seriam articuladas pelo Núcleo de Inovação Tecnológica do Instituto (NIT/IFRO), isto é,

Esse Núcleo tem desenvolvido ações para disseminar, junto à comunidade interna, a cultura da inovação e da propriedade intelectual, de modo a

orientar e incentivar a participação dos pesquisadores da instituição na execução de projetos de pesquisa aplicada em parceria com empresas e outras instituições de ciência e tecnologia (IFRO, 2017b, p. 34-35).

Na análise da descrição do núcleo de inovação tecnológica, nota-se a racionalidade imediatista da pesquisa, ou seja, a intencionalidade de ampliar a competitividade e gerar conhecimento que possa ser “privatizado” por meio da propriedade intelectual. A formação, nesse sentido, não se limita ao aprendizado de um conjunto específico de atividades simples, mas se configura em uma maior complexidade, isto é,

À medida que a produção material e simbólica da existência se racionaliza pelo emprego diretamente produtivo da ciência para a reprodução ampliada do capital e à medida que o trabalhador coletivo necessita de adaptação aos valores e práticas da cultura urbano-industrial que se instaura e se consolida ao longo do século XX, sob a lógica da acumulação capitalista, novas exigências passaram a ser apresentadas pelo capital para a formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo, requerendo alterações periódicas no conteúdo e na forma de preparação para o trabalho. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 23).

Nesse sentido, apreende-se que a acumulação de capital, objetivo final da propriedade intelectual, configura-se como parte do trabalho complexo. Neves e Pronko (2008) analisam o trabalho complexo “ao longo do século XX” e afirmam que o ramo tecnológico

[...] caracterizou-se por uma relação mais estreita entre educação e produção de bens e serviços, fornecendo os princípios científico-tecnológicos da técnica de forma mais imediatamente interessada na sua utilização produtiva e formando, principalmente, especialistas e dirigentes no âmbito da produção. Nesse sentido, escolarização tecnológica não deve ser confundida com as atividades de formação técnico-profissional que visam ao desenvolvimento de habilidades específicas voltadas para sua aplicação direta na produção de bens e, mais contemporaneamente, de serviços, ou seja, para o treinamento dos trabalhadores. Nesse processo de inserção científica direta na produção da existência, sob a direção do capital, a educação científica foi progressivamente se configurando de forma mais pragmática, mais atrelada à produção social da existência, enquanto a educação tecnológica foi se afastando cada vez mais do sentido unitário e integrado preconizado por Marx e Gramsci e, portanto, da sua feição emancipatória, e subordinando a transmissão dos fundamentos tecnológicos aos requerimentos sempre crescentes de maior produtividade do próprio capital. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 28).

Essas diferenças conceituais do ramo tecnológico merecem destaque. A pesquisa descrita na versão 2017 do PPC de Informática não se configura como uma “formação técnico-profissional” para o desenvolvimento de habilidades específicas, não se configura

também em “sentido unitário e integrado preconizado por Marx e Gramsci e, portanto, da sua feição emancipatória”. A inserção científica presente nesta do PPC, se aproxima da “forma mais pragmática, mais atrelada à produção social da existência”.

Pode-se, então, considerar que a pesquisa e a inovação tencionam para uma formação que adapte, inicialmente, os estudantes às demandas do mercado. Apreende-se que essa adaptação colabora para a formação de um diferente tipo de trabalhador, o que Neves (2004), apoiada em Gramsci, denomina por “intelectual urbano de novo tipo”, isto é,

Este intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo Estado educador e pela escola, sob a hegemonia burguesa, na atualidade, apresenta como características principais: o aumento da capacitação técnica necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacitação dirigente, com vistas a ‘humanizar’ as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidade histórica concreta. (NEVES, 2004, p. 9).

Isto é, apresenta-se para além da formação técnica, incluindo entre suas características, a capacidade dirigente. Todavia, essa capacidade dirigente não supera a separação do trabalho manual e intelectual, mas “humanizar” as contradições presentes nessa separação, incorporando, com isso, os interesses das classes dominantes. É nesse contexto que o neoliberalismo forma os intelectuais que, na disputa de concepções de mundo, disseminam o suposto aspecto natural do capitalismo.

Entre as ações desenvolvidas no curso de Informática, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, o PPC de 2017 destaca encontros e eventos da área, como caracterizado no Quadro 15.

Quadro 15. Ações desenvolvidas no Ensino, Pesquisa e Extensão descritas no PPC de Informática 2017

Ações	Objetivo
Encontro das Equipes Dirigentes de Ensino	Com o objetivo de discutir o processo de ensino e aprendizagem que perpassa pelo acesso, permanência e êxito, as regulamentações, a (re) organização dos cursos técnicos para atender a demanda social;
Encontro do Ensino, Pesquisa e Extensão (ENPEX)	Com o propósito de discutir e encaminhar situações estruturantes do ensino, pesquisa e extensão;
Encontro das Equipes Multiprofissionais da Assistência Estudantil	Com o objetivo de discutir as políticas e programas e implementação da assistência estudantil;
Encontro das Equipes de Biblioteca	Com o objetivo de discutir as ações da área;
Congresso de Pesquisa e Extensão	Com o propósito de promover a integração das ações de pesquisa e extensão;
Eventos nos <i>campi</i>	Dentre outros, no <i>campus</i> Ji-Paraná se destacariam, Promoção da Semana Nacional do Meio Ambiente e Semana do Curso, Realização da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, IFRO Profissões, Day Software e Feira de Empreendedorismo;

Fonte: Adaptado pelo autor com base no Projeto Pedagógico de Informática versão de 2017 (IFRO, 2017b).

O Quadro 15 demonstra que as ações abrangeriam as dimensões administrativa e pedagógica do curso. De toda forma, dentre os eventos, destacam-se três no *campus* Ji-Paraná, ou seja, o IFRO Profissões, *Day Software* e Feira de Empreendedorismo e, nesse sentido, o movimento de formação dos alunos reforça o enunciado por Duarte:

O desenvolvimento dos indivíduos estará sempre limitado pelo desenvolvimento do mercado, isto é, os indivíduos só serão motivados a produzir se o mercado for ampliando-se cada vez mais, para que aumente o número de consumidores e de produtores. (DUARTE, 2001b, p. 169).

Esses exemplos de atividades alinham-se às ações de empreendedorismo discutidas no Colégio de Dirigentes, que entre outras ações, destacam-se os eventos de promoção da noção ideológica do empreendedorismo (IFRO, 2016g; IFRO, 2017f; IFRO, 2018f; IFRO, 2018g) e do fomento à participação de alunos nas ações de empreendedorismo (IFRO, 2018e). Reitera-se, assim, o consenso da incorporação da promoção do empreendedorismo no Instituto.

No aspecto curricular, o PPC de Informática de 2017 foi organizado para atender a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional e os princípios apropriados pelo IFRO. O documento descreve as regulamentações no âmbito nacional que o orientam, isto é,

O currículo está organizado de modo a garantir o desenvolvimento global do aluno, conforme as diretrizes fixadas pelas Resoluções 2/2012

(diretrizes do Ensino Médio) e 6/2012 (diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio), do Conselho Nacional de Educação. (IFRO, 2017b, p. 50).

As disciplinas, segundo o PPC de Informática, representariam “instrumentos de flexibilização e abertura do currículo para o itinerário profissional”, a integração da formação geral e a formação profissional, favorecendo o desenvolvimento pleno dos sujeitos pela aplicação de bases tecnológicas e científicas de formação técnica (IFRO, 2017b, p. 50).

Do mesmo modo, como exposto na versão 2010, o PCC de Informática 2017 compreende o aluno enquanto “agente de sua aprendizagem, por prever o desenvolvimento de projetos, atividades científico-culturais e processos dialógicos de formação, considerando-se os princípios educacionais” (IFRO, 2017b, p. 50). Reproduz o princípio da contextualização do currículo, afirmando que os conteúdos “se associam ao mundo do trabalho, a escola e a sociedade, de modo que se definem pela contextualização” (IFRO, 2017b, p. 50). O documento destaca que

O ensino é concebido como uma atividade de aplicação e não de transferência de conteúdos, e a aprendizagem, como uma construção em vez de reprodução de conhecimentos. Nesse sentido, os alunos e os professores serão sujeitos em constante dialética, ativos nos discursos e efetivos para interferirem nos processos educativos e no meio social. Caberá a cada professor definir, em plano de ensino de sua disciplina, as melhores estratégias, técnicas e recursos para o desenvolvimento educacional, mas sempre tendo em vista esse ideário metodológico aqui delineado. (IFRO, 2017b, p. 50-51).

Observa-se que esse entendimento reproduz a definição apresentada na versão do PPC de Informática de 2010, e reforça a definição da “pesquisa como princípio educativo e científico” (IFRO, 2017b, p. 33).

Ampliando a importância do empreendedorismo exposta na versão de 2010, a versão de 2017 destaca a disciplina de empreendedorismo, com o argumento de que “consiste também numa forma de sistematização e aplicação do conhecimento, contempla noções de cooperativismo e gestão de pessoas e do ambiente organizacional” (IFRO, 2017b, p. 53). Conforme o documento, seria uma característica que o alinharia à influência institucional, visto que ofereceria educação técnica para formar “sujeitos empreendedores e comprometidos com o autoconhecimento e com a transformação social, cultural, política e econômica do Estado de Rondônia e da Região” (IFRO, 2017b, p. 113).

A matriz curricular definida está organizada conforme estabelecido na Resolução CONSUP/IFRO n.º 97/2016. A referida resolução não especifica disciplinas obrigatórias como na Resolução CONSUP/IFRO n.º 42/2010. Contudo, o documento anuncia que as disciplinas da Base Nacional Comum conservam parâmetros de conteúdos entre todos os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRO.

Outra diferença em relação à versão de 2010 consiste na redução do tempo mínimo de duração de quatro para três anos (Anexo VIII). A distribuição das aulas por semana, descrita na última versão do PPC de Informática, totaliza 3.960 horas-aulas e 3.300 horas-relógio (IFRO, 2017b), em comparação com a primeira versão do PPC de Informática, com 4.480 horas-aulas e 3.732 horas-relógio (IFRO, 2010c), observa-se a redução de 520 hora-aulas e 435 horas-relógio.

Tabela 14. Total de aulas por semana no PPC Informática 2017

	1.º ano	2.º ano	3.º ano
Base Nacional Comum	20	20	14
Núcleo Diversificado	2	2	2
Núcleo Profissionalizante	10	10	16
Núcleo Complementar	120		
Total de aulas por semana acima	32	32	32
Total de Componentes Curriculares a cada ano	14	17	15

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do IFRO (IFRO, 2017b).

Nota-se que, diferente da versão de 2010, há uma distribuição das disciplinas técnicas e da base comum, de certo modo, não demasiadamente concentradas em um único ano, seja no início ou ao fim do curso, o que possibilitaria a pretendida integração entre a educação geral e educação profissional. Apreende-se, porém, que a mudança no tempo mínimo de duração reproduz a dificuldade de materialização da integração da formação geral e profissional. Todavia, concorda-se com Frigotto e Araújo (2018, p. 255) em que

[...] o projeto de ensino integrado não deve ser abandonado, pelo menos enquanto conteúdo, já que representa um projeto que se compromete com a formação ampla dos trabalhadores e se contrapõe às pedagogias liberais da moda. (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018, p. 255).

Dificuldades que reproduzem, de certa forma, a asserção de Saviani (2003), de que o momento histórico não é próprio para uma formação humana em suas múltiplas dimensões, visto que a sociabilidade capitalista a limita. Como sinalizam Frigotto e Araújo

(2018), as pedagogias liberais não oferecem possibilidades de desenvolvimento amplo e ilimitado para que os trabalhadores possam compreender a totalidade social. Dessa forma,

[...] se o horizonte de projetos integrados de ensino, na perspectiva da Escola Unitária, é a construção de uma sociedade de iguais, fraterna e solidária, cabe aos procedimentos pedagógicos cultivarem os valores que promovam essa solidariedade. É preciso, pois, que o trabalho escolar valorize ao máximo toda forma de trabalho coletivo e colaborativo. (FRIGOTTO; ARAUJO, 2018, p. 263).

Entretanto, tais valores não são observados, em sua totalidade, nos elementos contidos no PPC de Informática 2017, que mais se aproximam às noções de empregabilidade e empreendedorismo, sob a lógica do mercado (IFRO, 2017b), que, associados ao ideário capitalista, segundo Freitas (2018),

[...] desenvolve-se um imaginário social legitimador de um individualismo violento (mascarado de empreendedorismo) que lança a juventude em um vácuo social, no qual conta apenas o presente, a ‘luta pela sua própria sobrevivência’ [...] (FREITAS, 2018, p. 23).

Neste PPC, observa-se o incentivo à “cultura do empreendedorismo”, reforçada no governo Michel Temer (2016 – 2018), que, analisada à luz da concepção politécnica, do trabalho em sentido ontológico, está direcionada à incorporação do economicismo na educação.

Os elementos que emergem com destaque nas versões 2010 e 2017 do PPC de Informática são voltados para as noções de empregabilidade e empreendedorismo, isto é, expressões do individualismo, da responsabilização e da meritocracia difundidos pelo neoliberalismo, forma atual de organização do capital. Em suma, apesar de ser criado em um contexto de luta para emancipação dos trabalhadores, ou em particular, dos filhos da classe trabalhadora, o curso parece atender aos interesses das classes dominantes, limitando-se à formação de um “intelectual urbano de novo tipo” (NEVES, 2004, p. 9), com adaptação dos estudantes aos ditames do mercado.

3.4. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do *campus* Colorado do Oeste, versão 2010

O Curso Técnico em Agropecuária pertencia à antiga Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (EAFCO-RO), criada pela Lei n.º 8.670/1993. Iniciou suas

atividades com o curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio, em 1995, tendo formado a primeira turma em 1997 (IFRO, 2010a). Com a criação dos Institutos Federais de EPT, a EAFCO-RO foi incorporada ao IFRO, como *campus* Colorado do Oeste, continuando a oferta do Curso Técnico em Agropecuária.

Destaca-se que o curso constitui o movimento de materialização de dois decretos federais antagônicos. Considerando o estabelecido pelo Decreto Federal n.º 2208/97, em 2000, implantou os cursos profissionalizantes em Agroindústria, Agricultura, Zootecnia e Agropecuária, nas modalidades de Ensino Médio-Técnico e Ensino Médio, posteriormente, em 2002, foram criados os cursos pós-técnicos em Fruticultura e Bovinocultura.

Após o Decreto Federal n.º 5154/2004, a EAFCO-RO, em 2005, ofertou o curso Técnico Agrícola Integrado ao Ensino Médio, com habilitação em Agropecuária e, em 2007, implantou o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na modalidade profissionalizante de Jovens e Adultos (PROEJA) (IFRO, 2010a, p. 6).

Com a criação do Instituto, os projetos pedagógicos passaram por um movimento de reorganização, sendo esta versão de 2010 a primeira enquanto IFRO. Segundo o PPC de Agropecuária, o processo de mudança do documento foi realizado por comissão responsável pela reorganização curricular, iniciado com pesquisas sobre o potencial agropecuário no estado de Rondônia e análise de cada docente em relação ao conteúdo das disciplinas que ministram, visando

[...] adaptá-los à nova realidade e às novas tecnologias, com vistas a ressignificação do processo de ensino/aprendizagem, propondo o aumento e ou a diminuição de carga horária, acrescentando ou excluindo conteúdos, etc., observando sempre o contexto local onde o projeto está inserido [...]. (IFRO, 2010a, p. 9-10).

O PPC dispõe que o curso é integrado ao Ensino Médio, com oferta de 160 vagas anuais, ingresso via processo seletivo, de tempo integral e duração de no mínimo de três anos e máximo de seis anos (IFRO, 2010a).

Segundo o PPC de Agropecuária, a reestruturação do curso atendeu ao disposto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, as legislações pertinentes e as orientações contidas no documento final oriundo do Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que discutiu a ressignificação do Ensino Agrícola a luz do novo contexto agrário do país. O seminário ocorreu em 2008, sendo

apontado como o momento em que tais discussões conceituais englobam o ensino no campo (IFRO, 2010a). O projeto pedagógico estabelece que seria necessário,

[...] repensar o currículo de maneira em que o mesmo se constitua em um instrumento que oportunize aos alunos adquirirem as competências previstas no perfil profissional além de ajudá-los a desenvolverem valores éticos, morais, culturais, sociais, políticos e ecológicos, ao mesmo tempo, em que os qualifique para uma atuação profissional nas diversas formas e espaços da produção agropecuária, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social, científico, econômico e com a preservação ambiental. (IFRO, 2010a, p. 9).

O projeto pedagógico justifica a criação do curso com o aumento, na década de 1970, dos assentamentos de colonização e reforma agrária em Rondônia. Menciona também a produção do extrativismo vegetal e mineral, em especial ao longo da BR-364, e o incremento da atividade agropecuária, que conta com várias indústrias de processamento de produtos agropecuários (IFRO, 2010a). O documento destaca também a agropecuária e a pecuária no Estado de Rondônia. O PPC explicita que

[...] das condições atuais de desenvolvimento agroindustrial nesse Estado torna-se essencial a reorganização do curso Técnico em Agropecuária para adequar o perfil de formação requerido pelo mundo do trabalho que emerge em Rondônia, qualificando cada vez mais recursos humanos para contribuir com o desenvolvimento do setor rural e interferindo, de maneira direta e indireta, em diversos segmentos sociais que extrapolam o campo. (IFRO, 2010a, p. 8).

Nota-se que a lógica da justificativa do curso de Agropecuária assenta-se na educação com os processos produtivos do campo, no sentido de, nos termos do referido projeto, formar profissionais

[...] com as competências e as habilidades imprescindíveis para a melhoria da produção e da qualidade de produtos agropecuários que, com as técnicas aplicadas de forma correta, agrega valores a esses produtos e melhora a renda dos produtores da região. (IFRO, 2010a).

Nesse contexto, o PPC de Agropecuária 2010 assinala que a juventude brasileira exigiria que a educação média pudesse atender a uma dupla necessidade: “direito a uma formação humanística geral de qualidade e o acesso a conhecimentos humanísticos e específicos que viabilizem a continuidade dos estudos e o ingresso na vida profissional produtiva” (IFRO, 2010a). Essas necessidades estão voltadas à concepção de formação de um cidadão produtivo, mas, também, ciente dos “direitos e dos fundamentos científicos-tecnológicos e histórico-sociais do trabalho” (CIAVATTA, 2007, p. 132), como discutido

no capítulo 1. Para tanto, o currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, contemplaria

[...] conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo: das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (IFRO, 2010a, p. 9).

Segundo os elementos citados em relação à proposta de currículo e a formação no Ensino Médio, estes podem ser observados tanto como uma possibilidade de formação além da restrita formação técnica, quanto para inserção em uma atividade produtiva, isto é, em uma atuação profissional.

O documento afirma que a reorganização considerou o contexto escolar, social, econômico e cultural local; o projeto político pedagógico da escola; estratégias que se adequem aos diferentes grupos presentes nas salas de aula, reafirmando os ideais da inclusão escolar e social; ampliar o que foi proposto no currículo nacional; promover a inter-relação entre o saber construído na escola e suas implicações no processo de construção da cidadania; e, por fim, pela concepção e o desenvolvimento de projetos com perspectiva empreendedora e transformadora da realidade, em que os projetos socio educacionais estivessem conectados à realidade vivida pelos sujeitos (IFRO, 2010a).

O PPC de Agropecuária 2010 define como objetivo geral do curso:

Oferecer habilitação técnica de nível médio que capacite o profissional para a elaboração, implementação e monitoramento de projetos agropecuários, bem como o manejo de sistemas de produção animal, vegetal e para a gestão de empreendimentos agropecuários. (IFRO, 2010a, p. 10).

Os objetivos específicos definem que o curso deve:

- Prestar assistência técnica no desenvolvimento de projetos agropecuários;
- Adquirir, preparar, transformar, conservar e armazenar matéria-prima e produtos agroindustriais;
- Desenvolver programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos;
- Planejar e acompanhar a execução de programas de melhoramento genético de animais, bem como métodos e programas de reprodução;
- Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade e sanidade na produção agropecuária;

- Planejar, organizar e monitorar a exploração e o manejo do solo de acordo com suas características;
- Cultivar sistemas e plantios abertos ou protegidos;
- Produzir mudas (viveiros) e sementes;
- Planejar ações referentes aos tratamentos das culturas;
- Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita das culturas;
- Elaborar projetos topográficos e de impacto ambiental
- Prestar assistência técnica e atuar na administração rural. (IFRO, 2010a, p. 10-11).

Entende-se que apesar de o projeto pedagógico conter aspectos técnicos, conforme se observa nas capacidades definidas no PPC de Agropecuária, a formação técnica deve estar associada a aspectos mais amplos, a uma formação sociopolítica (GRAMSCI, 2017a). A formação, nessa perspectiva, não significa possibilitar que um “operário manual se torne qualificado”, mas que se assegure “o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias” para que se torne “governante” (GRAMSCI, 2017a, p. 681).

O PPC de Agropecuária descreve a concepção de EPT que orienta os processos de formação, e, como os PPC de Informática, incorpora, literalmente, a descrição presente nos documentos orientadores (BRASIL, 2007c; BRASIL, 2008a) dos Institutos Federais de EPT, que tende a priorizar o desenvolvimento econômico.

Similar ao PPC de Informática versão de 2010, o PPC de Agropecuária 2010 expõe na metodologia, que o currículo estaria organizado para desenvolver as competências fixadas, na normativa legal, ou seja, na Resolução CNE/CEB 04/1999. No PCC da Agropecuária,

A organização curricular para a habilitação de **Técnico em Agropecuária** está estruturada em série anuais articuladas, respeitando uma sequência lógica formativa, de modo a fomentar o desenvolvimento de capacidades, em ambientes de ensino que estimulem a busca de soluções e produzam a autonomia do aluno e sua própria capacidade em atingir os objetivos da aprendizagem. (IFRO, 2010a, p. 11, grifo do autor).

A conceituação descrita no trecho é literalmente igual ao apresentado na primeira versão do PPC de Informática⁴⁶ analisado, adequando somente o nome do curso. Esse

⁴⁶ “A organização curricular para a Habilitação de **Técnico em Informática** está estruturada em anos letivos, de modo a fomentar o desenvolvimento de capacidades, em ambientes de ensino que estimulem a busca de soluções e favoreçam ao aumento da autonomia e da capacidade de atingir os objetivos da aprendizagem.” (IFRO, 2010c, p. 13, grifo do autor).

aspecto sinaliza uma padronização textual promovida na Instituição. “A organização curricular para a habilitação” não se restringe, necessariamente, aos cursos analisados.

O documento afirma ainda que,

Do ponto de vista pedagógico, privilegia o aluno enquanto agente do processo da aprendizagem, trabalhando através de desenvolvimento de projetos. Esta metodologia permite articular melhor o mercado de trabalho, a escola e a sociedade, facilitando a contextualização e favorecendo a flexibilidade proporcionada pela estrutura modular do curso. (IFRO, 2010a, p. 11).

A proposta de desenvolvimento de projetos com os alunos e as comunidades escolar e educativa, sugere a pretensão de ampliar as experiências formativas, embora concebidos a partir de uma perspectiva empreendedora. Nos termos do PPC,

[...] a concepção e o desenvolvimento de projetos, em parceria com os alunos e as comunidades escolar e educativa, que permitam o desenvolvimento da criatividade e de saber lidar com o imprevisto, sempre com a perspectiva empreendedora e transformadora da realidade; (IFRO, 2010a, p. 10).

A organização curricular, com os núcleos de disciplinas e quantitativo semanal de aulas é apresentado na Tabela 15.

Tabela 15. Total de aulas por semana no PPC Agropecuária 2010

	1.º ano	2.º ano	3.º ano
Base Nacional Comum	20	19	20
Núcleo Diversificado	4	2	4
Núcleo Profissionalizante	7	12	8
Núcleo Complementar	9	7	10
Total geral de aulas por semana	40	40	42
Total de Componentes Curriculares a cada ano	20	22	20

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do IFRO (IFRO, 2010a).

Com duração de três anos (Anexo IX), difere da duração de quatro anos estabelecidos no PPC de Informática de 2010. A princípio, poderia indicar um distanciamento como afirma Frigotto (2018b), quando descreve ser importante para o ensino médio integrado o tempo mínimo de quatro anos. No entanto, também se difere do PPC de Informática, que define apenas um turno para aula, matutino ou vespertino, sendo o curso de Agropecuária definido como de tempo integral, em que o estudante tenha que frequentar aulas em dois turnos.

Outro aspecto relaciona-se ao total de horas-aulas, enquanto o PPC de Informática 2010 define 3.960 horas-aula e 3.300 horas-relógio (IFRO, 2010c), o PPC de

Agropecuária define 5.142 horas-aula e 4.712 horas-relógio (IFRO, 2010a). Assim, mesmo com duração de três anos, a carga horária de horas-aula e o curso em tempo integral ampliam a proposta de articular o mercado de trabalho, a escola e a sociedade.

Nota-se na Tabela 15 que há certa equivalência na distribuição das disciplinas da “Base Nacional Comum” e as específicas para formação profissional (“Núcleo Profissionalizante” e “Núcleo Complementar”), o que demonstra equilíbrio entre os núcleos e a base, corroborando a perspectiva de integração das disciplinas do Ensino Médio e da formação profissional.

Para a compreensão do PPC de Agropecuária 2010, cabe reforçar a identificação da incorporação de elementos da política nacional nos motivos expostos para sua reorganização, na concepção de EPT anunciada e na sua reorganização curricular. Há, também, uma aparente atenção maior ao sentido técnico da formação. Como sinaliza Duarte (2016a), no desafio de lutar pela formação humana omnilateral, nas condições da sociedade atual, há a necessidade de se reconhecer que a desejada formação não será plenamente alcançada na sociedade capitalista, visto que a sua limitação se encontra na reprodução do modo de vida capitalista.

A seção seguinte visa analisar a versão de 2018 do PPC de Agropecuária, que traz sua versão reformulada.

3.5. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do *campus* Colorado do Oeste, versão 2018

A versão de 2018 do Projeto Pedagógico do Curso de Agropecuária (PPC de Agropecuária 2018) é precedida pelas versões de 2010, analisada na seção anterior, 2011, 2012 e 2017, totalizando cinco versões do PPC. As reformulações podem ser consideradas como parte do movimento de materialização da política de EPT, dos arranjos institucionais e disputas conceituais (DOURADO, 2007), no âmbito do IFRO.

Interessa destacar as motivações expressas nos PPC que justificam suas reorganizações. Dentre os motivos apresentados na versão de 2011, o documento ressalta o objetivo de “atentar-se para a construção de uma identidade para a Instituição, fundada em princípios de formação hegemônicos e com respeito à diversidade e multiplicidade de sujeitos e processos” (IFRO, 2011a, p. 17). Destaca-se a utilização do termo “princípios de formação hegemônicos”, visto que os três PPI apresentados nesta Tese indicam a

incorporação do lema “aprender a aprender” nos princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos.

O PPC de Agropecuária entende a reformulação como

uma iniciativa regular, portanto, visto que os projetos foram concebidos em diferentes momentos e lugares, com diferentes sujeitos. Agora, tem-se a oportunidade de integrar os representantes das comunidades beneficiadas pelos projetos para o aperfeiçoamento destes. (IFRO, 2011a, p. 17).

Sua reformulação se insere na proposta de construção de uma nova identidade para o IFRO e reflete o cenário nacional de mudanças, como parte da integração dos *campi*. Além do *campus* Colorado do Oeste, os *campi* Ariquemes e Cacoal também ofertam cursos de Agropecuária e, com isso, o Instituto buscou “a conformação dos projetos quanto a carga horária e matriz curricular” (IFRO, 2011, p. 17). Por isso, a versão de 2011 afirma que a nova versão do projeto pedagógico foi “elaborada de forma coletiva”, com a participação de profissionais dos *campi* Colorado, Ariquemes e Cacoal, além de um membro representante da Reitoria (IFRO, 2011, p. 17).

A composição da comissão de elaboração e sistematização, foi nomeada por meio da Portaria n.º 480/2011/IFRO, com representantes dos *campi* Cacoal, Colorado do Oeste, Ariquemes, Pró-reitoria de Ensino (IFRO, 2011). Embora tenha a participação de servidores dos *campi*, o PPC não menciona a participação de estudantes, da sociedade civil ou instituições externas.

Em termos conceituais, a versão de 2011 recorda os seminários promovidos pelo Ministério da Educação, que resultaram na obra ‘(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica’ (BRASIL, 2009a), que “serve de embasamento fundamental” para reformulação da versão de 2011 e, dentre os itens propostos no documento, destaca “a necessária inserção dos cursos no cenário das novas tecnologias e a concepção das práticas de formação como ações integradas com as teorias trabalhadas nas disciplinas, diferenciando-as da mão de obra de manutenção” (IFRO, 2011a, p. 17).

Esses elementos permanecem na reformulação seguinte, versão de 2012:

Dentre os 109 itens de medidas propostas para o aperfeiçoamento do ensino agrícola, decididas em última Plenária do Seminário Nacional, realizado em outubro de 2008, destacam-se por exemplo a necessária inserção dos cursos no cenário das novas tecnologias e a concepção das práticas de formação como ações integradas com as teorias trabalhadas

nas disciplinas, diferenciando-as da mão de obra de manutenção. (IFRO, 2012a, p. 17)

Esse destaque sinaliza que o IFRO se apropria dos debates nacionais. Observa-se uma diferença na aprovação das versões 2011 e 2012 dos projetos pedagógicos: a versão de 2011, foi aprovada *ad referendum*, pela Resolução CONSUP/IFRO n.º 37/2011; e a versão 2012, foi aprovada pelo colegiado do Conselho Superior, por meio da Resolução CONSUP/IFRO n.º 19/2012. Diferencia-se, também, pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação que fundamentam a matriz curricular, as Resoluções CNE/CEB 3/1998 e CNE/CEB 4/1999 para versão de 2011, e Resoluções CNE/CEB 4/1999 e CNE/CEB 2/2012 para a versão de 2012.

A reformulação seguinte, formalizada na versão de 2017, foi realizada para atendimento “de demandas discutidas e apresentadas pelo corpo docente e elaborada por comissão específica” (IFRO, 2017c, p. 24). O documento dispõe que a modificação “tem como objetivo ampliar as possibilidades dos estudantes de participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão” (IFRO, 2017c, p. 18).

A proposta de participação pode propiciar aos estudantes articular os conhecimentos apreendidos em diversas disciplinas, permitindo, também, a reflexão sobre os saberes formais, locais e científicos. Possibilita que os conhecimentos apreendidos em sala de aula possam ser empregados no nexos teoria e prática, em ambientes como laboratórios ou instituições externas.

O que se quer destacar é a possibilidade da “vivência investigativa” para os estudantes do curso de Agropecuária.

A versão de 2017 expõe que

[...] foi necessária a otimização da carga horária do curso, realizando-se uma atualização da matriz curricular, em que alguns componentes tiveram sua carga horária reduzida, mantendo-se, contudo, o currículo como um conjunto de subsídios que oportunize ao discente adquirir as competências previstas no perfil profissional do curso. (IFRO, 2017c, p. 21).

Dentre as mudanças nas disciplinas do PPC 2017, o documento destaca a alteração na disciplina de Artes como uma “uma nova organização na oferta do componente curricular Arte” (IFRO, 2017c, p. 20). Informa que a alteração consistiu em “aperfeiçoar o alinhamento” do PPC aos parâmetros e orientações da disciplina e “a ampliação de docentes capacitados para a oferta da disciplina” (IFRO, 2017c, p. 20). E que, busca

[...] superar uma concepção de ensino polivalente da Arte, em direção a uma concepção integradora das áreas do conhecimento que a compõe (Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música). Essa premissa busca, assim, uma ressignificação da concepção de ensino da disciplina Arte. (IFRO, 2017c, p. 20).

Entende-se que a proposta apresentada, mostra a disputa de concepções presente na modalidade de EPT, na proposta do ensino médio integrado.

Outro aspecto importante, consiste em observar a justificativa do documento de que em decorrência do desmembramento da ementa da disciplina, que será ministrada uma hora aula no primeiro ano (40 horas aulas anuais) e uma hora aula no segundo ano (40 horas aulas semanais, “possibilita a inserção dos alunos no âmbito da Arte já no primeiro ano do curso”. (IFRO, 2017c, p. 20).

Característica que sinaliza a desconcentração das disciplinas na organização curricular, em apenas um ano.

A proposta busca, também, atender a Resolução CNE/CEB n.º 02/2012 do Conselho Nacional de Educação, mais especificamente o Art. 10, em que orienta

[...] atender às temáticas decorrentes de legislação específica, que são obrigatórias e devem ser tratadas transversal e integradamente, articulando-se com todo o currículo: educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Educação Ambiental; Educação para o Trânsito; Educação em Direitos Humanos (IFRO, 2017c, p. 23).

Essas mudanças visam integrar as disciplinas, como também, as dimensões do ensino, pesquisa e extensão, como pode ser observado na versão do PPC 2017,

Atualmente, o *Campus* Colorado do Oeste desenvolve suas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão voltadas para a formação integral do estudante, além de atender ao desenvolvimento regional, integrando o trabalho, a ciência e a tecnologia. (IFRO, 2017c, p. 11).

O PPC de Agropecuária 2018 foi reformulado por duas comissões, conforme descreve o documento: “COMISSÃO DE ELABORAÇÃO — *MULTICAMPI*, uma designada pela Portaria n.º 1387, de 27 de julho de 2017” (IFRO, 2018b, p. 2), constituída por uma representante da Pró-reitoria de Ensino e representantes dos *campi* Ariquemes, Cacoal e Colorado do Oeste (IFRO, 2017d), e a “Comissão Responsável pela reformulação Instituída pela Portaria n.º 323/COL” (IFRO, 2018b), constituída por docentes, pedagogas e técnicos de assuntos educacionais do *campus* Colorado do Oeste (IFRO, 2017b). Segundo o PPC,

As discussões ocorreram em duas fases: a primeira, conduzida pela Diretoria de Desenvolvimento de Ensino/PROEN junto à comissão *multiCampi*, composta por docentes que atuam nos Cursos Técnicos em Agropecuária, ofertados pelos *Campi* Ariquemes, Cacoal e Colorado do Oeste. Nessa primeira fase, buscou-se uma parametrização entre os *Campi* quanto à oferta do curso no intuito de possibilitar a mobilidade dos discentes.

Na segunda fase, agora nas comissões locais, as discussões trataram das particularidades de cada *Campus*, sempre norteadas pelos documentos oficiais da Instituição, sem perder de vista a Missão, a Visão e os Valores do IFRO (IFRO, 2018b, p. 27)

Como pode ser observado, as portarias não adicionam a participação de estudantes ou representantes de instituições externas ao Instituto, como estabelecido nas resoluções Institucionais que tratam sobre a reformulação dos PPC (IFRO, 2010e; IFRO, 2010f; IFRO, 2016i; IFRO, 2018d). Entende-se que o processo de reformulação do PPC, precisa ampliar a representatividade, inserindo alunos e representantes de instituições locais, assim como em outras comissões do IFRO, em um processo de gestão participativa.

O documento resgata a criação dos Institutos Federais de EPT e afirma que

constituem um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica que visa responder de forma eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (IFRO, 2018b, p. 7).

Observa-se que apresenta as dimensões da proposta de atuação no Instituto. Ao mencionar as normativas nacionais que orientam a reorganização do PPC, afirma que

Considerando a atual política do Ministério da Educação (MEC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (LDB), o decreto n.º 5.154/2004, que define a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) definidas pelo Conselho Nacional de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (IFRO, 2018b, p. 7).

O documento anuncia que o PPC de Agropecuária 2018 se constitui como um instrumento “em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais, estimulando a indissociabilidade da tríade: Ensino, Pesquisa e Extensão” (IFRO, 2018b, p. 7). Sinaliza que primou pela

[...] articulação das áreas do conhecimento e pelas orientações do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), na definição de um perfil de conclusão e de competências básicas, saberes e princípios norteadores que correspondam à proposta curricular, primando não apenas

pela formação profissional, e sim pela formação unitária dos sujeitos. (IFRO, 2018b, p. 7).

Importa destacar a pretensão de ir além da formação profissional, ao propor uma “formação unitária dos sujeitos”, perspectiva que remete à escola unitária de Gramsci (2017a), e que busca, ainda que em uma realidade contraditória, integrar o intelectual e o manual.

Essa perspectiva é expressa por Molina e Sá (2012), ao afirmarem que,

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora.

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

Em relação ao contexto que o curso está inserido, segundo o PPC de Agropecuária 2018, os municípios próximos ao *campus* Colorado do Oeste — região denominada Cone Sul — “tiveram suas origens motivadas por questões agrárias; quer seja por conflitos de terra” (IFRO, 2018b, p. 15). A região tem o predomínio da agropecuária, com priorização da participação do setor de serviço e do setor da indústria em algumas cidades (IFRO, 2018b). No município de Vilhena, próximo de Colorado do Oeste,

[...] pode observar que das seis maiores indústrias instaladas nesse município, pelo menos duas são ligadas diretamente ao segmento agropecuário, representadas por um frigorífico multinacional e uma empresa processadora de soja, que gera grande quantidade farelo de soja, que é base da alimentação animal. (IFRO, 2018b, p. 15).

Contudo, vale explicitar que:

Além das indústrias ligadas ao setor agropecuário citadas, em todos os municípios do Cone Sul existem **várias indústrias de pequeno e médio porte** ligadas à **industrialização de leite**. Nesse quesito, o de agroindústrias, o município de Colorado do Oeste merece especial atenção

devido ao grande número de **empreendimentos** desse tipo instalados, **principalmente de pequeno porte**, impulsionados pela legislação que permite a implantação de agroindústrias inspecionadas pelo Serviço de Inspeção Municipal, amparada pela Lei Federal no 7.889/1989, que determinou que a competência para realização da inspeção e fiscalização sanitária dos produtos de origem animal, cabe à União através do MAPA, às Secretarias de Agricultura dos Estados e Distrito Federal e às Secretarias ou Departamentos de Agricultura dos municípios (MAPA, 2013), e pelo programa do governo estadual intitulado Programa de Verticalização da Pequena Produção Agropecuária do Estado de Rondônia, denominado PROVE, **destinado à valorização do pequeno produtor rural**, criado pela LEI Nº 2412, de 18 de fevereiro de 2011. (IFRO, 2018b, p. 16, grifo nosso).

Nota-se no excerto que o documento se refere à presença de pequenos proprietários rurais, instalados na região, o que pode indicar interesses voltados à formação desses pequenos produtores.

Desse modo, o documento propõe

[...] uma formação plena e crítica para os envolvidos no processo, de forma que se exerça a cidadania e se reconheça a educação como instrumentos de transformação de realidades e responsável pela resolução de problemáticas contemporâneas, observando o princípio da sustentabilidade do desenvolvimento econômico do Estado de Rondônia. (IFRO, 2018b, p. 7).

Ao expor a justificativa para a criação do Curso de Agropecuária do *campus* Colorado do Oeste, o documento recorda a história de ocupação territorial do estado de Rondônia, a partir de 1970, como também dos setores econômicos do campo, ou seja, extrativismo vegetal e mineral, pecuária e bovinocultura. Por isso, considera que “A qualificação profissional na área tem por mister contribuir para o desenvolvimento do setor rural e interferir, de maneira direta e indireta, em diversos segmentos sociais que extrapolam o campo” (IFRO, 2018b, p. 19).

Nesse contexto, o documento expressa que o *campus* Colorado do Oeste, ao longo dos anos, coloca profissionais à disposição do mundo do trabalho, com responsabilidade e qualidade na formação, isto é, “investiu no desenvolvimento das competências e habilidades imprescindíveis para a melhoria da produção e da qualidade de produtos agropecuários, de modo que se agregassem valores econômicos e aumentasse a renda dos produtores da região.” (IFRO, 2018b, p. 20). Por esse motivo, afirma que

São desenvolvidos ainda trabalhos nas áreas social e cultural, como Feira do Livro, Feira Cultural, Ambiental, Semana de Educação para a Vida, Semana Tecnológica, Seminário de Iniciação Científica etc.,

imprescindíveis para a formação omnilateral dos sujeitos. (IFRO, 2018b, p. 20).

Os trabalhos propostos nas diferentes áreas, importantes para a formação omnilateral, levam a recordar a definição de Frigotto, isto é,

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos [...] (FRIGOTTO, 2012a, p. 267).

A importância que o documento atribui à articulação com os arranjos produtivos locais e à formação omnilateral dos sujeitos, manifesta a concomitância entre os sentidos de trabalho, laboral e ontológico. Refere-se constantemente ao ambiente econômico do Estado de Rondônia para caracterizar e justificar o curso, da mesma forma, propõe uma formação que ultrapasse os limitantes dos parâmetros imediatos do mercado, mencionando, explicitamente, como já foi afirmado, uma formação omnilateral.

Concomitância entendida, pelo PPC, a partir da necessidade socioeconômica.

O retrato socioeconômico da juventude brasileira exige que a educação média atenda a uma dupla necessidade: direito a uma formação humanística geral de qualidade e o acesso a conhecimentos humanísticos e específicos que viabilizem a continuidade dos estudos e o ingresso na vida profissional produtiva. Sustenta-se a necessidade da educação escolar trabalhar, para além da dimensão do saber, as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros e com a natureza. (IFRO, 2018b, p. 21).

Ao observar a versão de 2010 e a versão de 2018, nota-se uma mudança significativa no entendimento da formação. Na versão de 2010, há uma maior preocupação com a dimensão técnica, contudo, a versão de 2018 afirma que busca uma formação ampla, uma formação omnilateral.

Tal perspectiva se aproxima da análise de Ramos (2010), que reconhece que não se pode ignorar a importância da educação para enfrentar o mundo do trabalho, todavia, ao se considerar a concepção de educação integrada, ou seja, voltada para a formação omnilateral dos sujeitos, a profissionalização se oporia à formação para o mercado de trabalho e à ideologia da empregabilidade (RAMOS, 2010).

Considera-se, portanto, que a opção política da versão 2018 do PPC de Agropecuária, ultrapassa a priorização especialista na formação, presente na versão 2010 do PPC, ao mesmo tempo, não se aproxima da perspectiva de formação voltada ao “intelectual urbano de novo tipo” (NEVES, 2004, p. 9), presente na versão de 2017 do PPC de Informática. Distintamente, apreende-se que há organicidade na exposição dos fundamentos de uma formação emancipadora.

A ampliação da proposta de formação pode ser percebida no objetivo geral,

Promover, ao estudante do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, alicerçados nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais dentro de uma perspectiva empreendedora relacionada às cadeias produtivas agrícolas, pecuárias e agroindustriais no âmbito regional e nacional. (IFRO, 2018b).

Assim como no objetivo geral do curso, ao situarem a formação no âmbito de um contexto mais amplo e com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais, os objetivos específicos definem,

- a) Formar profissionais com competência técnica, ética e política para uma atuação crítica e sustentável no campo da Agropecuária e em todas as instâncias da vida cidadã;
- b) Desenvolver ações formativas na área profissional da Agropecuária segundo as tendências regionais (agricultura familiar e agronegócio), em consonância com as demandas dos setores produtivos — convencionais e agroecológicas;
- c) Preparar pessoas para a criação e modificação das condições do setor produtivo, por meio de projetos que envolvam soluções viáveis à sustentabilidade do setor e dos negócios. (IFRO, 2018b).

Nota-se uma mudança significativa, se comparado com a versão de 2010, ao apresentar uma visão mais ampla da formação empreendida. A mudança dos objetivos, desde a versão de 2011 do PPC de Agropecuária, indica o consenso no curso em promover uma formação que ultrapasse a capacidade técnica.

Chama a atenção o segundo objetivo específico que apresenta as “tendências regionais (agricultura familiar e agronegócio)” em “consonância com as demandas dos setores produtivos — convencionais e agroecológicas”. Cabe reconhecer a importância de o documento inserir a agroecologia entendida

[...] para **além de instrumento metodológico** que simplesmente permite melhor compreensão dos sistemas agrários e soluciona problemas produtivos que a ciência agrônoma convencional não resolve, ou mesmo agrava. Nesse sentido mais amplo, **as variáveis sociais ocupam papel relevante**. Ainda que se **parta da dimensão técnica** de um agroecossistema, daí se pretende compreender as múltiplas formas de dependência dos agricultores na atual política e economia. Outros níveis de análise dizem respeito à matriz sociocultural ou comunitária, ou seja, **à práxis intelectual e política, à identidade local e às relações sociais em que os sujeitos do campo se inserem**. Isso resulta na inserção da produção ecológica em propostas para **‘ações sociais coletivas’ que superem o modelo produtivo agroindustrial hegemônico**. (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 63, grifo nosso).

Os autores afirmam ainda que a agroecologia demanda que o “camponês passe a assumir uma posição ativa, de pesquisador das especificidades de seu agroecossistema” (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 64). Como se vê, o camponês é considerado um sujeito que precisa desenvolver as dimensões técnica e política, ou seja, possuir características de um novo tipo de intelectual. Mesmo que a dimensão especialista permaneça essencial, as múltiplas dimensões do real fundamentam o movimento de constituição desse sujeito, em vista de uma formação crítica.

Apreende-se que ao adicionar a perspectiva agroecológica no objetivo específico, o PPC de Agropecuária sinaliza um conjunto teórico e prático que orienta a inserção de conceitos como formação omnilateral, formação integral e formação unitária.

Pode-se afirmar que o PPC 2018 apresenta aspectos que o caracterizam com a intencionalidade de formar um novo tipo de intelectual, ou seja, apresenta elementos para uma formação que incorpora as dimensões especialista e política, aproximando-o, assim, de uma formação emancipadora.

Essa proposta de formação pode ser identificada no perfil do egresso, nas versões de 2012, 2017 e 2018, que indica, entre outros,

a) **Compreender a sociedade**, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e do seu papel como agente social;

[...]

h) Ser um agente impulsionador do desenvolvimento sustentável da região, **integrando a formação técnica à humana** na perspectiva de uma formação continuada;

i) **Posicionar-se de maneira crítica e ética** frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade. (IFRO, 2018b, p. 30, grifos nossos).

Quanto à concepção de EPT inserida no PPC de Agropecuária 2018, embora formulado durante a política de EPT do governo Michel Temer (2016 – 2018), que priorizava uma formação profissional técnica e a intencionalidade de difundir o empreendedorismo (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2018b), não se constata a perspectiva empreendedora na concepção de EPT expressa neste PPC, que reproduz o que consta no PPC de Informática e no PPI 2014 – 2018, analisados nesta Tese.

A versão de 2018 assinala a atualização quando à organização curricular e carga horária das disciplinas da base profissionalizante, além de redefinir as práticas profissionais supervisionadas do curso (IFRO, 2018b). No processo de reorganização, segundo o PPC,

As discussões ocorreram em duas fases: a primeira, conduzida pela Diretoria de Desenvolvimento de Ensino/PROEN junto à comissão *multiCampi*, composta por docentes que atuam nos Cursos Técnicos em Agropecuária, ofertados pelos *Campi* Ariquemes, Cacoal e Colorado do Oeste. Nessa primeira fase, buscou-se uma parametrização entre os *Campi* quanto à oferta do curso no intuito de possibilitar a mobilidade dos discentes (IFRO, 2018b, p. 27).

As mudanças “visaram a atender a formação do perfil do egresso em consonância com o Catálogo de Cursos Técnicos e a parametrização entre os *Campi*” (IFRO, 2018b, p. 27). A Prática Profissional Supervisionada (PPS), “anteriormente exigida na forma de estágio supervisionado, passará a ser realizada no âmbito da Instituição por meio de projeto Institucional” (IFRO, 2018b, p. 28) e engloba as horas de estágio obrigatórias para integralização do curso. Por fim, ressalta que “todas as alterações supracitadas otimizam o currículo e contribuem para a formação integral do discente” (IFRO, 2018b, p. 28).

Nota-se a proposição de articular a prática e os projetos como um dos aspectos de reorganização do currículo, associação que possibilita uma formação mais ampla.

O PPC descreve as alterações na organização curricular,

As disciplinas que sofreram alterações são as seguintes: Produção Animal I, Manejo Fitossanitário, Legislação e Políticas Agropecuárias, Construções Rurais, Processamento de Alimentos, Orientação para Prática Profissional e Pesquisa e Mecanização Agrícola. As alterações foram de ordem de redução de carga horária, com adequação de ementa, e reorganização da matriz curricular. Todas as mudanças visaram a atender a formação do perfil do egresso em consonância com o Catálogo de Cursos Técnicos e a parametrização entre os *Campi*. (IFRO, 2018b, p. 27).

Na mudança para a versão de 2018, permanece a proposta de integração entre os *campi* que ofertam cursos de Agropecuária. Na relação com a política nacional, a

reformulação do Catálogo de Cursos Técnicos, promovido pelo MEC, influencia a reorganização registrada. As alterações ocorreram principalmente nas disciplinas da base profissional, mesmo assim, reafirma a preocupação com a formação integral do estudante.

Dessa forma, observa-se uma formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento sustentável, que busca articulação orgânica com as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas (FRIGOTTO, 2001). Nesse sentido, Ramos (2008) ratifica que a formação omnilateral

[...] implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008, p. 3-4).

No que se refere à estrutura curricular, o PPC de Agropecuária de 2018 afirma que está organizado “de modo a fomentar o desenvolvimento de capacidades, em ambientes de ensino que estimulem a busca de soluções e favoreçam o aumento da autonomia e da capacidade de atingir os objetivos da aprendizagem” (IFRO, 2018b, p. 31).

O PCC de Agropecuária de 2018 organiza-se em três núcleos:

O curso está organizado em itinerários formativos que envolvem disciplinas distribuídas em três núcleos: **Núcleo Básico de Formação do Técnico** (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias) e **Núcleo Específico do Curso** (Disciplinas profissionalizantes) e o **Núcleo Complementar** (Prática Profissional Supervisionada). (IFRO, 2018b, p. 32, grifo do autor).

É importante esclarecer que o Núcleo Básico de Formação, corresponde às disciplinas obrigatórias do Ensino Médio, o Núcleo Específico do Curso, às disciplinas específicas em Agropecuária, e o Núcleo Complementar, à Prática Profissional Supervisionada (Anexo X). Essa organização segue às seguintes regulamentações: Resoluções CEB/CNE 2/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e 06/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio), a sistemática de integração entre Ensino Médio e a Educação Profissional definida pela Resolução CEB/CNE 06/2012. (IFRO, 2018b, p. 31).

Ao referir-se ao Núcleo Específico do Curso, evidencia a importância da integração entre a formação técnica e a formação humana e social.

Os componentes curriculares são compostos por conteúdos que preparem os estudantes para planejamento, elaboração de projetos, gestão de serviços e pessoas e aplicação prática das técnicas e tecnologias. As disciplinas deste núcleo agregam os conhecimentos necessários para a **formação técnica integrada à formação humana e social**. (IFRO, 2018b, p. 33, grifo nosso).

Quanto aos aspectos pedagógicos, observa-se que o PPC 2010 e o PPC 2018 destacam os alunos como agentes do processo de aprendizagem, como se verifica:

O curso **privilegia o aluno enquanto agente de sua aprendizagem**, por prever o **desenvolvimento de projetos**, atividades científico-culturais e processos dialógicos de formação, considerando-se os princípios educacionais. Os conteúdos se **associam ao mundo do trabalho, à escola e à sociedade**, de modo que se definem pela **contextualização**. Serão trabalhados com recursos tecnológicos e estratégias inovadoras, usando-se como mediação as relações afetivas, interacionais e transformadoras. (IFRO, 2018b, p. 39, grifo nosso).

Do ponto de vista da metodologia para desenvolvimento do curso, destaca-se, no processo de aprendizagem, o desenvolvimento de projetos para estabelecer articulação com o mundo de trabalho, a escola e a sociedade.

A distribuição das aulas por semana descrita na última versão do PPC de Agropecuária totaliza 4.240 horas-aulas e 3.533 horas-relógio (IFRO, 2018b), em comparação com a primeira versão do PPC de Agropecuária, 5.142 horas-aulas e 4.712 hora-relógio (IFRO, 2010a), observa-se a redução de 902 hora-aulas e 1.179 horas-relógio.

Tabela 16. Total de aulas por semana no PPC Agropecuária 2018

	1.º ano	2.º ano	3.º ano
Núcleo Básico de Formação Comum	22	23	28
Núcleo Profissionalizante	13	12	12
Núcleo Complementar	18	19	16
Total geral de aulas por semana	35	35	30
Total de Componentes Curriculares a cada ano	18	19	15

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do IFRO (IFRO, 2018b).

Nota-se que os núcleos estão distribuídos nos três anos de duração do curso, como a versão de 2017 do PPC de Informática, possibilitando a pretendida integração entre a educação geral e educação profissional.

Destaca-se, contraditoriamente, que a disciplina empreendedorismo está presente na organização curricular nas quatro versões do projeto pedagógico de

Agropecuária, a partir de 2011 (IFRO, 2011; IFRO, 2012a; IFRO, 2017c; IFRO, 2018b). A primeira versão, de 2010, não apresenta uma disciplina específica, entretanto, os seus conteúdos podem ser identificados na bibliografia básica da disciplina de Gestão da Produção Agropecuária, ao definir o livro “CHER, R. *Empreendedorismo na veia*. Rio de Janeiro: SEBRAE, 2008” (IFRO, 2010a). A disciplina de empreendedorismo relaciona o termo empreendedorismo à criação de uma empresa (Anexo XI), correspondendo, assim, às definições do PPI 2018 – 2022.

Os dados dos PPC de Agropecuária indicam que a reorganização dos projetos foram apresentando mudanças conceituais, no período analisado. São modificações, especialmente, nas últimas versões, que integram a formação geral à formação profissional, com ênfase na formação humana omnilateral, pautada no desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, proposta pelo consenso do corpo docente do curso, no âmbito das relações de forças, em um processo educacional voltado à realidade econômica do estado de Rondônia.

Ao se observar os conceitos incorporados na versão de 2018 do PPC de Agropecuária concorda-se com Gramsci (2017a, p. 645) ao afirmar que “cada palavra é um conceito, uma imagem, que assume matizes diversos nas diferentes épocas⁴⁷”. Nesse sentido, o autor considera que

[...] a língua deveria ser tratada como uma concepção do mundo, como a expressão de uma concepção do mundo; o aperfeiçoamento técnico da expressão, seja quantitativo (aquisição de novos meios de expressão), seja qualitativo (aquisição dos matizes de significado e de uma ordem sintática e estilística mais complexa), significa ampliação e aprofundamento da concepção do mundo e da sua história. (GRAMSCI, 2017a, p. 3642).

A incorporação de elementos para uma formação humana omnilateral, na versão de 2018 do PPC de Agropecuária, ratifica os embates históricos entre as classes sociais, que, no âmbito da educação, propõem discordantes concepções de educação. Observa-se a influência do economicismo na formulação da política nacional de EPT (2017 – 2018) e nos PPI do IFRO, diversamente, nota-se a influência da concepção de educação politécnica no PPC de Agropecuária.

⁴⁷ O autor utiliza o latim e o italiano como exemplo concreto para analisar a importância da gramática de certa época para constituição de uma visão de mundo.

O documento indica a possibilidade de constituição de ações de resistência e de ruptura da visão de formação presente no economicismo na educação. Sinaliza, ainda, a materialização de um espaço de autonomia do curso. Ou seja, mesmo com a tendência hegemônica de se vincular a educação e o desenvolvimento econômico, os sujeitos formuladores da proposta educacional para o curso buscaram incorporar conceitos para uma formação que contemplasse as dimensões especialista e política, configurando-se, assim, não só o sentido econômico, mas também o político-moral, conforme concepção definida por Gramsci (2017a).

O espaço de autonomia do curso mostra que os sujeitos que atuam no processo de materialização das políticas têm suas visões de mundo, que, por vezes, se orientam por concepções destoantes da pretendida na formulação da política.

Indica, assim, que as disputas entre classes sociais são demarcadas por embates sobre antagônicas concepções de mundo e, como afirma Gramsci (2017c, p. 1062), “[...] não existe uma classe independente de intelectuais, mas todo grupo social tem uma própria camada de intelectuais ou tende a formar uma para si”. A formação de um novo tipo de intelectual, presente na concepção politécnica, perpassa pela apropriação, pelos sujeitos da classe trabalhadora, de uma visão de mundo distinta da limitada racionalidade do mercado. Como afirma Gramsci (2017a),

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista ‘ideológica’ dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. (GRAMSCI, 2017a, p. 168).

A difusão de uma visão de mundo que atenda aos interesses da classe trabalhadora perpassa, portanto, pela formação de estudantes com visão de mundo sob ótica de sua identidade como sujeitos da classe trabalhadora e apreendam a realidade para além das fronteiras do mercado.

Esse movimento de formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, todavia, é demarcado por limites estruturais presentes nas relações sociais capitalistas, como afirma Dourado (2010). Nesse sentido, observa-se no PPC de Agropecuária que a noção ideológica do empreendedorismo, que se assenta em uma visão unidimensional de formar para os valores e conhecimentos úteis ao mercado capitalista, está presente, por exemplo, na

oferta de uma disciplina e nas orientações apresentadas para o estágio supervisionado, seguindo, neste aspecto, a visão empreendedora assumida pelo IFRO.

Concorda-se com Frigotto (2016), que,

[...] a tese da formação técnica e profissional integrada à educação básica, mormente no ensino médio, tendo como eixos a ciência, o trabalho e a cultura, constitui-se numa luta estratégica para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e nos sistemas estaduais de ensino. Uma direção sólida na construção da escola básica unitária como direito social e subjetivo e travessia para a educação omnilateral e politécnica. Para tanto, antes de tudo, o desafio do corpo diretivo, docentes e técnicos dos Ifs é de uma atitude política de assumir essas perspectiva. O passo seguinte é dispor-se coletivamente a entender e construir o ensino médio integrado. (FRIGOTTO, 2016, p. 48-49)

A racionalidade do empreendedorismo empresarial, presente nos PPI e, também, no PPC de Informática, se configura como parte de uma conjuntura e, para sua superação, é indispensável a discussão de formas alternativas e antagônicas ao economicismo na educação, quer dizer, adversa à formação de um novo trabalhador adaptado aos limites do mercado capitalista.

Na análise do conjunto dos PPC, no período proposto de investigação, observa-se a inclinação dos documentos à capacidade técnica, orientada pela concepção de EPT, que estabelece um vínculo estreito entre a formação e o desenvolvimento econômico de Rondônia, continuamente descrita nos PPI. Entretanto, não apenas guiados pelos PPI, os PPC dos cursos analisados acompanharam a dinâmica social hegemônica, especialmente, diante da propalada ideologia do empreendedorismo, e a incorporou em suas atividades de ensino, pesquisa, extensão, conforme os registros das concepções nos PPC selecionados

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Tese de Doutorado objetivou analisar como as concepções que orientam a política de educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil foram incorporadas em três projetos pedagógicos institucionais (PPI) e em projetos pedagógicos de dois cursos (PPC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), no período de 2003 a 2018.

Os objetivos específicos definidos foram: discutir a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, formulada notadamente a partir de 2003, destacando as concepções que orientam essa política; examinar como as concepções que orientam a política nacional de educação profissional e tecnológica são incorporadas em três Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI), do IFRO; analisar como as concepções que orientam a política nacional de educação profissional e tecnológica são incorporadas nos Projetos Pedagógicos de dois cursos de nível técnico, integrados ao Ensino Médio, sendo estes, Técnico em Agropecuária, do campus Colorado do Oeste e Técnico em Informática, do campus Ji-Paraná.

O recorte temporal da investigação corresponde ao seguinte período e governos no Brasil: de 2003, com o início do primeiro governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), seguido do governo de Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016), também do PT até o ano de 2018, com o fim do governo de Michel Temer (2016 – 2018), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atual Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Adotou-se como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, com destaque aos conceitos do pensador italiano Antonio Gramsci. Foram definidas as categorias como intérpretes das condições concretas, no tempo e espaço, sendo estas, o economicismo na educação, entendida como uma visão pragmática e reducionista, subordinada à lógica mercantil, que prioriza aspectos econômicos como explicativos da

realidade e, com isso, forma um trabalhador adaptado ao padrão de acumulação capitalista vigente; e educação politécnica, apreendida como uma proposta que integra o trabalho manual e intelectual, e as dimensões especialista e política da formação, que visa o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas e forma um novo intelectual.

A Tese discutiu as concepções de educação incorporadas na Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), evidenciando os aspectos conflitantes provenientes de diferentes visões de mundo e, com isso, de distintas compreensões sobre o papel do Estado. O movimento de formulação e materialização da política nacional é caracterizado pela concomitância de concepções inconciliáveis, conforme discutido no primeiro capítulo.

Mostrou-se que o governo Lula da Silva (2003 – 2010), que se iniciou em uma conjuntura marcada por forças sociais progressistas, foi atravessado pelo tensionamento na política macroeconômica, entre as visões neoliberal e desenvolvimentista, o que o levou a conciliar interesses opostos. Apesar de apresentar aspectos de continuidade em relação à política macroeconômica, particularmente da década de 1990, o governo Lula da Silva diferenciou-se em aspectos relacionados à retomada da agenda de desenvolvimento, recuperação relativa do Estado, na sua face social, diminuição do desemprego aberto, relação distinta com os movimentos sociais, aumento real do salário mínimo, ampliação de políticas sociais direcionadas à grande massa que vivia abaixo da linha de pobreza, entres outros (FRIGOTTO, 2011b).

A conciliação de interesses opostos indica uma das características do processo de “revolução passiva” (GRAMSCI, 2017c), na medida que o governo Lula da Silva (2003 – 2010) deu continuidade à política macroeconômica, ao mesmo tempo implantou políticas sociais voltadas aos interesses da classe trabalhadora e adotou formas de estabilizar as relações com essa classe. Nesse processo, há momentos de “restauração”, reação conservadora às possibilidades de mudanças procedentes da classe trabalhadora e “renovação”, em que a classe dominante promove concessões a algumas demandas populares.

A partir de 2003, nota-se maior impulso aos eventos que proporcionaram o debate sobre as concepções que orientavam, até então, a Política Nacional de EPT. Com críticas à formação fragmentada e reducionista, que segmentava a formação profissional do ensino médio e a subordinava à lógica do mercado, um grupo de “educadores progressistas”

(FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 5) colocou em disputa a proposta de educação politécnica com a proposta de uma formação que proporcionasse a emancipação dos sujeitos.

No movimento de forças sociais, marcado pela luta de classes no campo educacional, as normativas nacionais para a modalidade de EPT incorporaram, inicialmente, elementos presentes na concepção de educação politécnica, tais como, integração entre trabalho manual e intelectual, da formação profissional e o ensino médio, e o trabalho como princípio educativo. Observou-se que o Decreto Federal n.º 5.154/2004, representativo nessa relação de forças, possibilitou a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, permitindo uma formação que associa a educação profissional e o ensino médio, definição oposta ao estabelecido no revogado Decreto Federal n.º 2.208/1997. Todavia, as modificações não significaram que as formações de curta duração, fragmentadas e reducionistas fossem excluídas.

Cumprir destacar que a relação entre a educação e o desenvolvimento econômico permaneceu no período, como expresso no Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, formulado em 2005, que apresentou entre os seus objetivos a implantação da EPT em municípios localizados no interior do país, distantes de centros urbanos, com prioridade à articulação com o mercado de trabalho e o desenvolvimento socioeconômico.

A expansão da oferta de cursos de EPT ocorreu no contexto em que a visão macroeconômica desenvolvimentista foi priorizada pelo governo Lula da Silva (2003 – 2010), com a adoção de uma postura mais ativa do Estado na promoção do desenvolvimento econômico. Notou-se o consenso do papel da EPT nesse movimento, em que o nexos com os arranjos produtivos locais foi um aspecto destacado nas políticas de EPT.

A criação dos Institutos Federais de EPT em 2008, por meio da Lei n.º 11.892/2008, expressou o consenso da importância da modalidade de EPT para o desenvolvimento econômico do país e, assim como, manifestou a disputa por uma proposta de educação voltada à emancipação dos sujeitos.

Ao mesmo tempo que as modificações normativas na política de EPT foram compreendidas como conquistas do grupo de educadores progressistas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 5), foram consideradas, também, de interesse das classes dirigentes e como “concessões” às demandas da classe trabalhadora. Tenderam, portanto, a manter a qualificação da força de trabalho e a não limitar a oferta de cursos que se destinaram

à formação aligeirada ou fragmentada. Representam, assim, um conjunto de ações de “renovação” para atendimento de demandas das classes populares por uma educação de qualidade social.

O governo Dilma Rousseff foi caracterizado por tensões no campo econômico e político e pelo acirramento no campo das relações de forças progressivas e conservadoras. Na política macroeconomia, adotou a dimensão desenvolvimentista do governo Lula da Silva.

No âmbito da EPT, os dados mostraram, de forma mais incisiva, associação com a iniciativa privada. O direcionamento de recursos públicos para entidades privadas ocorreu por meio do Financiamento Estudantil, com a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), para a educação profissional e tecnológica, a criação do FIES Técnico, a concessão de financiamento ao estudante em caráter individual, e o FIES Empresa, que visou promover o financiamento para as empresas.

No primeiro ano do governo, instituiu, na esfera da educação profissional e tecnológica, por meio da Lei n.º 12.513/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), voltado à educação profissional técnica de nível médio, formação inicial e continuada ou qualificação profissional de EPT. O programa priorizou a oferta de cursos técnicos concomitantes ao médio (segmenta formação profissional e ensino médio) e cursos rápidos de qualificação profissional. Destaca-se que os programas tinham características contraditórias às normativas formuladas durante o governo Lula da Silva para a política de EPT, em que ocorreu a incorporação de elementos voltados à formação técnica e ético-política. E, contraditoriamente, apesar do Pronatec, no governo Dilma Rousseff, foi aprovada a Resolução CNE/CEB n.º 6/2012, que incorporou o trabalho como princípio educativo, conceito oposto aos cursos de formação aligeirada ou fragmentada.

Foi a partir deste ano, especialmente, entre 2013 e 2014, que o governo enfrentou forte oposição, com redução do apoio das frações de classes burguesas. Após a reeleição de Dilma Rousseff, em 2014, pressionada pelo bloco de poder neoliberal e pela governabilidade, a presidente indicou, por exemplo, um neoliberal para comandar a política macroeconômica, visando promover o ajuste fiscal. As tensões e disputas entre diferentes forças sociais e, com isso, distintas apreensões do papel do Estado, implicaram no golpe de natureza midiática, jurídico e parlamentar (ANTUNES, 2017; FRIGOTTO, 2017; SAVIANI, 2017), que tirou Dilma Rousseff da Presidência da República, no ano de 2016.

Tensões que expressam um conjunto de ações de “restauração” dos interesses das classes dominantes, notadamente, após período marcado por um conjunto de ações “renovação”, nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Destaca-se que apesar da continuidade da “velha” ideia de cursos aligeirados ou fragmentados, as paulatinas incorporações de aspectos da concepção de educação politécnica, na política de EPT, durante os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, são apreendidas como um “novo” elemento, ou ainda, “eventuais e tímidas novidades” (COUTINHO, 2012, p. 124), que não se impuseram às ideias liberais de educação hegemônicas. A educação profissional e tecnológica, nos dois governos, esteve atrelada à proposta de desenvolvimento econômico.

Diferente dos governos anteriores, o governo Michel Temer (2016 – 2018) apresentou um constante movimento de supressão de direitos sociais. Há a ausência do “novo” e o predomínio da conservação, ou mesmo da restauração do “velho” “capitalismo ‘selvagem’” (COUTINHO, 2012, p. 123). Regressões sociais que abrangem as mais diversas esferas da política nacional e representam a preponderância da “restauração”, caracterizando o governo Michel Temer em um processo de “contra-reforma” (GRAMSCI, 2017c), período que não há o atendimento das demandas das classes populares, como exposto no capítulo 1.

As políticas de EPT intensificaram-se na direção da estreita profissionalização, observado no Mediotec, lançado em 2017, uma ação do Ministério da Educação (MEC), por meio do Pronatec, para ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante para o aluno das redes públicas estaduais e distrital de educação, matriculado no ensino médio regular. Ao ampliar a oferta destes cursos concomitantes, ampliou-se, também, a separação entre formação geral e profissional.

O governo de Michel Temer (2016 – 2018) priorizou a noção ideológica do empreendedorismo na educação na política de EPT, que, em si, acabou por direcionar o sentido da formação de um novo trabalhador demandado pela lógica do mercado, que, para determinadas funções dirigentes (na dimensão econômica), além do domínio do trabalho simples, necessita de certo domínio do trabalho complexo. Uma proposta educacional que se relaciona ao padrão de acumulação do capital vigente, que estimula o individualismo competitivo, reforçando a ideia de que todos devem dispor do esforço próprio para ter “sucesso”, contudo, essa idealização esconde as diversas formas de trabalho precarizado e a condição de “desemprego estrutural” (ANTUNES, 2008, p. 99).

No âmbito da Educação Básica, a “reforma” do Ensino Médio, por meio da Lei n.º 13.415/2017, foi aprovada no governo Michel Temer. Restaurou a “velha” concepção de educação que pressupõe a existência de uma “rigidez” na organização curricular e propõe um currículo “flexível”, restabelecendo as políticas educacionais da década de 1990.

Com esses dados, caminhou-se para verificar como as concepções de educação presentes na Política Nacional de EPT foram incorporadas em três Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI).

Os resultados da investigação levaram à constatação de que o primeiro PPI aprovado no Instituto, PPI 2009 – 2013, insere-se no contexto de criação da Rede Federal de EPT, quando afirma que a proposta de atuação do IFRO se relaciona a um projeto de nação e política de Estado que representava sua constituição. O PPI menciona a concepção de educação politécnica, que está presente nos documentos balizadores da política de EPT, do período. Embora esse aspecto inicial tenha sinalizado a intencionalidade de promover uma formação que ultrapasse os interesses imediatos da lógica do mercado, o exame do conjunto indicou contradições e incompatibilidades conceituais.

A finalidade institucional, expressa na Missão e Visão do PPI 2009 – 2013, indicou um entendimento não reducionista da educação profissional e tecnológica, ou seja, uma proposta para além do processo de qualificação para execução de atividades laborais. Contudo, os princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos, entendidos como orientadores da finalidade educacional, foram descritos com fundamento no lema “aprender a aprender”, que, em si, orienta a formação em termos de capacidade de adaptação dos estudantes às relações sociais capitalistas. Outra contradição a ser destacada é que mesmo incorporando esse lema, que se caracteriza por ser antagônico à escola unitária, o documento indicou a compreensão de trabalho como princípio educativo, discutido no capítulo 2 desta Tese. Entende-se que há incompatibilidade entre a proposta educacional e a concepção de educação politécnica pretendida na política nacional de EPT.

Acerca do segundo Projeto, PPI 2014 – 2018, vale ressaltar que foi formulado em uma conjuntura em que as políticas nacionais de EPT priorizaram a capacidade técnica da formação. Os princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos são consoantes aos estabelecidos no PPI anterior, ratificando a incorporação do lema “aprender a aprender”, sem priorizar os elementos da educação politécnica presentes na política de

EPT. Observa-se, assim, que as normativas nacionais que reverberam no plano institucional são aquelas que tendem a priorizar a relação educação e desenvolvimento econômico.

No escopo da análise, as Atas de Reunião do Colégio de Dirigentes do IFRO, no período de 2015 e 2018, indicaram a priorização e o fomento do empreendedorismo, por meio de ações conjuntas com outras instituições, publicação de editais de financiamento, capacitações, criação e adequação de regulamentação interna, difusão do registro de patentes e, ainda, realização de eventos voltados à promoção do empreendedorismo e fomento à participação de estudantes nas ações que se relacionam a essa noção ideológica.

Confirma-se, assim, a priorização da noção ideológica do empreendedorismo como elemento essencial para formação dos estudantes no Instituto, isto é, as ações convergem para se promover a difusão do empreendedorismo. Priorização que se ratifica ao se examinar o terceiro PPI do período de análise, PPI 2018 – 2022. Em termos conjunturais, no âmbito da educação, os documentos do governo Michel Temer (2016 – 2018) afirmam que o objetivo da educação é fomentar a criação de jovens empreendedores.

Diferente dos PPI anteriores, o PPI 2018 – 2022 foi formulado com a contratação de uma empresa privada, que organizou o processo. Além dessa contratação, em si, a principal contradição do processo de formulação foi incorporar a gestão gerencial com a adoção de um conjunto de instrumentos técnicos. Há, assim, confirmação dos pressupostos da gestão pública gerencial, presentes na política educacional brasileira, da década de 1990, expressa no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), de 1995.

A importância da noção ideológica do empreendedorismo no Instituto fica evidente quando se percebe que, para organização das discussões para formulação do PPI 2018 – 2022, foram definidos cinco temas e, dentre eles, há o denominado “Empreendedorismo e Interação com o Mercado”.

Conceitualmente, reiteram os princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos dos PPI anteriores. Apesar desse aspecto, reside expressiva diferença: há definição explícita e direta acerca da prioridade na relação entre educação e desenvolvimento econômico, diferente dos PPI anteriores, que reproduziram conflitos conceituais, contraditórios, inerentes ao processo. Notou-se, ainda, no PPI 2018 – 2022, a incorporação de um conjunto maior de termos empresariais nas dimensões da pesquisa e extensão.

Com as análises da política nacional de EPT e do Instituto, a pesquisa buscou examinar os Projetos Pedagógicos de dois Cursos de nível técnico integrado ao Ensino

Médio, sendo estes, Técnico em Agropecuária do *campus* Colorado do Oeste (PPC de Agropecuária) e Técnico em Informática do *campus* Ji-Paraná (PPC de Informática).

Especificamente sobre as versões de 2010 e 2017 do PPC de Informática, houve uma continuidade na priorização da capacidade técnica da formação; que proporcionava aos estudantes a apropriação de conhecimentos historicamente sistematizados, entendidos como direito da classe trabalhadora, mas não suficientes para uma formação integral. Continuidade que não significa igualdade, isto é, enquanto a versão de 2010 priorizou a dimensão técnica e, com isso, direcionou para a formação de um técnico qualificado, a versão de 2017 incorporou elementos de direção econômica, indicando, assim, elementos além do estritamente operacional. Ambos os projetos pedagógicos de curso incorporaram o direcionamento para uma formação nos padrões de acumulação capitalista vigentes, conforme discutido no capítulo 3. Diante desse resultado, apreende-se que não há rompimento com a dualidade entre educação básica e técnica, se distanciando, assim, do ideário de educação politécnica, descrito por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), como uma perspectiva profissionalizante que não tem fim em si mesma.

As versões de 2010 e 2018 do PPC de Agropecuária, também discutidas no capítulo 3, diferentemente, apresentaram aspectos conceituais com indicação de uma tendência a ampliar a formação dos estudantes. A versão de 2010 priorizou a dimensão técnica para atuação profissional, com a proposta de formação que atendesse à necessidade do ingresso na vida produtiva profissional, para melhoria da produção e da qualidade de produtos agropecuários, como também, o direito a uma formação humanística geral; a versão de 2018, a partir de versões intermediárias (2011, 2012 e 2017), incorporou conceitos como “formação omnilateral” e “formação unitária”, conjuntamente, com a proposta de atender aos interesses de pequenos produtores rurais, indicando atenção às demandas da classe trabalhadora, do campo. Ressalta-se que a incorporação das necessidades das forças produtivas locais e da perspectiva de formação omnilateral e unitária, expressa as contradições presentes na sociedade de classes, em que, no âmbito das relações capitalistas de produção, o projeto pedagógico indicou elementos que ultrapassam os limites dessas mesmas relações.

Ao se considerar as características do PPC de Agropecuária, observou-se a incorporação de uma visão de mundo antagônica a historicamente presente na política de EPT, isto é, notou-se a apropriação de uma concepção de mundo e de educação que se

relaciona aos interesses da classe trabalhadora. Essa característica evidenciou a possibilidade concreta de construção de espaços de autonomia do curso e, principalmente, de espaços que se orientariam por uma concepção de educação diferenciada, que permitiriam problematizar as contradições de uma sociedade capitalista, a partir de uma perspectiva de formação integral.

Em análise geral, os PPC de Agropecuária e Informática revelaram que o processo de materialização da Política de EPT não se dá de forma homogênea, sendo que decorre da incorporação diferenciada por parte dos sujeitos das ações. A realidade, enquanto inacabada, dadas as contradições do capitalismo, traz em si, sempre presente, tendências latentes que se constituem na possibilidade de ser realizada por meio da interferência no real, por ser provisório e superável.

Quanto à pergunta norteadora: como as concepções que orientam a política nacional de educação profissional e tecnológica se materializaram nos projetos institucionais e pedagógicos do IFRO? Reitera-se que as conflitantes concepções que orientam a EPT foram incorporadas nos projetos pedagógicos. Essa simultaneidade, porém, não significa proporcionalidade. Constatou-se a prevalência da relação entre educação e desenvolvimento econômico. Importa destacar, contudo, que a última versão do PPC de Agropecuária, de 2018, sinalizou a possibilidade de resistência a essa tendência dominante, ao apresentar elementos para além da lógica do mercado.

Diante dos dados analisados, confirma-se a tese de que os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foram criados, tendo em vista um processo educacional diferenciado, no plano contraditório, em uma conjuntura marcada pelas forças sociais progressistas que conduziram ao poder o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. No entanto, apreende-se que, no período de 2003 a 2018, nas políticas de EPT, nos três governos analisados, ou seja, Lula da Silva (2003 – 2010), Dilma Rousseff (2011 – 2016) e Michel Temer (2016 – 2018), como nos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos selecionados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), formulados entre 2009 a 2018, a proposta de formação integral fundamentada na concepção da educação politécnica e no trabalho como princípio educativo, não se materializou, diante dos limites estruturais e conjunturais de uma sociedade de classes. Em contraposição, prevaleceu a concepção pragmática de formar para os conhecimentos úteis

ao mercado capitalista, com destaque à visão empreendedora, em um período marcado pelo desemprego estrutural, vinculada ao economicismo na educação.

Partindo do risco evidenciado por Gramsci (2017a), quanto à dificuldade de se compreender a justa relação entre o que é orgânico e o que é ocasional, entende-se que a incorporação de elementos da educação politécnica na EPT no primeiro mandato do governo de Lula da Silva (2003 – 2010) ocorreu em um contexto em que as relações de forças sociais, “em guerra de posição” (GRAMSCI, 1976), contribuíram para a sua inserção. Contudo, a perspectiva hegemônica do economicismo na educação, se adequando aos pressupostos do neoliberalismo, manteve-se preponderante tanto nas políticas federais quanto nas do IFRO.

A título de sugestão para outros estudos, observou-se a necessidade de investigações que discutam os projetos pedagógicos de cursos com perfil agropecuário/agrícola ofertados nos *campi*, visto que, no escopo desta investigação, o PPC de Agropecuária, diferente dos demais projetos pedagógicos investigados, apresentou aspectos de resistência ao economicismo na educação. Sugere-se, ainda, a discussão sobre a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promovida pela Lei n.º 13.415/2017, que alterou a estrutura do ensino médio, com a inclusão dos itinerários formativos e a possibilidade de formação técnica e profissional. Vale registrar a importância de outros estudos que analisem a apreensão e a expectativa de docentes e estudantes sobre a formação dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e, ainda, compreender quais concepções na educação se aproximam do pensamento desses sujeitos.

No que tange a esta Tese, a investigação possibilitou compreender a criação dos Institutos Federais de EPT, em especial do IFRO, constituinte da mediação da disputa de projetos societários e concepções de educação (FRIGOTTO, 2018a), em uma sociedade de classes marcada pelas relações capitalistas de produção que não corresponde exatamente ao espírito da proposta politécnica (SAVIANI, 2003). Disputas que, conforme Frigotto (2011b), são parte de uma história que nunca se fecha sozinha ou eternamente, pois são os homens que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.

Assim, no plano contraditório das forças produtivas e da luta de romper com os limites irremediáveis das relações capitalistas, a abertura de um novo circuito consiste, para além do Instituto, na disputa do projeto de nação que insira novamente a classe trabalhadora como sujeito integrante da formulação de políticas educacionais nacionais, no campo da disputa hegemônica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. Notas sobre o golpe de 2016 no Brasil neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte anunciada. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira – Volume I**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 324.
- ANPED. CONAPE 2018 - Conferência Nacional Popular de Educação | Convocatória, documentos e encaminhamentos. **Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/news/conape-2018-conferencia-nacional-popular-de-educacao-convocatoria-documentos-e-encaminhamentos>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- ANTUNES, R. Desenhando a nova morfologia do trabalho: As múltiplas formas de degradação do trabalho. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 83, Dezembro 2008.
- ANTUNES, R. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, R., BRAGA, R. **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009b. p. 231-238.
- ANTUNES, R. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, v. 1, 2017.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. L. C. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 2009a.
- ARAÚJO, M. E. B. **Estratégias de resistência em assentamentos de refora agrária: o caso do assentamento Margarida Alves em Nova União, Rondônia**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Ilha Solteira, p. 152. 2020.
- AZEVEDO, J. M. L. D. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade [online]**, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000004>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- AZEVEDO, J. M. L. D. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.
- BARBOSA, N., SOUZA, J. A. P. A Inflexão do Governo Lula: Política Econômica, Crescimento e Distribuição de Renda. In: SANDER, E., GARCIA, M. A. (.). **Brasil: entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Editora Boitempo, 2010.

Disponível em: <https://nodocuments.files.wordpress.com/2010/03/barbosa-nelson-souza-jose-antonio-pereira-de-a-inflexao-do-governo-lula-politica-economica-crescimento-e-distribuicao-de-renda.pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

BELLO, C. A. A revolução passiva dos governos Lula. **Estud. sociol.**, Araraquara, v. 20, n. 38, p. 197-215, jan.-jun. 2015.

BONI, V., QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan.jul. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 dez. 2019.

BRASIL. **Plano de Ação - 1992**. Brasília: MEC, 1992.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. **Decreto federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 2020 dez. 13.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17/1997**. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação, Brasília, p. 9, 1997c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB17_97.pdf. Acesso em: 2 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19649cons.htm. Acesso em: 19 Out. 2020.

BRASIL. **A Reforma da Educação Profissional**. Ministério da Educação. Brasília, p. 29. 2002a.

BRASIL. **Ciranda da Educação Profissional, Educação Profissional a Distância: Relatório preliminar do experimento**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, p. 32. 2002b.

BRASIL. **Educação Profissional ‘Concepções. Experiências. Problemas e Propostas’**. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27112. Acesso em: 31 maio 2018.

BRASIL. **Decreto federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, 2004a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 1 maio 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 39/2004. **Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível**, Brasília, p. 12, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Proposta em discussão**: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2004c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 31 maio 2018.

BRASIL. **Lei Ordinária nº 11.195/2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Acesso em: 20 Mar. 2021.

BRASIL. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação, 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 maio 2018.

BRASIL. **Processo de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão do exercício 2004**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, p. 108. 2005c.

BRASIL. **Projeto Escola de Fábrica**. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/projeto.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

BRASIL. **Processo de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão do exercício 2005**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, p. 168. 2006.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: Concepção e diretrizes. Brasília-DF: MEC, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 16 maio 2018.

BRASIL. **Educação profissional e técnica de nível médio integrado ao ensino médio**: documento base. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007d. 59 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 1 ago. 2020.

BRASIL. **Processo de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão do exercício 2006.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, p. 112. 2007e.

BRASIL. **Decreto federal nº 6.095/2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica., 2007f. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. Cursos da EPT. **Ministério da Educação**, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=65261:cursos-da-ept>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Processo de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão do exercício 2007.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, p. 102. 2008c.

BRASIL. **Lei nº 11.741/2008, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e a, 2008d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. **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., Brasília, 2008e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica / Setec. **Ministério da Educação**, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/legislacao>. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. Brasília, p. 150. 2009a.

BRASIL. Mídias na Educação. **Ministério da Educação**, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Processo de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão do exercício 2008.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, p. 267. 2009c.

BRASIL. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de educação:** o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Conae. Conferência Nacional de Educação. Brasília. 2010.

BRASIL. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes.** Brasília: Ministério da Educação, 2010a.

BRASIL. **Processo de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão do exercício 2009.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, p. 364. 2010b.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate: texto para discussão.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Brasília, p. 106. 2010c.

BRASIL. Rede e-Tec Brasil. **Ministério da Educação**, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Processo de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão do exercício 2010.** Ministério da Educação. Brasília. 2011a.

BRASIL. Pronatec. **Ministério da Educação**, 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 07 Jul 2020.

BRASIL. Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2009 e 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Expansão da Rede Federal. Brasília-DF. 2011c.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/2012, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2012. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_2_12.pdf.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 06/2012, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Brasília, p. 12, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11663&Itemid=. Acesso em: 4 jul. 2018.

BRASIL. **Processo de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão do exercício 2011.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. 2012b.

BRASIL. Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2011. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, p. 42. 2012c.

BRASIL. **Processo de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão do exercício 2012.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. 2013a.

BRASIL. **Processo de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão do exercício 2013.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. 2014b.

BRASIL. Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2013. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília-DF. 2014c.

BRASIL. **Processo de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão do exercício 2014.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. 2015a.

BRASIL. Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2014. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília-DF. 2015b.

BRASIL. **Processo de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão do exercício 2015.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2016a.

BRASIL. Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2015. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, p. 35. 2016b.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107.

BRASIL. Mediotec. **Ministério da Educação**, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mediotec/apresentacao-mediotec>. Acesso em: 7 Jul 2020.

BRASIL. **Processo de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão do exercício 2016.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. 2017c.

BRASIL. Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2016. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, p. 61. 2017d.

BRASIL. **Guia Prático para Gestão de Inovação e Empreendedorismo.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. Diretoria de Desenvolvimento da REDE – DDR. Brasília, p. 27. 2017e.

BRASIL. **Lei nº 13.467/2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), 2017f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 17 Dez 2020.

BRASIL. **Processo de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão do exercício 2017.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. 2018b.

BRASIL. Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2017. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, p. 38. 2018c.

- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 03/2018, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, Brasília, 2018e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04/2018, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio. Diário Oficial da União, 2018f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 21 fev. 22.
- BRASIL. **Processo de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão do exercício 2018.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. 2019a.
- BRASIL. Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2018. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. 2019b.
- BRASIL. Plataforma Nilo Peçanha. **Plataforma Nilo Peçanha**, 2019c. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- BRASIL. Relatório de Gestão do Ministério da Educação – Ano-Base 2018. Ministério da Educação. Brasília, p. 136. 2019d.
- BRASIL. Agência Brasil explica: o que é o Sistema S. **Agência Brasil**, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-09/agencia-brasil-explica-o-que-e-o-sistema-s#>. Acesso em: 2021 maio 25.
- BRASIL. **Decreto federal nº 10.656/2021, de 22 de março de 2021.** Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10656.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-562, set.-dez. 2011.
- CARMO, J. C. **Classe trabalhadora e educação: um exercício contra-hegemônico.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2004.
- CARMO, J. C. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no contexto das novas formas de trabalho e educação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 91-103, set-dez 2015.
- CHESNAIS, F. As raízes da crise econômica mundial. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 21-37, 1 semestre 2013.
- CIAVATTA, M. Formação Integrada: entre a cultura da escola e a cultura do trabalho. In: CIAVATTA, M. (. **Memória e temporalidades do trabalho e da educação.** Rio de Janeiro: Faperj, 2007.

- COAN, M. **Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2011.
- CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. Portal de Transparência. **Detalhamento do contrato**, 2016. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/contratos/consulta?fornecedor=27343435&ordenarPor=dataFimVigencia&direcao=desc>. Acesso em: 2020 Mar 25.
- COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F., NEVES, L. M. W. (). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ / EPJSV, 2006. Cap. 5, p. 173-200.
- COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, Jan.-Jun. 2012.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- DAVENPORT, T. O. **Capital humano: o que é e por que as pessoas investem nele**. Tradução de Rosa S. Krausz. São Paulo: Nobel, 2001.
- DIEESE. **Contrato de trabalho intermitente**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). São Paulo, p. 7. 2017.
- DIEESE. **Boletim emprego em pauta**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). São Paulo, p. 4. 2020.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.
- DOURADO, L. F. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, jul. -set. 2010.
- DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. ANPAE. ed. Goiânia: Ed. Imprensa Universitária, 2017.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 18, p. 35-40, 2001a. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Acesso em: 25 maio 2020.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.
- DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. Cap. 9, p. 197-217.

- DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral. In: LOMBARDI, J. C. (). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016a. p. 166.
- DUARTE, N. Os conhecimentos escolares e a concepção de mundo. In: DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016b.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L., RODRIGUES, D. S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, v. 1, 2012. p. 52-71.
- FERRETI, C. J. A implementação dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. In: BATISTA, E. L.; ZANARDI, I. M.; DA, S. J. C. **Estado, sociedade e educação profissional no Brasil**: desafios e perspectivas para o século XXI. Porto Alegre: Unioeste, 2018. p. 323.
- FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados [online]**, v. 32, n. 92, p. 25-42, 2018. ISSN 1806-9592. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- FIORI, J. L. Para ler a vitória de Lula. **Revista Princípios**, São Paulo, n. 67, p. 16-18, NOV/DEZ/JAN 2002.
- FNE. 45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio. Fórum Nacional de Educação. Brasília, p. 3. 2016.
- FONSECA, M. Planos de governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 251-268, mai./ago. 2014.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, p. 305. 1994.
- FREITAS, L. C. **Reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, G. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cad. Pesq.**, Rio de Janeiro, v. 47, p. 38-45, nov. 1983.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: ARANTES, I. C. **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. p.71-90.
- FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista. São paulo: Cortez, 2006a.
- FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F., NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [on-line]**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006b. Cap. 7, p. 264-315. ISBN 978-85-7541-612-9.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. E. C. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010b.

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, J. D., PAIVA, L. G. D. (). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: UFJF, 2011a. p. 248.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, [online], v. 16, p. 235-254, jan./abr. 2011b.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S., et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012a. p. 267-274.

FRIGOTTO, G. Educação Politécnica. In: CALDART, R. S., et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012b.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva a 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, p. 206-233, número 20 2015.

FRIGOTTO, G. Dimensões teórico-metodológicas da produção do conhecimento na educação profissional Gaudêncio Frigotto – UERJ Moura, Dante Henrique. Educação profissional : desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. In: MOURA, D. H. **Dimensões teórico-metodológicas da produção do conhecimento na educação profissional Gaudêncio Frigotto – UERJ Moura, Dante Henrique. Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas.** / Dante Henrique Moura. – Natal : IFRN, 2016. Natal: IFRN, 2016. p. 244.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, G. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018a. p. 320.

FRIGOTTO, G. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, G. (). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018b. p. 320.

- FRIGOTTO, G., ARAUJO, R. M. D. L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 320.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, Apr. 2003.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SETEC, 2004.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, 2005.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, 2005a.
- GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA. Implanta o Projeto de Ensino Médio Com Mediação Tecnológica nas escolas de rede pública estadual de ensino. Secretaria de Estado de Educação. Porto Velho, p. 7. 2016.
- GRAMSCI, A. **Casrtas do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 244 p.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 1**. Tradução de Carlos Nelson COUTINHO. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 2 [on-line]**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2 [recurso eletrônico], 2017a.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 3**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017b.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 5 [recurso eletrônico]: o risorgimento, notas sobre a história da Itália**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 5, 2017c.
- GUHUR, D. M. P., TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S., et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 59-67.
- HARVEY, D. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara SOBRAL, GOLÇALVES. Maria Stela. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008b. ISBN 978-85-15-00679-3.

IANNI, O. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. número especial, p. 397-416, 2011.

IBGE. **Área territorial brasileira**. IBGE. Rio de Janeiro. 2011.

IBGE. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**, 2019. Disponível em: <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2019.

IBGE. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**, 2020. Disponível em: <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2019.

IFAM. **Relatório de Gestão do Exercício: 2010**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus. 2011.

IFRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013)**. Porto Velho/RO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, 2009b. 77 p. Disponível em: https://estrategia.ifro.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/pdi_ifro_2009-2013.pdf. Acesso em: 7 jun. 2018.

IFRO. **Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Colorado do Oeste. 2010a.

IFRO. **Relatório de Gestão do Exercício: 2009**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Colorado do Oeste. 2010b.

IFRO. **Projeto pedagógico do curso técnico em informática integrado ao ensino médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Ji-Paraná. 2010c.

IFRO. **Resolução CONSUP/IFRO nº 46/2010, 6 de dezembro de 2010**. Resolução do regulamento da organização acadêmica dos cursos técnicos de nível médio, Porto Velho/RO, p. 32, 2010d. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2010/8304-resolucao-n-046-consup-ifro-de-6-de-dezembro-de-2010>. Acesso em: 12 mar. 2021.

IFRO. **Resolução CONSUP/IFRO nº 14/2010, de 16 de março de 2010**. Procedimentos a serem adotados para elaboração ou reorganização dos projetos pedagógicos dos curso técnicos e de graduação, Porto Velho/RO, p. 29, 2010e. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2010/8256-resolucao-n-014-consup-ifro-de-16-de-marco-de-2010>. Acesso em: 12 mar. 2020.

IFRO. **Resolução CONSUP/IFRO nº 42/2010, de 28 de setembro de 2010**. Aprova a reformulação do Regulamento para elaboração ou reorganização dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos e de graduação de todos os Campi do Instituto Federal de Rondônia., Porto Velho/RO, p. 50, 2010f. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2010/8300-resolucao-n-042-consup-ifro-de-28-de-setembro-de-2010>. Acesso em: 12 mar. 2020.

IFRO. **Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Colorado do Oeste. 2011.

IFRO. **Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Colorado do Oeste. 2011a.

IFRO. **Relatório de Gestão do Exercício: 2010.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho. 2011b.

IFRO. **Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Colorado do Oeste. 2012a.

IFRO. **Relatório de Gestão do Exercício: 2011.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho. 2012b.

IFRO. **Elaboração - Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. IFRO, 2014a.** Disponível em: <https://pdi.ifro.edu.br/>. Acesso em: 2020 Mar 23.

IFRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018).** Porto Velho/RO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, 2014b.

IFRO. **Painel de Indicadores. Painel de Indicadores, 2015b.** Disponível em: <http://painel.ifro.edu.br>. Acesso em: 31 maio 2018.

IFRO. **Relatório de Gestão do Exercício: 2014.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho. 2015c.

IFRO. **Resolução CONSUP/IFRO nº 61/2015, de 19 de dezembro de 2015.** Estatuto, Porto Velho, 2015d. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2015/8740-resolucao-n-61-consup-ifro-de-18-de-dezembro-de-2015>. Acesso em: 6 dez. 2020.

IFRO. **Resolução CONSUP/IFRO nº 14/2015, de 2 de julho de 2015.** Dispõe sobre o Regulamento de Mobilidade Estudantil do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO, 2015e. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/component/phocadownload/category/977-asesoriarelacoesinternacionais?download=4473:resolucao-n-14-regulamento-de-mobilidade-estudantil>. Acesso em: 2 set. 2021.

IFRO. **Ata da 26ª Reunião Ordinária do Colégio de Dirigentes.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho/RO, p. 12. 2015f.

IFRO. **Ata da 27ª Reunião Ordinária do Colégio de Dirigentes.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Porto Velho. 2015g.

IFRO. **Ata da 29ª Reunião Ordinária do Colégio de Dirigentes.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Porto Velho. 2015h.

IFRO. **Projeto pedagógico do curso técnico em informática integrado ao ensino médio.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Ji-Paraná. 2016a.

IFRO. **Relatório de Gestão do Exercício: 2015.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Porto Velho. 2016b.

IFRO. **Resolução CONSUP/IFRO nº 06/2019, de 18 de janeiro de 2016.** Resolução do regulamento da organização acadêmica dos cursos técnicos de nível médio, Porto Velho/RO, p. 45, 2016c. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup->

nav/resolucoes/2016/8753-resolucao-n-06-consup-ifro-de-18-de-janeiro-de-2016. Acesso em: 12 mar. 2021.

IFRO. **Resolução CONSUP/IFRO nº85, de 19 de dezembro de 2016.** Regulamento Geral da Rede de Incubadoras de Empresas, 2016d. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2016/8844-resolucao-n-85-consup-ifro-2016-de-19-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 6 abr. 2020.

IFRO. **Ata da 7ª Reunião extraordinária do Colégio de Dirigentes.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Porto Velho. 2016e.

IFRO. **Ata da 31ª Reunião Ordinária do Colégio de Dirigentes.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Porto Velho. 2016f.

IFRO. **Ata da 35ª Reunião Ordinária do Colégio de Dirigentes.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Porto Velho. 2016g.

IFRO. **Ata da 33ª Reunião Ordinária do Colégio de Dirigentes.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho. 2016h.

IFRO. **Resolução CONSUP/IFRO nº 97/2016, 30 dezembro de 2016.** Regulamento de Elaboração e Reformulação de Projetos Pedagógicos e de Suspensão Temporária e Extinção de Cursos, Porto Velho/RO, p. 24, 2016i. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2016/8857-resolucao-n-97-consup-ifro-de-30-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 23 maio 2020.

IFRO. **Resolução CONSUP/IFRO nº 97/2016, 30 dezembro de 2016.** Regulamento de Elaboração e Reformulação de Projetos Pedagógicos e de Suspensão Temporária e Extinção de Cursos, Porto Velho/RO, p. 24, 2016j. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2016/8857-resolucao-n-97-consup-ifro-de-30-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 23 maio 2020.

IFRO. IFRO - Planejamento Estratégico. **Planejamento Estratégico**, 2017a. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/planejamentoestrategico-nav>. Acesso em: 25 Mar 2020.

IFRO. **Portaria nº 323/COL - CGAB/IFRO, 14 de agosto de 2017.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Colorado do Oeste. 2017b.

IFRO. **Projeto pedagógico do curso técnico em informática integrado ao ensino médio.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Ji-Paraná. 2017b.

IFRO. **Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Colorado do Oeste. 2017c.

IFRO. **Portaria nº 1387/REIT - CGAB/IFRO, 28 de julho de 2017.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho. 2017d.

IFRO. **Resolução CONSUP/IFRO nº 38, de 17 de agosto de 2017.** Dispõe sobre a aprovação do Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO., 2017d. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2017/8925-resolucao-n-38-consup-ifro-de-17-de-agosto-de-2017>. Acesso em: 4 mar. 2020.

IFRO. **Ata da 36ª Reunião Ordinária do Colégio de Dirigentes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho. 2017e.

IFRO. **Ata da 37ª Reunião Ordinária do Colégio de Dirigentes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Porto Velho, p. 13. 2017f.

IFRO. **Ata da 41ª Reunião Ordinária do Colégio de Dirigentes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho/RO, p. 23. 2017g.

IFRO. **Ata da 40ª Reunião Ordinária do Colégio de Dirigentes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho. 2017h.

IFRO. **Resolução CONSUP/IFRO nº 61/2018, 30 de julho de 2018**. Regulamento de Elaboração e Reformulação de Projetos Pedagógicos e de Suspensão da Oferta de Cursos Técnicos e de Graduação, Porto Velho/RO, p. 17, 2018. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2018/8550-resolucao-n-61-consup-ifro-de-30-de-julho-de-2018>. Acesso em: 5 mar. 2019.

IFRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022)**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho, RO. 2018a.

IFRO. **Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Colorado do Oeste. 2018b.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia**, 2018c. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/>. Acesso em: 16 set. 2019.

IFRO. **Resolução CONSUP/IFRO nº 61/2018, 30 de julho de 2018**. Regulamento de Elaboração e Reformulação de Projetos Pedagógicos e de Suspensão da Oferta de Cursos Técnicos e de Graduação, Porto Velho/RO, p. 17, 2018d. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2018/8550-resolucao-n-61-consup-ifro-de-30-de-julho-de-2018>. Acesso em: 5 mar. 2019.

IFRO. **Ata da 43ª Reunião Ordinária do Colégio de Dirigentes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho. 2018e.

IFRO. **Ata da 44ª Reunião Ordinária do Colégio de Dirigentes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho. 2018f.

IFRO. **Ata da 45ª Reunião ordinária do Colégio de Dirigentes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho. 2018g.

IFRO. **Relatório de Gestão do Exercício: 2018**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho. 2019.

IFSP. Portaria IFPS nº 2.249, 15 de maio de 2013. **Diário Oficial da União**, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/impresanacional/pt-br>. Acesso em: 2 out. 2021.

IFSP. Portaria IFSP nº 2.248, 15 de maio de 2013. **Diário Oficial da União**, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/impresanacional/pt-br>. Acesso em: 2 out. 2021.

JACOMINI, M. A. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educação e Pesquisa [online]**, São Paulo, v. 46, 2020.

- KAPLAN, R. S., NORTON, D. P. **A estratégia em ação: balanced scorecard**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- KRAWCZYK, N. **Sociologia do ensino médio [livro eletrônico]: crítica ao economicismo na política educacional**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. ISSN 1678-4561. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>. Acesso em: 2022 fev. 19.
- LIMA, J. C. F., NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. ISBN 978-85-7541-612-9.
- LIMA, M. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **RBPAE**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 495-513, mai/ago 2012.
- MANACORDA, M. A. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 6-15, abr 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639891/7454>. Acesso em: 14 maio 2018.
- MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- MARCOLAN, A. L. Boletim agropecuário de Rondônia : evolução da produção agropecuária : fevereiro/2018. Embrapa. Brasília. 2018.
- MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 47-64.
- MEC. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. **Ministério da Educação**, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 25 Out. 2020.
- MEC. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. **Ministério da Educação**, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 25 Out. 2020.
- MOLINA, M. C., SÁ, L. M. Educação do Campo. In: CALDART, R. S., et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326-333.
- MORAES, G. H. Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade - A formação da Identidade dos Institutos Federais. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília. 2016.
- MOROSINI, M. C., FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.
- NETO, L. B., SANTOS, F. R. D. Agosto de 2016: a verdadeira face do golpe de estado no Brasil. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira – Volume I**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 324.

- NEVES, L. M. W. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. Trabalho apresentado na 27ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Caxambu: ANPED. 2004.
- NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- NEVES, L. M. W., PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- NICOLSKY, R. **Tecnologia e aceleração do crescimento**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, p. 2. 2007.
- NOSELLA, P. Ministério da Educação. **Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico**, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1732-ensino-medio-embuscadoprincipio&Itemid=30192. Acesso em: 30 set. 2019.
- OLIVEIRA, D. A. Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, abr.-jun. 2011. 323-337.
- OLIVEIRA, E. G. D. Políticas de estado e correlação de forças locais: hegemonia e contradições na expressão real das instituições federais de educação profissional. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2008.
- ORSO, P. J. Reformas educacionais em tempos de golpe. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, v. 1, 2017.
- ORTIGARA, C. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementação nas instituições federais de ensino profissional**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2012.
- PACHECO, E. Os IFETs e o projeto nacional. **Ministério da Educação**, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_ifets_eliezer.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.
- PANDOFIL, M. D. A., LOPES, R. E. A educação voltada para o empreendedorismo: um levantamento do debate acadêmico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 2013. p. 177-196. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640327>.
- PANDOLFI, M. D. A. ‘Admirável mundo do empreendedorismo’: adoção do empreendedorismo como princípio educativo no curso técnico em administração do instituto federal do espírito santo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2015.
- PEREIRA, M. F. V. A modernização recente da pecuária bovina em Rondônia: narmos territoriais e a nova produtividade espacial. **Revista Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 95-112, 2015. ISSN ISSN 1415-7543.
- PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003. 49-58 p.

- PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Lier Livro, 2013. Cap. 1, p. 352.
- PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. D.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 716-778, out. 2009.
- PIRES, V. **Economia da educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortes, 2005.
- POCHMANN, M. Economia brasileira hoje: seus principais problemas. In: LIMA, J. C., NEVES, L. M. W. (). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. Cap. 3, p. 109-131.
- POCHMANN, M. Políticas sociais e padrão de mudanças no Brasil durante o governo Lula. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 12-40, jan./jun. 2011.
- POCHMANN, M. Estado e Capitalismo no Brasil: A Inflexão Atual no Padrão das Políticas Públicas do Ciclo Político da Nova República. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr.-jun. 2017.
- POCHMANN, M. Estado de bem-estar social no Brasil: a construção interrompida? In: CASTRO, J. A. D., POCHMANN, M. (). **Brasil: Estado social contra a barbarie**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020.
- PT. **Uma Escola do Tamanho do Brasil: Programa de Governo 2002**. Coligação Lula presidente. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.
- RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. **Forúm de Educação de Jovens e Adultos**, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 11 jun 2018.
- RAMOS, M. N. As noções de competência como ordenadora das relações educativas. In: RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 221-280.
- RAMOS, M. N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 65-85, jan/abr 2010.
- RONDÔNIA. **Plano de desenvolvimento estadual sustentável de Rondônia**. Governo do Estado de Rondônia. Porto Velho, p. 259. 2015.
- SAAD FILHO, A., MORAIS, L. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.
- SANFELICE, J. L. Fontes e história das políticas educacionais. In: LOMBARDI, J. C., NASCIMENTO, M. I. M. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas/SP: HISTEDBR, 2004.
- SANFELICE, J. L. Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação? In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, v. 1, 2017.

- SANTIAGO, H. S., SILVEIRA, P. H. S. Percursos de Marilena Chaui: filosofia, política e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 259-277, jan./mar. 2016.
- SANTOS, M. D. C. D. **Sob a égide do conflito: a reforma da educação profissional no CEFET-BA**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2005.
- SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, p. 131-152, Mar-Ago 2003.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007a.
- SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 231-1.255, out. 2007b.
- SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido). In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.
- SAVIANI, D. Plano Nacional de Educação, a questão federativa e os municípios: o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira. **Fundação Maurício Grabois**, 2011c. Disponível em: http://www.adufpi.org.br/arquivos4/analise_Demerval_Saviani.pdf. Acesso em: 1 out. 2017.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.
- SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, D., NEWTON, D. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012b.
- SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade [online]**, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.
- SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, v. 1, 2017.
- SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2019b.
- SAVIANI, D., DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.
- SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico**. Tradução de Maria Sílvia POSSAS. São Paulo - SP: Nova Cultural Ltda, 1997.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, L. A política macroeconômica brasileira no período 2003-2018: uma análise institucionalista. **Em Tese**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 348-370, jan./jun. 2019.

SILVA, M. A. D. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003.

SOARES, R. Educação e Indivíduo Pragmático na Crise Capitalista Contemporânea. In: CHAGAS, E. F., et al. **Indivíduo e Educação na crise do capitalismo**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 298.

SOUZA, F. R. D. O Novo Ensino Médio: a disputa em torno de um velho projeto formativo. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, p. 1-17, jan. / abr. 2021. ISSN 675-672.

SOUZA, W. K. D. A. Trabalho-educação, economia e cultura em povos e comunidades tradicionais: a (re) afirmação de modos de vida como formas de resistência. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, p. 222. 2020.

STEINBEIS-SIBE. **Análise de Estratégia**. STEINBEIS-SIBE. Brasília, p. 20. 2017a.

STEINBEIS-SIBE. **Mapa Estratégico**. STEINBEIS-SIBE. Brasília, p. 33. 2017b.

STEINBEIS-SIBE. **Metas Estratégicas**. STEINBEIS-SIBE. Brasília, p. 16. 2017c.

STEINBEIS-SIBE. **Modelo de Gestão**. STEINBEIS-SIBE. Brasília, p. 12. 2017d.

STEINBEIS-SIBE. **Painel de Indicadores**. STEINBEIS-SIBE. Brasília, p. 23. 2017e.

STEINBEIS-SIBE. **Plano de Serviços**. STEINBEIS-SIBE. Brasília, p. 18. 2017f.

STEINBEIS-SIBE. **Fóruns de Gestão**. STEINBEIS-SIBE. Brasília, p. 40. 2017g.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria marxista da educação**. Tradução de Maria Carlota MELO. Santos: Editorial estampa, v. 1, 1976.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO no Brasil. Brasília. 1998.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: MEC. 2010.

ANEXOS

Anexo I Descrição dos *campi* do IFRO (2008-2018)

Campus	Localização	Cursos ofertados
Campus Ariquemes: antes da criação do IFRO era denominado Escola Média de Agropecuária (Emarc), subsidiada pela Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaureira (Ceplac);	- Instalado no município de Ariquemes; - Localizado na Rodovia RO 257, km 13, no sentido Ariquemes a Machadinho do Oeste, possui 300 hectares e o ambiente é apropriado, segundo o documento, à produção agropecuária e à instalação do agronegócio;	- Cursos de Nível Técnico Integrado ao Ensino Médio (Agropecuária, Alimentos e Manutenção e Suporte em Informática), - Superior Bacharelado (Engenharia Agrônoma), - Superior Licenciatura (Ciências Biológicas) - Cursos de Nível Técnico Subsequente ao Ensino Médio (Aquicultura);
Campus Cacoal: inaugurado em 2009, antes da criação do IFRO era a Escola Agrícola Municipal de Ensino Fundamental Auta Raupp, criada em 2009;	- Instalado no município de Cacoal; - Localizado na Zona Rural, Rodovia BR 364, Km 228, Lote 2ª;	- Cursos de Nível Técnico Integrado e Subsequente ao Ensino Médio (Informática, Agropecuária e Agroecologia), - Superior (Matemática, Agronegócio, Zootecnia e Geografia) - e Pós-graduação Lato Sensu (Ensino de Ciências e Matemática);
Campus Colorado do Oeste: antes da criação do IFRO era a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (EAFCO), criada em 1993;	- Instalado no município de Colorado do Oeste; - Localizado na Zona Rural, BR 435, km 63 (antiga RO 399, KM 05)	- Cursos de Nível Técnico Integrado e Subsequente ao Ensino Médio (Agropecuária), - Superior Bacharelado (Engenharia Agrônoma e Zootecnia), - Superior Licenciatura (Ciências Biológicas), - Superior Tecnológico (Gestão Ambiental) - Pós-graduação Lato Sensu (Ensino de Ciências e Biologia e Geoprocessamento Ambiental);
Campus Guajará-Mirim; campus construído pelo IFRO;	- Instalado no município de Guajará-Mirim; - Localizado na Avenida 15 de Novembro, nº 4849, inaugurado em 2016, situa-se no bairro Planalto em uma	Cursos de Nível Técnico Integrado ao Ensino Médio (Manutenção e Suporte em Informática, Informática e Biotecnologia), - Cursos de Nível Técnico Subsequente ao Ensino Médio

	área construída de cerca de 3.014,12 m ² ;	(Vigilância em saúde e Enfermagem) - Superior Licenciatura (Ciências com habilitação em Química ou Biologia e Licenciatura em Biologia);
Campus Jaru: inaugurado em 2016, Campus construído pelo IFRO;	- Instalado no município de Jaru; - Localizado na Av. Vereador Otaviano Pereira Neto, 874 – Setor 2, sediado em uma área de 49 mil m ² , com a construção da primeira etapa realizada em 330 m ² , com bloco administrativo e salas de aula;	- Cursos de Nível Técnico Integrado ao Ensino Médio (Alimentos, Comércio e Segurança do Trabalho), - Cursos de Nível Técnico Subsequente ao Ensino Médio (Agronegócio, Comércio e Segurança do Trabalho) - Superior Bacharelado (Medicina Veterinária);
Campus Ji-Paraná: antes da criação do IFRO era Escola Técnica Federal de Educação Tecnológica de Ji-Paraná, com espaço transferido da Escola Silvio Gonçalves de Farias;	- Instalado no município de Ji-Paraná; - Localizado na Rua Rio Amazonas, nº 151, inaugurado em 2009, situa-se no bairro Jardim dos Migrantes, em uma área construída de cerca de 7.400m ² ;	- Cursos de Nível Técnico Integrado e Subsequente ao Ensino Médio (Informática, Química, Florestas, Finanças e Informática para a Internet), - Superior Tecnológico (Análise e Desenvolvimento de Sistemas) - Licenciatura em Química;
Campus Porto Velho Calama: Campus construído pelo IFRO, era o Centro de Educação Tecnológica e de Negócios de Rondônia (Cetene);	- Instalado na capital de Rondônia, Porto Velho; - Localizado na Avenida Calama nº 4985, no Bairro Flodoaldo Pontes Pinto, com área construída de cerca de 7.65,73m ² ;	- Cursos de Nível Técnico Integrado ao Ensino Médio (Técnico em Edificações, Eletrotécnica, Informática e Química), - Cursos de Nível Técnico Subsequente ao Ensino Médio (Técnico em Manutenção e Suporte em Informática), - Superior Tecnólogo (Análise e Desenvolvimento de Sistemas), - Superior Licenciatura (Física), - Superior Bacharelado (Engenharia de Controle e Automação e Engenharia Civil), - Pós-graduação Lato Sensu (Gestão Ambiental e Metodologia da Educação Profissional, Científica e Tecnológica);

Campus Porto Velho Zona Norte;	<ul style="list-style-type: none"> - Instalado na capital de Rondônia, Porto Velho; - Localizado na Av. Gov. Jorge Teixeira, 3146 - Setor Industrial; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de Nível Técnico Subsequente ao Ensino Médio (Administração e Finanças), - Cursos de Nível Técnico Concomitantes ao Ensino Médio (Administração – EaD e Computação Gráfica EaD), - Superior Tecnólogos (Tecnologia em Gestão Comercial, Tecnologia em Gestão Pública e Tecnologia em Redes de Computadores), - Pós-graduação Lato Sensu (Gestão de Educação a Distância e Planejamento Estratégico na Gestão Pública);
Campus Avançado São Miguel do Guaporé: com sede provisória no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), sala 7;	<ul style="list-style-type: none"> - Instalado no município de São Miguel do Guaporé; - Localizado na Microrregião Alvorada do Oeste, única das oito microrregiões de Rondônia que ainda não contava com Campus do IFRO; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de Nível Técnico Concomitantes ao Ensino Médio (Administração) - Pós-graduação Lato Sensu (Especialização Educação de Jovens e Adultos (EJA));
Campus Vilhena: Campus construído pelo IFRO;	<ul style="list-style-type: none"> - Instalado no município de Vilhena; - Localizado a cerca de cinco quilômetros do centro da cidade de Vilhena, Rodovia BR 174, KM 3, nº 4334, Zona Urbana; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de Nível Técnico Integrado ao Ensino Médio (Edificações, Eletromecânica e Informática), - Cursos de Nível Técnico Subsequente ao Ensino Médio (Eletromecânica), - Superior Bacharelado (Arquitetura e Urbanismo), - Superior Licenciatura (Matemática), - Superior de Tecnologia (Análise e Desenvolvimento de Sistemas) - Pós-graduação Lato Sensu (Ensino de Ciências e Matemática e Desenvolvimento Web);

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Portal do Instituto Federal de Rondônia (IFRO, 2018c).

Anexo II Concepções do PPI 2014-2018

<p>Interligadas às concepções definidas como elementos estruturantes e do conjunto das práticas institucionais que envolvem a ação educativa:</p>
<p>Concepção de ser humano: o ser humano é concebido como um ser multidimensional, com possibilidades e potencialidades sempre mediadas pela afetividade e racionalidade, diante de sua história, das experiências de vida e suas relações com o meio e com o outro. Portanto, transcende a concepção reducionista de um ser igual, para ser pensado de forma aberta, a partir da perspectiva de um sujeito sempre em construção, em busca da autonomia, autorrealização e emancipação.</p> <p>Concepção de sociedade: A sociedade, que é historicamente caracterizada pelas desigualdades sociais e econômicas, com caminhos diferenciados diante da perspectiva social e produtiva que se tem de seus grupos, movimenta-se e molda-se diante dos diferentes contextos e da atuação crítica de seus sujeitos, tendo na educação e nas práticas pedagógicas, o caminho para sua transformação. Neste contexto, as práticas pedagógicas</p> <p>no IFRO devem assegurar processos de ensino e de aprendizagem democráticos, críticos e reflexivos, com enfoque nos processos de produção, gestão e disseminação do conhecimento, na formação integral de seus sujeitos e na ampliação de oportunidades, visando à transformação na realidade social.</p> <p>Concepção de Cultura: A cultura, concebida como um constitutivo social em processo de transformação permanente, atrelado aos movimentos e às mudanças da história e da sociedade, tece uma rede de significados que dão sentido ao mundo social e geográfico em que cada sujeito está inserido. A inter-relação entre educação e cultura e entendimento da diversidade devem permear os processos educativos como forma de garantir uma</p> <p>formação ampla, diversificada e integral do sujeito.</p> <p>Concepção de ciência: A ciência, que trata a produção/aquisição de conhecimento a partir de estudos ou práticas baseadas em procedimentos científicos, transcende a concepção tradicionalista do saber absoluto, pleno e permanente, para ser considerada e entendida a partir crença na mutabilidade, na amplitude e no dinamismo do conhecimento, portanto, se modificando em conformidade com o modo como o homem</p>

se relaciona com o próprio saber e com os interesses, valores, visões do mundo e necessidades do mundo e da sociedade em que os sujeitos estão inseridos.

Concepção de tecnologia: Concebida como um conjunto de saberes oriundos de técnicas articuladas, a tecnologia é vista no currículo como elemento importante na constituição do ser humano, pois caminha junto com o desenvolvimento da humanidade, nas mais diferentes áreas. Não se restringe à arte de produzir coisas, mas é compreendida pela articulação das ideias de humanidade, de saber, de ciência e de mercado de trabalho para atendimento às demandas e anseios da própria sociedade.

Concepção de educação: Em uma sociedade marcada pelas desigualdades e também pela globalização, busca-se, por meio da educação, a formação integral do sujeito, preparando-o para o pleno exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, caracterizado pelo dinamismo, competitividade e avanços científicos e tecnológicos. Portanto, o processo educativo, envolvendo pensamento, organização e prática pedagógicas, deve ser marcado pela conjunção dos conhecimentos técnicos, essenciais ao desempenho de uma profissão, e políticos, essenciais ao cidadão crítico, emancipado e autônomo. Para haver equilíbrio entre formação humana e formação profissional, faz-se necessário que todos os processos, especialmente os de ensinar e de aprender, estejam orientados pela dialogicidade, pela integração dos saberes, por percursos democráticos, pela participação, pelo exercício da criticidade, pela curiosidade epistemológica e pela autonomia intelectual do aluno.

Concepção de trabalho: O trabalho, meio pelo qual o homem produz os elementos necessários e imperativos à vida biológica também às necessidades da vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva, deve ser visto como princípio educativo, na perspectiva de construção de unidade essencial à formação humana integral, por meio da articulação entre currículo e práticas educativas, constituindo-se nos fundamentos das ações de educação, da cultura, da ciência e da tecnologia, formação humana integral.

Fonte: (IFRO, 2014b)

Anexo III. Orientações para a política de ensino nos três PPI.

PPI 2009-2013
<p>As políticas definidas para o ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no IFRO estão pautadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em um paradigma que supere a sobreposição entre campos do conhecimento e campos da profissionalização; - Na investigação científica a fim de promover o desenvolvimento da ciência e tecnologia, da inovação tecnológica com o compromisso com a democratização das conquistas e benefícios da produção do conhecimento na perspectiva da cidadania e da inclusão; - No fortalecimento da relação entre a EPT e a Educação Básica, introduzindo o Jovem no universo temático do Mundo do Trabalho/Ciência/Tecnologia, Trabalho e Cultura como dimensões indissociáveis; - Na aproximação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a EPT (PROEJA). (IFRO, 2009b, p. 30).
PPI 2014-2018
<p>As políticas definidas para o ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) estão pautadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em um paradigma que supere a sobreposição entre campos do conhecimento e campos da profissionalização; - Na investigação científica a fim de promover o desenvolvimento da ciência e tecnologia, da inovação tecnológica com o compromisso com a democratização das conquistas e benefícios da produção do conhecimento na perspectiva da cidadania e da inclusão; - No fortalecimento da relação entre a EPT e a Educação Básica, introduzindo o Jovem no universo temático do Mundo do Trabalho/Ciência/Tecnologia, e Cultura como dimensões indissociáveis; - Na aproximação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à EPT (PROEJA). (IFRO, 2014b, p. 93-94)
PPI 2018-2022

As políticas definidas para o ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) estão pautadas:

- Em um paradigma que supere a sobreposição entre campos do conhecimento e campos da profissionalização;
- Na investigação científica, a fim de promover o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação tecnológica, firmando o compromisso com a democratização das conquistas e benefícios da produção do conhecimento, na perspectiva da cidadania e da inclusão;
- No fortalecimento da relação entre a EPT e a Educação Básica, introduzindo o jovem no universo temático do mundo do trabalho/ciência/tecnologia e na cultura, dimensões indissociáveis;
- Na aproximação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à EPT (PROEJA). (IFRO, 2018a, p. 78).

Fonte: Adaptado pelo autor com base nos três PPI (IFRO, 2009b; IFRO, 2014b; IFRO, 2018a).

Anexo IV. Desafios para a política de ensino nos três PPI.

PPI 2009-2013
<p>Para isso, teremos que superar os seguintes desafios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inclusão Social - dimensionando a EPT a partir do reconhecimento de demanda que resulta da exclusão dos processos de formação de milhares de pessoas; - Inclusão Produtiva - estabelecendo a EPT em um espaço mais amplo e que não atenda somente as demandas das representações de setores da produção mais elaborada; - Reconhecimento de conexões intrínsecas: entre Educação Básica e Superior, entre formação humana, científica, cultural e profissionalização e entre Educação Geral e Profissional; - Estruturar cursos com itinerário formativo, articulados com uma sistemática de certificação que favoreça a mobilidade e o desenvolvimento profissional; - Ofertar cursos respeitando as diversidades e peculiaridades regionais, tendo como foco a formação de um homem reflexivo, crítico, criativo e comprometido com o social; - Promover, no processo de ensino e aprendizagem, um conjunto de habilidades e competências, que propicie a construção do conhecimento, visando a transformação da realidade; - Integrar teoria e prática de forma significativa, favorecendo a autonomia do aluno; - Articular as demandas sociais do mundo do trabalho nos currículos de educação profissional; - Articular os princípios e proposições contidas no projeto pedagógico com a gestão institucional e com os processos de acompanhamentos e avaliação continuada da formação efetivada; - Adotar o trabalho como princípio educativo. (IFRO, 2009b, p. 30-31).
PPI 2014-2018
Para isso, teremos que superar os seguintes desafios:

- Inclusão Social - dimensionando a EPT a partir do reconhecimento de demanda que resulta da exclusão dos processos de formação de milhares de pessoas;
- Inclusão Produtiva - estabelecendo a EPT em um espaço mais amplo e que não atenda somente as demandas das representações de setores da produção mais elaborada;
- Reconhecimento de conexões intrínsecas: entre Educação Básica e Superior, entre formação humana, científica, cultural e profissionalização e entre Educação Geral e Profissional;
- Estruturar cursos com itinerário formativo, articulados com uma sistemática de certificação que favoreça a mobilidade e o desenvolvimento profissional;
- Ofertar cursos respeitando as diversidades e peculiaridades regionais, tendo como foco a formação de um homem reflexivo, crítico, criativo e comprometido com o social;
- Promover, no processo de ensino e aprendizagem, um conjunto de habilidades e competências, que propicie a construção do conhecimento, visando à transformação da realidade;
- Integrar teoria e prática de forma significativa, favorecendo a autonomia do aluno;
- Articular as demandas sociais do mundo do trabalho nos currículos de educação profissional;
- Articular os princípios e proposições contidas no projeto pedagógico com a gestão institucional e com os processos de acompanhamentos e avaliação continuada da formação efetivada;
- Adotar o trabalho como princípio educativo.

PPI 2018-2022

Para isso, teremos que superar os seguintes desafios:

- Inclusão Social: dimensionando a EPT a partir do reconhecimento de demanda que resulta da exclusão dos processos de formação de milhares de pessoas;
- Inclusão Produtiva: estabelecendo a EPT em um espaço mais amplo e que não atenda somente as demandas das representações de setores da produção mais elaborada;

- Reconhecimento de conexões intrínsecas entre Educação Básica e Superior, entre formação humana, científica, cultural e profissionalização e entre Educação Geral e Profissional;
- Estruturação de cursos com itinerário formativo articulados com uma sistemática de certificação que favoreça a mobilidade e o desenvolvimento profissional;
- Oferta de cursos respeitando as diversidades e peculiaridades regionais, tendo como foco a formação de um homem reflexivo, crítico, criativo e comprometido com o social;
- Promoção, no processo de ensino e aprendizagem, de um conjunto de habilidades e competências, que propicie a construção do conhecimento, visando à transformação da realidade;
- Integração entre teoria e prática de forma significativa, por meio de organização curricular que contemple intervenções e vivência que oportunize a inter-relação dos conhecimentos teóricos e práticos essenciais, favorecendo a formação profissional e a autonomia do aluno;
- Articulação das demandas sociais do mundo do trabalho nos currículos de educação profissional, com a oferta de cursos organizados com margem de flexibilização para as especificidades locais;
- Articulação dos princípios e proposições contidas no projeto pedagógico com a gestão institucional e com os processos de acompanhamentos e avaliação continuada da formação efetivada;
- Entendimento do trabalho como princípio educativo. (IFRO, 2018a, p. 79).

Fonte: Adaptado pelo autor com base nos três PPI (IFRO, 2009b; IFRO, 2014b; IFRO, 2018a).

Anexo V Resolução Consup/Ifro N° 42/2010

LDB 9.394/96, Art. 24; Resoluções CEB/CNE 3/98, 4/99 e 1/2005; Decreto n.º 5.154/2004							
Carga horária total dimensionada para 40 semanas, com garantia de 200 dias letivos anuais							
Duração da aula: 50 minutos							
Núcleos	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS POR ANO LETIVO				Horas-Aula	Horas-Relógio
		1.º	2.º	3.º	4.º		
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	3	2	440	367
	Matemática	3	3	3	2	440	367
	Física	2	2	3	-	280	233
	Química	2	2	-	-	160	133
	Geografia	2	2	-	-	160	133
	História	2	2	-	-	160	133
	Biologia	2	2	-	-	160	133
	Filosofia	-	1	1	1	120	100
	Sociologia	-	1	1	1	120	100
	Arte	2	-	-	-	80	67
	Educação Física	2	2	2	-	240	200
Total de aulas por semana — Base Nacional		20	20	13	6	2.360	1.966
CARGA HORÁRIA DA BASE NACIONAL COMUM							
Núcleo Diversificado	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	-	-	2	1	120	100
	Língua Estrangeira Moderna: Espanhol	-	-	2	1	120	100
	Introdução à Informática	2	-	-	-	80	67
	Ética Profissional e Cidadania	-	1	-	-	40	33
	Saúde e Segurança no Trabalho	-	1	-	-	40	33
	Empreendedorismo	-	-	-	1	40	33
Total de aulas por semana — N. Diversificado		20	20	13	6	440	366
CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO DIVERSIFICADO							
Núcleo Profissionalizante							
		Orientação para Prática Profis. e Pesquisa			1		40
Total de aulas por semana — N. Profissional.							
CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE							
N. C.	Estágio Obrigatório					240	200
Síntese	Total geral de aulas por semana						
	N.º de componentes curriculares por ano						
	Carga horária anual (hora-aula)						
	Carga horária anual (hora-relógio)						
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO							

Fonte: (IFRO, 2010f).

Anexo VI Matriz Curricular Do Curso Técnico Integrado Ao Ensino Médio De Informática,
Versão De 2010

CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO CAMPUS JI-PARANÁ Matriz aprovada pela Resolução 57/2010 — Conselho Superior do IFRO							
LDB 9.394/96, Art. 24 — Resoluções CNE 3/98 e 4/99 — Decreto n.º 5.154/2004							
Carga Horária do Curso dimensionada para 40 semanas, sendo garantidos os 200 dias letivos anuais							
Duração da Aula 50 minutos							
	DISCIPLINAS	ANO				TOTAIS (Hora- Aula)	TOTAIS (Hora- Relógio)
		1.º	2.º	3.º	4.º		
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	2	3	3	2	400	333
	Matemática	2	3	3	2	400	333
	Física	2	2	2		240	200
	Química	2	2			160	133
	Geografia	2	2			160	133
	História		2	2		160	133
	Biologia	2	2			160	133
	Filosofia	1	1	1	1	160	133
	Sociologia	1	1	1	1	160	133
	Arte	2				80	67
	Educação Física	2	2	2		240	200
Total de aulas por semana — Base Nacional		18	20	14	6		
CARGA HORÁRIA DA BASE NACIONAL COMUM						2.320	1.931
NÚCLEO DIVERSIFICADO	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	3				120	100
	Língua Estrangeira Moderna: Espanhol			2	1	120	100
	Introdução à Informática	2				80	67
	Ética Profissional e Cidadania			1		40	33
	Saúde e Segurança no Trabalho				1	40	33
	Empreendedorismo				1	40	33
	Total de aulas por semana — Núcleo Diversificado	5		3	3		
CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO DIVERSIFICADO						440	366
NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE	Instalação e Manutenção de Computadores	2				80	67
	Lógica de Programação	2				80	67
	Orientação para Prática Profiss. e Pesquisa		1			40	33
	Estrutura de Dados		2			80	67
	Sistemas Operacionais		2			80	67
	Processo de Desenvolvimento de Software		2			80	67
	Técnicas de Análise de Sistemas			2		80	67
	Rede de Computadores			3		120	100
	Programação Orientada a Objetos			3		120	100
	Banco de Dados			2	2	160	133
	Multimídia				2	80	67
	Eletroeletrônica				2	80	67
	Segurança da Informação				2	80	67
	Programação Web				4	160	133
Desenvolvimento de Sistemas				4	160	133	
Total de aulas por semana — Núcleo		4	7	10	16		
CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO PROFISSIONAL						1.480	1.235
NÚCLEO COMPLEMENTAR	Estágio Obrigatório					240	200
	Total Geral de aulas por semana e ano	27	27	27	25		
N.º Total de Componentes Curriculares a cada ano		14	14	13	13		
Carga Horária Anual (Hora-Aula)		1080	1080	1080	1000		
Carga Horária Anual (Hora-Relógio)		900	900	900	833		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO						4.480	3.732

Fonte: (IFRO, 2010c).

Anexo VII Competências especificadas no PPC Informática de 2017

1.4.3. Das Competências Específicas

As competências específicas que o Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio formado pelo Instituto Federal de Rondônia – *Campus Ji-Paraná* apresentam são:

1. Organizar a coleta e documentação de informações sobre o desenvolvimento de projetos;
2. Pesquisar e obter conhecimento específico e estruturado sobre projetos, relatórios e assuntos específicos;
3. Apresentar projetos e relatórios, seguindo sua estruturação e normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e segundo o manual de metodologia da instituição;
4. Apresentar oralmente os projetos e relatórios;
5. Conhecer e aplicar recursos criativos da língua portuguesa, relacionando texto/contexto de acordo com as necessidades de produção e recepção de mensagens verbais;
6. Reproduzir, com palavras próprias, as ideias e/ou informações coletadas, tendo como atividade essencial a leitura crítica e a compreensão dos textos e documentos;
7. Ler e interpretar artigos e outros textos sobre informática e sua aplicação nas atividades modernas de comunicação;
8. Usar adequadamente a língua portuguesa como instrumento de comunicação em todas as formas de convivência humana;
9. Conhecer os principais controles administrativos que fazem parte da vida organizacional de uma empresa;
10. Conhecer as regras básicas na relação de emprego em empresas de informática e ter consciência da influência da internet na relação de trabalho;
11. Conhecer a Lei de Informática e legislação pertinente;
12. Interpretar gráficos, tabelas e demais demonstrativos;

13. Compreender e interagir no contexto de atuação profissional com base nos valores de responsabilidade social e ética profissional;
14. Interpretar gráficos, tabelas e demais demonstrativos;
15. Organizar, discutir e interpretar informações numéricas;
16. Usar adequadamente os meios de comunicação;
17. Acessar a Internet;
18. Organizar a coleta e documentação de informações sobre o desenvolvimento de projetos;
19. Identificar o funcionamento e relacionamento entre os componentes de computadores e seus periféricos;
20. Avaliar e especificar necessidades de treinamento e de suporte técnico aos usuários;
21. Conhecer o histórico da informática e da evolução tecnológica do mundo e do Brasil;
22. Interpretar corretamente configurações de hardware e software, selecionando, de modo adequado, equipamentos e sistemas;
23. Conhecer os serviços e funções do sistema operacional;
24. Identificar os diferentes tipos de softwares disponíveis no mercado;
25. Organizar o sistema de arquivos do computador;
26. Verificar o correto funcionamento dos equipamentos, interpretando orientações dos manuais;
27. Analisar os serviços e funções de Sistemas Operacionais, utilizando suas ferramentas e recursos em atividades de configuração, manipulação de arquivos, segurança e outras;
28. Executar as rotinas básicas de operação de um computador;
29. Analisar e operar os serviços e funções de sistemas operacionais;
30. Trabalhar os diferentes sistemas operacionais e aplicativos em ambientes híbridos;

31. Operar sistemas operacionais em ambiente gráfico de forma ágil e otimizada;
32. Analisar o desempenho e utilizar diferentes editores de textos;
33. Executar procedimentos de verificação dos editores de textos instalados e suas respectivas configurações;
34. Conhecer os procedimentos para personalização das ferramentas de editoração de texto;
35. Explorar o conjunto de recursos disponíveis nos softwares de editoração de texto;
36. Selecionar programas de aplicação a partir da avaliação das necessidades do usuário;
37. Utilizar programas aplicativos de geração de gráficos e planilhas eletrônicas;
38. Executar procedimentos de verificação dos softwares de planilhas eletrônicas instaladas e suas respectivas configurações;
39. Trabalhar de forma apropriada com os recursos disponíveis para criação de gráfico e filtragem de informações;
40. Conhecer os procedimentos para personalização de aplicativos de planilhas eletrônicas;
41. Compreender e interpretar dados que estão expressos em tabelas, gráficos e demais demonstrativos;
42. Analisar o desempenho e utilizar programas aplicativos de softwares de apresentação gráfica;
43. Executar procedimentos de verificação dos softwares de apresentação gráfica e respectivas configurações;
44. Gerar apresentações completas, contemplando uso de sons e narração;
45. Selecionar programas aplicativos de apresentação gráfica, de acordo com as necessidades dos usuários;
46. Estruturar adequadamente a base de dados de um sistema;
47. Selecionar e utilizar estruturas de dados na resolução de problemas computacionais;

48. Selecionar sistemas de banco de dados de acordo com as necessidades dos usuários;
49. Construir modelo de dados, interpretando e analisando o resultado da modelagem de dados;
50. Instalar, configurar e administrar sistemas gerenciadores de banco de dados;
51. Construir SGBD voltados a empresas de pequeno e médio porte, com exploração dos principais recursos/ferramentas existentes para este fim;
52. Conhecer e utilizar novos programas utilitários que surgem no mercado tecnológico, como por exemplo compactadores, antivírus, recuperadores de hardware, entre outros;
53. Conhecer os avanços tecnológicos nas diferentes áreas do saber, envolvendo hardware e software;
54. Detectar melhorias realizadas nas atualizações de softwares lançados no mercado;
55. Testar e manusear novas ferramentas tecnológicas, descobrindo os recursos oferecidos pelas mesmas;
56. Desenvolver algoritmos através de divisão modular e refinamentos sucessivos;
57. Aplicar linguagens e ambientes de programação no desenvolvimento de software;
58. Selecionar e utilizar estruturas de dados na resolução de problemas computacionais;
59. Desenvolver o raciocínio lógico;
60. Identificar as estruturas de controle e o ambiente de desenvolvimento de ferramentas de programação que possibilitem o desenvolvimento de rotinas e aplicativos;
61. Distinguir e avaliar linguagens e ambientes de programação, aplicando-os no desenvolvimento de softwares;
62. Desenvolver a análise e o projeto documentado de um sistema aplicativo.
63. Compreender e utilizar paradigmas de programação;

64. Analisar e depurar os sistemas desenvolvidos;
65. Interpretar e avaliar documentação de análise e projeto de sistemas;
66. Interpretar e analisar modelos de dados;
67. Documentar os sistemas e desenvolver o manual do usuário;
68. Elaborar algoritmos e implementá-los de acordo com as sintaxes das diversas linguagens de programação;
69. Desenvolver softwares aplicativos comerciais;
70. Avaliar e corrigir programas computacionais;
71. Aplicar linguagens e ambientes de programação no desenvolvimento de software;
72. Avaliar resultados de testes dos programas desenvolvidos;
73. Integrar qualificações desenvolvidas separadamente;
74. Utilizar de forma otimizada as ferramentas disponíveis na Internet;
75. Entender o funcionamento da Internet e órgãos responsáveis;
76. Efetuar a configuração dos navegadores;
77. Localizar e entender endereços do mundo web e de e-mail;
78. Selecionar programas de aplicativos para navegação e gerenciamento de e-mail, de acordo com as necessidades do usuário;
79. Utilizar a internet como fonte de pesquisa e atualização tecnológica;
80. Desenvolver sites e outras ferramentas de internet com alta qualidade de apresentação e funcionalidade;
81. Planejar, estruturar e publicar Web Sites;

82. Desenvolver portais com bom nível de apresentação;
83. Elaborar projeto de websites em nível de layout de apresentação;
84. Entender os preceitos básicos do funcionamento do comércio eletrônico;
85. Entender os aspectos administrativos e tecnológicos envolvidos no comércio eletrônico;
86. Desenvolver Web Sites utilizando linguagens de programação Java e PHP;
87. Elaborar sites interativos com recursos de programação;
88. Elaborar sites com acesso a Banco de Dados;
89. Desenvolver projetos práticos orientados para o mercado de trabalho;
90. Projetar, implementar e dar manutenção em aplicativos para a Internet;
91. Conhecer os recursos de linguagens integradas com HTML;
92. Identificar meios físicos, dispositivos e padrões de comunicação, reconhecendo as implicações de sua aplicação no ambiente de rede;
93. Identificar arquitetura de redes;
94. Identificar serviços e funções de servidores;
95. Sugerir tecnologias de rede e arranjos topológicos;
96. Elaborar pequenos projetos de rede;
97. Identificar as principais vantagens do uso de redes;
98. Identificar a origem de falhas no funcionamento de computadores, periféricos e softwares, avaliando seus efeitos;
99. Efetuar manutenção preventiva e corretiva em computadores isolados ou em redes, periféricos e softwares;
100. Montar e configurar computadores de uso pessoal;

101. Elaborar relatórios técnicos referentes a testes, ensaios e experiências desenvolvidas;
102. Desenvolver projetos simples para implantação de rede;
103. Executar as rotinas básicas de administração de rede, envolvendo cadastro de usuários e grupos e atribuição de permissões;
104. Planejar e estruturar Redes Locais;
105. Desenhar e implementar topologias de redes;
106. Identificar meios físicos, dispositivos e padrões de comunicação,
reconhecendo as implicações de sua aplicação no ambiente de rede;
107. Instalar os dispositivos de rede, os meios físicos e software de controle
desses dispositivos, analisando seu funcionamento e relações entre eles;
108. Descrever componentes de redes;
109. Compreender as arquiteturas de redes;
110. Identificar os sistemas operacionais de redes, avaliando suas possibilidades em relação a serviços e restrições;
111. Instalar e configurar protocolos e software de rede;
112. Utilizar normas de segurança em ambientes de rede e de sistemas de informação;
113. Elaborar e implementar políticas e planos de segurança em redes de computadores;
114. Propor políticas de backups e controle de vírus de computador. (IFRO, 2017b, p. 43-48).

Estas competências darão aporte à construção do perfil profissional do egresso do curso e serão trabalhadas de forma transdisciplinar no decorrer das atividades do Curso Técnico em Informática: (IFRO, 2017b, p. 48).

1. Desenvolver trabalhos em equipe, utilizando-se de princípios de ética e de cidadania, com relacionamento interpessoal adequado;
2. Atuar frente às situações com flexibilidade, enfrentando desafios, buscando inovações e propondo soluções;
3. Utilizar vocabulário técnico ao comunicar-se com os demais profissionais da área;
4. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais;
5. Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos, passando assim a conhecer os avanços tecnológicos nas diferentes áreas do saber;
6. Acompanhar lançamento de novos produtos no mundo da informática;
7. Estar apto a testar e manusear novas ferramentas tecnológicas, descobrindo os recursos oferecidos pelas mesmas;
8. Desenvolver visão sistêmica da atividade tecnológica;
9. Compreender e interagir no contexto de atuação profissional com base nos valores de responsabilidade social, cristã e ética profissional;
10. Adaptar-se facilmente aos novos métodos, técnicas e ferramentas da área;
11. Agir com postura ética, humanística e cristã na realização de atividades profissionais, deliberativas e de trabalho colaborativo;
12. Desenvolver o espírito de trabalho colaborativo, presencial ou à distância, recorrendo aos novos meios de comunicação;
13. Ter abertura à inovação e à modernidade e interesse pela investigação técnica. (IFRO, 2017b, p. 48-49).

Fonte: (IFRO, 2017b).

Anexo VIII Matriz Curricular Do Curso Técnico Integrado Ao Ensino Médio De Informática,
Versão De 2017

CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO — CÂMPUS JI-PARANÁ Matriz aprovada pela Resolução nº 21/CEPEX/IFRO/2017.						
LDB 9.394/96, art. 24; Resoluções 2 e 6/2012 do Conselho Nacional de Educação						
Carga horária do curso dimensionada para 40 semanas e 200 dias letivos ao ano						
Duração das Aulas: 50 minutos						
50 minutos						
Minutos						
	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS			CH	
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	Hora-s-Aula	Horas-Relógio
Bas e Naci onal Com um	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	3	360	300
	Matemática	3	3	3	360	300
	Física	2	2	1	200	166
	Química	2	2	1	200	166
	Geografia	2	2		160	133
	História		2	2	160	133
	Biologia	2	2		160	133
	Filosofia	1	1	1	120	100
	Sociologia	1	1	1	120	100
	Arte	2			80	66
Educação Física	2	2	2	240	200	
Total de aulas por semana — Base Nacional Comum		20	20	14		
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM					2.160	1.800
Núcl eo Dive rs.	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	2	1		120	100
	Língua Estrangeira Moderna: Espanhol		1	2	120	100
Total de aulas por semana — Núcleo Diversificado		2	2	2		
TOTAL DO NÚCLEO DIVERSIFICADO					240	200
Núcl eo Prof issi onal izan te	Lógica de Programação	4			160	133,33
	Instalação e Manutenção de Computadores	4			160	133,33
	Introdução à Tecnologia de Informação	2			80	66,67
	Linguagem de Programação		2		80	66,67
	Programação Orientada a Objetos		2		80	66,67
	Fundamentos em Análise de Sistemas		3		120	100,00
	Banco de Dados I		2		80	66,67
	Orientação para Pesquisa e Prática Profissional		1		40	33,33
	Banco de Dados II			2	80	66,67
	Saúde e Segurança no Trabalho			1	40	33,33
Empreendedorismo			2	80	66,67	
Redes de Computadores			4	160	133,33	
	Projeto de Desenvolvimento de Sistemas			3	120	100,00
	Programação Web			4	160	133,33
Total de aulas por semana — Núcleo Profissionalizante		10	10	16	1.440	1.200
TOTAL DO NÚCLEO PROFISSIONAL						
N. C.	Prática Profissional Supervisionada				120	100
Total Geral de aulas por semana		32	32	32		
Nº Total de Componentes Curriculares a cada ano						
Carga Horária Anual (Hora-Aula)		1.280	1.280	1.280		
Carga Horária Anual (Hora-Relógio)		1.067	1.067	1.067		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO					3.960	3.300
Carga horária máxima em atividades não-presenciais (sem inclusão de Estágio)					768	640

Fonte: (IFRO, 2017b).

Anexo IX Matriz Curricular Do Curso Técnico Integrado Ao Ensino Médio De Agropecuária, Versão De 2010

CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO – CAMPUS COLORADO DO OESTE						
LDB 9.394/96 - Art. 24 - Resolução CNE n.º 03/98 - Decreto n.º 5154/2004						
Carga Horária do Curso dimensionada para 40 semanas, sendo garantidos os 200 dias letivos durante o ano						
Carga Horária Dimensionada		40		Semanas		
Duração da Aula		55		Minutos		
DISCIPLINAS		ANO			TOTAIS (Hora-Aula)	TOTAIS (Hora Relógio)
		1º	2º	3º		
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	3	4	440	403
	Matemática	3	3	3	360	330
	Física	2	2	2	240	220
	Química	2	2	2	240	220
	Geografia	2	1	1	160	147
	Historia	1	1	2	160	147
	Biologia	2	2	2	240	220
	Filosofia	1	1	1	120	110
	Sociologia	1	1	1	120	110
	Educação Física	2	2	2	240	220
	Artes	-	1	-	40	37
Total de Aulas/Semana - Base Comum		20	19	20		
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM					2.360	2.164
NÚCLEO DIVERSIFICADO	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	1	1	1	120	110
	Língua Estrangeira Moderna: Espanhol	1	1	1	120	110
	Orientação para Prática Profissional e Pesquisa	-	-	2	80	73
	Informática	2	-	-	80	73
Total de Aulas/Semana - Núcleo Diversificado		4	2	4		
TOTAL NÚCLEO DIVERSIFICADO					400	366
NÚCLEO PROFISSIONAL	Projetos de Extensão Rural	-	-	1	40	37
	Cooperativismo e Associativismo	2	-	-	40	37
	Gestão Ambiental	-	-	1	40	37
	Legislação e Políticas Agropecuárias	-	1	-	40	37
	Gestão na Produção Agropecuária	-	1	-	40	37
	Produção Vegetal I	2	-	-	80	73
	Produção Vegetal II	-	2	-	80	73
	Produção Vegetal III	-	-	2	80	73
	Produção Animal I	2	-	-	80	73
	Produção Animal II	-	2	-	80	73
	Produção Animal III	-	-	2	80	73
	Construções e Instalações Rurais	-	1	-	40	37
	Mecanização Agrícola	-	2	-	80	73
	Desenho e Topografia	1	-	-	40	37
	Produção Agroindustrial	-	3	-	120	110
Irrigação e Drenagem	-	-	2	80	73	
Total de Aulas/Semana - Núcleo Profissional		7	12	08		
TOTAL NÚCLEO PROFISSIONAL					1080	990
Núcleo Complementar	Práticas Agropecuárias em Agricultura	4	4	5	520	476
	Práticas Agropecuárias em Zootecnia	5	3	5	520	476
	Prática Profissional	-	-	-	262	240
	Total de Aulas/Semana – Núcleo Complementar		9	7	10	
TOTAL NÚCLEO COMPLEMENTAR					1302	1192
Total Geral aulas/semana		40	40	42		
N.º Total de Disciplinas no ano		20	22	20		
Carga Horária Anual (Hora-Aula)		1600	1600	1680		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO					5142	4712

Fonte: (IFRO, 2010a).

Anexo X Matriz Curricular Do Curso Técnico Integrado Ao Ensino Médio De Agropecuária,
Versão De 2018

CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO									
CAMPUS COLORADO DO OESTE									
Matriz aprovada pela Resolução nº 17/CEPEX/IFRO/2018									
LDB 9.394/96, art. 24; Resoluções 2 e 6/2012 do Conselho Nacional de Educação									
Carga horária total dimensionada para 40 semanas e 200 dias letivos anuais									
Duração da aula: 50 minutos									
Núcleos	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS POR ANO LETIVO			Horas-aula Teórica	Horas-aula Prática*	Total Horas-aula	Total Horas-relógio	
		1º	2º	3º					
Núcleo Básico de Formação Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Arte	1	1		80		80	66,7
		Educação Física	2	2	2	240		240	200
		Informática Básica	2			40	40	80	66,7
		Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	3	360		360	300
		Língua Estrangeira Moderna: Inglês	1	2		120		120	100
		Língua Estrangeira Moderna: Espanhol		1	2	120		120	100
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Filosofia	1	1	1	120		120	100
		Geografia	2	2		160		160	133,3
		História		2	2	160		160	133,3
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Sociologia	1	1	1	120		120	100
		Biologia	2	2	1	200		200	166,7
		Química	2	1	2	200		200	166,7
	Matemática e suas Tecnologias	Física	2	2	1	200		200	166,7
		Matemática	3	3	3	360		360	300
	Total de aulas por semana – Base Nacional Comum		22	23	18	2.480	40		
	CARGA HORÁRIA DA BASE NACIONAL COMUM							2.520	2.100
Núcleo Profissionalizante	Disciplinas Profissionalizantes	Orientação para Prática Profissional e Pesquisa	1			32	08	40	33,3
		Solos	2			60	20	80	66,7
		Manejo Fitossanitário	2			64	16	80	66,7
		Mecanização Agrícola	2			60	20	80	66,7
		Produção Animal I	3			88	32	120	100
		Produção Vegetal I	3			88	32	120	100
		Construções e Instalações Rurais		1		30	10	40	33,3
		Legislação e Políticas Agropecuárias		1		40		40	33,3
		Processamento de Alimentos		2		50	30	80	66,7
		Topografia		2		40	40	80	66,7
		Produção Animal II		3		88	32	120	100
		Produção Vegetal II		3		88	32	120	100
		Empreendedorismo			1	32	08	40	33,3
		Extensão Rural			1	20	20	40	33,3
		Gestão Agropecuária			2	64	16	80	66,7
		Irrigação e Drenagem			2	64	16	80	66,7
		Produção Animal III			3	88	32	120	100
		Produção Vegetal III			3	88	32	120	100
Total – Núcleo Profissionalizante		13	12	12	1.084	396			
CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE							1.480	1.233,4	
Núcleo Complementar	Prática Profissional Supervisionada (PPS)	80	80	80			240	200	
Síntese	Total geral de aulas por semana	35	35	30					
	Número de componentes curriculares por ano	18	19	16					
	Carga horária anual (hora-aula)	1400	1400	1200					
	Carga horária anual (hora-relógio)	1166,7	1166,7	1000					
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO							4240	3533,4	

Fonte: (IFRO, 2018b).

Anexo XI Ementa da disciplina de Empreendedorismo da Matriz Curricular Do Curso Técnico Integrado Ao Ensino Médio De Agropecuária, Versão De 2018

PLANO DE DISCIPLINA				
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO				
<i>Disciplina</i> EMPREENDEDORISMO				
<i>Área de conhecimento</i> NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE	<i>Ano</i> 3º	<i>CH Teórica</i> 32h	<i>CH Prática</i> 08h	<i>CH Total</i> 40h
Objetivo geral				
Compreender os princípios e fundamentos do empreendedorismo rural no contexto das oportunidades nacionais, regionais e locais.				
Objetivos específicos				
a) Produzir e comercializar produtos agropecuários de forma empreendedora; b) Reconhecer as oportunidades e criar estratégias inovadoras nas organizações agropecuárias; c) Elaborar planos de negócio; d) Conhecer as bases legais para constituição de empresas.				
Ementa				
Empreendedorismo: processo e tipos. Identificação de oportunidades. Plano de negócios e captação de recursos. Assessoria e recomendações para o empreendedor. Noções de legislação para a constituição de empresas.				
Referências básicas				
DORNELAS, José Carlos Assis, 1971. Empreendedorismo: transformando ideias em negócios / José Carlos Assis Dornelas. – 3.ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. FARAH, Osvaldo Elias. Empreendedorismo estratégico: criação e gestão de pequenas empresas / Osvaldo Elias Farah, Marly Cavalcanti, Luciana Pessoas Marcondes. – São Paulo, Cengage Learning, 2008. ROSA, Cláudio Afrâmio. Como elaborar um plano de negócio / Cláudio Afrâmio Rosa. – Brasília: SEBRAE, 2007. MAXIMIADO, Antonio Cesar Amaru. Administração para empreendedores: fundamentos da criação e da gestão de novos negócios / Antonio Cesar Amaru Maximiano. – 2. ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.				
Referências complementares				

CHÉR, R. **Empreendedorismo na veia: um aprendizado constante** / Rogério Chér. – 2.ed.

– Rio de Janeiro: Elsevier; SEBRAE, 2014.

DOLABELA, F. **O Segredo de Luísa** / Fernando Dolabela. --30. ed. rev. e atual. São PAULO: Editora Cultura, 2006.

GAUTHIER, F.A.O. **Empreendedorismo** / Silvestre Labiak Junior, Marcelo Macedo. – Curitiba: Editora do Livro Técnico, 2010.

HISRICH, R.D. **Empreendedorismo** / Robert D. Hisrich, Michael P. Peters, Dean A. Shiepherd; Tradução Tereza Felix de Sousa. – 7. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2009.

RAMAL, S.A. **Como transformar seu talento em um negócio de sucesso: gestão de negócio para pequenos empreendimentos** / Silvina Ana Ramal. – Rio de Janeiro, 2006.

Fonte: (IFRO, 2018b).