

MIRTA RIE DE OLIVEIRA TOMINAGA

**A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO
INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO
DO SUL EM PONTA PORÃ/MS E SUAS RELAÇÕES COM AS
NOVAS FORMAS DE PRODUÇÃO E TRABALHO DA
REGIÃO (2007 – 2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom
Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão Escolar
e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
Julho – 2013

A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL EM PONTA PORÃ/MS E
SUAS RELAÇÕES COM AS NOVAS FORMAS DE PRODUÇÃO E TRABALHO
DA REGIÃO (2007-2012)

MIRTA RIE DE OLIVEIRA TOMINAGA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo - UCDB

Profa. Dra. Mariluce Bittar - UCDB

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto - UERJ

Campo Grande-MS, 06 de junho de 2013.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

DEDICATÓRIA

À minha família e à chegada do pequeno Gustavo Ryuji.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida.

Ao meu amado companheiro e amigo Moysés, pelo incentivo, carinho, compreensão, paciência e força desmedida.

Aos meus amados filhos, Marlon e Israel, pela compreensão das minhas muitas ausências.

Aos melhores pais do mundo: Daigoro e Genesi.

Aos meus queridos irmãos, Kendy, Ritomi, Satiko, Diogo e Cleber.

À minha querida Valkiria de Fátima, pelas mãos que se mantêm estendidas.

Às minhas companheiras de estrada e luta: Andrea Natalia, Wanessa e Tangria.

Aos queridos amigos Andrea e Nivalcir, pelo apoio.

Às amigas presentes na minha caminhada: Lenir, Eloá, Cristiane, e Angelia.

À Maria Leny, Meire Nicolau, Maria Alice e Joelma de Fátima, pela imensa compreensão e incentivo.

Às Professoras do Programa, Mariluce Bittar e Regina Cestari, pelo incomparável exemplo de profissionalismo e conhecimento.

De forma muito especial, agradeço ao meu admirável Orientador, Professor Dr. Jefferson Carriello do Carmo, que, para muito além dos ensinamentos acadêmicos, na sua grandeza humana, na sua imensa capacidade de respeito ao outro, me ensinou a cultivar a simplicidade e a humildade.

TOMINAGA, Mirta Rie de Oliveira. **Ensino médio integrado:** a implantação dos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul no Município de Ponta Porã e suas relações com as novas formas de produção e trabalho da região - 2007 – 2012. Campo Grande, 2013. 124 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta Dissertação investiga a política de educação profissional técnica de nível médio nos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, particularmente, a implantação dos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) no Município de Ponta Porã, no período de 2007 a 2012. Vincula-se à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e se desenvolve no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente/HISTEDBR. O objetivo geral consistiu em analisar as relações da implantação dos cursos de ensino médio integrado em Agricultura e Informática, no IFMS e do próprio IFMS com as formas atuais de produção e trabalho da região. Os objetivos específicos ficaram assim definidos: a) examinar o processo de implantação do IFMS e dos cursos de ensino médio integrado no Município de Ponta Porã; e b) investigar as relações dessa implantação com as demandas locais do setor produtivo. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, delimitando a análise documental como procedimento técnico-metodológico. Os resultados permitem afirmar-se que o período de 2007 a 2012 deu continuidade à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e que, por meio dessa Rede, o ensino médio integrado foi expandido no Brasil, embora a níveis ainda insatisfatórios. A implantação do IFMS ocorreu no âmbito dessa expansão, trazendo para o Estado de Mato Grosso do Sul a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a implantação do ensino médio integrado, antes inexistente. Os cursos de ensino médio integrado em Agricultura e Informática, no IFMS de Ponta Porã, obedecem às determinações do setor produtivo local, tendo como princípios norteadores para o currículo desses cursos, as bases emanadas na década de 1990. Assim, o ensino médio integrado no Estado de Mato Grosso do Sul e no Brasil de forma geral, constitui-se em um grande desafio, por se tratar de uma política recente e necessária que tem, em suas bases teóricas legais, os elementos da educação politécnica e unitária, que é o seu horizonte. A formação humana e integral no ensino médio, que considera as dimensões da vida e da práxis social, o trabalho, a ciência e a cultura, tem hoje bases legais para que se torne uma realidade concreta neste país.

Palavras-Chave: Políticas de Educação Profissional; Ensino Médio Integrado em Ponta Porã; Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS).

TOMINAGA, Mirta Rie de Oliveira. **Integrated high-school:** The integrated high-school course implantation at the Instituto Federal de Mato Grosso do Sul in Ponta Porã county and its relation to the new ways of production and work from the region – 2007-2012. Campo Grande, 2013. 124 p. Dissertation (degree). Dom Bosco University.

ABSTRACT

This Dissertation analyses the technical professional education politics of high-school in the Federal Institutes of Technology Education and professional in the Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) in Ponta Porã county in the period from 2007 to 2012. It is linked to the lines of Education politics research, management of school and teaching doctor's degree Education from the Dom Bosco University (UCDB) and it is developed in the ambit of research and study group in Educational politics, Graduation and teaching staff working/HISTEDBR. The general objective consisted in analyzing the relation of implantation of the integrated high-school courses on agriculture and computation, in the IFMS and of the IFMS itself with the current ways of production and work from the region. The specific objectives were determined this way: a) to examine in the Ponta Porã county as well and; b) analyze the relation of this implantation with the local demands from the productive sector. This research adapted the quality treatment delimiting the documental analyze as methodological technical procedure. The results allow to say that the period of 2007 and 2012 gave continuity to the expansion of Federal Network of Professional Education Technological and that, thought this system, the integrated high-school was expanded in Brazil thought to dissatisfaction levels. The IFMS implantation occurred in the expansion of this ambit, bringing to the Mato Grosso do Sul state, the Federal Network of Professional Education Technological and the integrated high-school, not existing yet. The integrated high-school courses in Agriculture and Computation, in the Ponta Porã IFMS, obey the rules of the local productive sector, having as first causes to the curriculum of these courses, the bases raised on the decade of 1990. So, the integrated high-school in Mato Grosso do Sul state and Brazil as well is a great challenge because the polytechnic education and unitary, which is its horizon. The human graduation and integral from the high-school, that considers the life dimension and the social custom: the work, the science and culture, all of this has legal bases so that it many became a reality in this country.

Key-words: Professional Education politics; Integrated high-school Ponta Porã; Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Distribuição das Instituições da Rede Federal no Brasil em duas fases distintas: de 1909 a 2002 e de 2005 a 2010, no âmbito da sua expansão.....75

Figura 2- Distribuição das Instituições da Rede Federal no Brasil a partir da criação dos IFET.....76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classes de renda rural em Mato Grosso do Sul.....	105
Tabela 2 - Vagas previstas para o ensino médio integrado no IFMS (2010-2014).....	106
Tabela 3 - Vagas ofertadas nos cursos de ensino médio integrado pelo IFMS (2010 – 2013).....	106
Tabela 4 – Número de matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado de Mato Grosso do Sul por dependência administrativa (2007-2011).....	108
Tabela 5 – Número de matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no município de Ponta Porã por dependência administrativa (2007-2011).....	109

LISTA DE SIGLAS

- ABDI** - Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial
- ABIEC** - Associação Brasileira das Indústrias Exportadoras de Carnes
- ANEB** - Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANRESC** - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CAGED** - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
- CEB** - Comissão da de Educação Básica
- CEDES** - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEFET** - Centros Federais de Educação Tecnológica
- CEFET-MG** - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- CEFET-PR** - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
- CEFET-RJ** – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
- CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CF** - Constituição Federal
- CNA** – Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
- CNCTNM** - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONCEFET** - Conselho de Dirigentes dos CEFET
- CONEAF** - Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
- CONIF** - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- CONSED** - Conselho Nacional dos Secretários de Educação
- CUT** - Central Única de Trabalhadores
- DCN**- Diretrizes Curriculares Nacionais
- DEED** - Diretoria de Estatísticas Educacionais
- DOPP** - Diário Oficial de Ponta Porã

EAF - Escolas Agrotécnicas Federais

EMBRAER - Empresa Brasileira de Aeronáutica

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuária

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPSJV - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

ETF - Escolas Técnicas Federais

EV - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FEEVALE - Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FIEMS - Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso do Sul

FIOCRUZ - Fundação Osvaldo Cruz

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFAc - Instituto Federal do Acre

IFAI - Instituto Federal de Alagoas

IFB - Instituto Federal da Bahia

IFC - Instituto Federal Catarinense

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

IFET - Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica

IFF - Instituto Federal Fluminense

IFG - Instituto Federal de Goiás

IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais

IFMS - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

IFRGS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IFS - Instituto Federal de Sergipe

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina

INDUSPORÃ - Programa de Incentivos para o desenvolvimento econômico e industrial de Ponta Porã

IPTU - Imposto Predial e Territorial Urbano

ISSQN - Imposto Sobre Serviço de Qualquer Natureza

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MS - Ministério da Saúde

PAC - Plano de Aceleração do Crescimento

PACT - Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação

PAEP - Pesquisa da Atividade Econômica Paulista

PAER - Pesquisa da Atividade Econômica Regional

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARLIM - Parlamento Internacional Municipal

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDFF - Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PDRAE - Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado

PEC - Projeto de Emenda Constitucional

PERGEB - Programa Especial da Região Geoeconômica de Brasília

PIB - Produto Interno Bruto

PL - Projeto de Lei

PLADESCO - Programa de Desenvolvimento Econômico e Social do Centro Oeste

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

POLAMAZÔNIA - Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia

POLOCENTRO - Programa de Desenvolvimento dos Cerrados

PPA - Plano Plurianual

PROÁLCOOL - Programa Nacional do Alcool

PRODEGRAN - Programa Especial para a Grande Dourados

PRODEPAN - Programa Especial de Desenvolvimento do Pantanal

PRODOESTE - Programa de Desenvolvimento do Centro Oeste.

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROMAT - Programa Especial de Desenvolvimento de Mato Grosso

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROSUL - Programa Especial de Desenvolvimento do Mato Grosso do Sul

RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SEE-RS - Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Técnica

SIF - Sistema Federal de Inspeção

SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

SUDAM - Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

SUDECO - Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

UBP – Valor Bruto da Produção

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNED - Unidades Descentralizadas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

ZEE/MS - Zoneamento Ecológico Econômico de Mato Grosso do Sul

ZPE - Zona de Processamento de Exportação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I O ENSINO MÉDIO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA	22
1.1 As políticas de educação profissional técnica de nível médio no Brasil a partir da década de 1990	22
1.2 A separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica	39
1.3 A busca pela integração entre ensino médio e a educação profissional técnica	47
1.4 O ensino médio integrado	55
CAPÍTULO II O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	63
2.1 O processo de composição dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia.....	63
2.2 A criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia: a Lei 11.892/2008	68
2.3 A implantação do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	77
CAPÍTULO III O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PONTA PORÃ E SUAS RELAÇÕES COM AS FORMAS DE PRODUÇÃO E TRABALHO DA REGIÃO	86
3.1 Aspectos históricos, geográficos, sociais e econômicos do município de Ponta Porã.....	86
3.2 O ensino médio integrado no estado de Mato Grosso do Sul e no município de Ponta Porã	107
3.3 Os cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul implantados no município de Ponta Porã.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	125

INTRODUÇÃO

Os cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) no município de Ponta Porã constituem o objeto desta pesquisa. Estabeleceu-se como objetivo geral analisar as relações da implantação dos cursos de ensino médio integrado em Agricultura e Informática, no IFMS e do próprio IFMS com as formas atuais de produção e trabalho da região. Para tanto, foram delimitados dois objetivos específicos: examinar o processo de implantação dos cursos de ensino médio integrado no IFMS e do próprio IFMS, no município de Ponta Porã, e investigar as relações dessa implantação com as demandas locais do setor produtivo.

A delimitação temporal para a análise, 2007 a 2012, foi feita com a ciência de que esse tempo cronológico esteve intensamente influenciado e minado pelas determinações históricas e pelas forças sociais que o produziram. O ano de 2007 teve como marco político, a reeleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o início da mobilização para a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e o ano de 2012, de forma geral, pelo início do Governo Dilma Rousseff e, de modo específico, pela instituição de novas Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, do Programa de Doutorado e Mestrado da Universidade Católica Dom Bosco e é articulada ao Projeto *Formas de produção e trabalho e as políticas públicas de educação profissional integrada ao ensino médio no estado de Mato Grosso do Sul*, de autoria do Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo, que tem como objetivos:

Investigar os sentidos assumidos pela educação profissional, no contexto das novas formas de produção e trabalho no Estado de Mato Grosso do Sul e os desafios a serem enfrentados na retomada da integração entre educação profissional e o ensino médio integrado e a elevação dos níveis de escolaridade entre final do século XX e início do século XXI a partir da realidade da política educacional sul-mato-grossense (CARMO, 2010, p. 12).

O interesse por esse tema foi despertado¹ a partir da participação no *Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente/HISTEDBR*², que reúne pesquisadores e alunos do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco e de Iniciação Científica, o que levou a se resgatar fatos e movimentos acerca da ideia de implantação de uma unidade do IFMS no município de Ponta Porã.

Os estudos realizados no Grupo de Pesquisa tornaram evidente que pesquisar sobre a educação profissional técnica no Estado de Mato Grosso do Sul consistia em uma necessidade, primeiro porque houve uma alteração na base produtiva do estado e, com isso, nas formas de trabalho, passando de uma economia eminentemente agrícola para uma economia voltada para o setor secundário. E segundo porque, nesse contexto, havia o predomínio da rede privada na oferta de educação profissional técnica³, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP; 2007-2011): em 2008, a rede privada era responsável por 72,4% das matrículas, enquanto a rede estadual respondia por 27,5%. Em 2011, a situação pouco se alterou, e 61,7% das matrículas continuaram sob o domínio da rede privada.

A ideia de implantação do IFMS no município resultou em “movimentos” informais por parte da população, de jovens e de pais, que articularam a isso a melhoria da qualidade de vida, a saída para conseguir emprego e a esperança de um futuro melhor. Paralelamente, ocorreu um movimento por parte da sociedade política, com discursos no sentido de reforçar o imaginário criado em torno da implantação do IF.

¹ A escolha do tema ocorreu após a entrada desta autora no Programa, atendendo à exigência de adaptação aos projetos de pesquisas desenvolvidos pelo orientador. Após a definição do tema, ainda de forma bastante geral e sem delimitações, resgatamos os fatos, as impressões e as movimentos ocorridos quando do surgimento da ideia de implantação do IFMS no município de Ponta Porã; o interesse pelo tema foi aumentando na medida em que os estudos sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica, foram avançando, especialmente no Grupo de Pesquisa acima mencionado.

² O Grupo tem como objetivos: analisar e avaliar as políticas de formação e trabalho docente, no contexto das transformações no mundo do trabalho e das novas tecnologias; investigar e avaliar as políticas educacionais e a relação entre trabalho e educação quanto à qualificação do trabalhador diante da nova morfologia do trabalho. Tem como categoria de análise o trabalho em sua dimensão ontológica e as Políticas Educacionais compreendidas como "conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação". Elegeram como temática a história e as políticas de formação e trabalho docente voltadas para a educação de ensino médio articulado com ensino técnico e profissional quanto aos programas, planos e projetos governamentais, que fazem parte da política educacional, de modo especial, relacionados ao estado de Mato Grosso do Sul (CNPq, 2010, disponível em:

<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=2882708X609GQ2>).

³ No Censo/INEP, os dados da Educação Profissional Técnica referem-se aos cursos profissionais concomitantes e subsequentes. Os cursos de ensino médio integrado aparecem junto com os números do ensino médio. Em Mato Grosso do Sul, o ensino médio integrado passou a ser ofertado, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, somente a partir da implantação do IFMS, com matrículas a partir do ano de 2011.

Nesse contexto, observando que as pessoas viam, na implantação do IFMS, novas possibilidades de melhoria de vida, questionou-se sobre a quantidade de famílias e jovens que passaram a almejar uma vaga nessa Instituição e a real quantidade delas que teria tal oportunidade. Por outro lado, surgiram questionamentos também sobre o tipo de formação a ser oferecida naquela Instituição: seria uma formação para atender às demandas do mercado de trabalho, que então apresentava sinais de esgotamento de mão de obra qualificada no município, ou uma formação que levasse em conta, além dessa questão, a da formação do ser humano?

Outro aspecto que aguçou o interesse pelo tema, foi o fato de esta autora exercer a função de educadora na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã, que atende somente o ensino fundamental, o que sempre despertou preocupação em relação à fase “pós-fundamental” dos alunos da Rede. Por isso, apesar de ser o IFMS uma instituição abrangente em sua oferta, atendendo desde a formação inicial e continuada de trabalhadores até a formação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, a opção por pesquisar o ensino médio tornava-se uma inquietude.

As questões supracitadas foram ganhando contornos mais nítidos, nos estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa, no qual houve oportunidade de discutir assuntos relacionados especificamente à educação profissional técnica de nível médio, particularmente o ensino médio integrado, o que, com o decorrer dos estudos, revelou-se como um verdadeiro desafio na atual conjuntura da sociedade brasileira. Daí a opção por estudar os cursos de ensino médio integrado no IFMS, uma instituição nova, com a responsabilidade de ofertar preferencialmente o ensino médio integrado. Outro aspecto considerado relevante era o espaço empírico da pesquisa, por tratar-se de um município sem tradição em termos de educação profissional e que tem uma particularidade: faz fronteira com outro país, o Paraguai, característica que lhe atribui algumas peculiaridades quanto às formas de produção e trabalho, tratadas no decorrer desta dissertação.

A fim de verificar o estado do conhecimento sobre o tema pretendido, realizou-se um levantamento acerca das produções existentes sobre o tema de forma geral e, especificamente, produções voltadas para o Estado de Mato Grosso do sul, sendo que encontrou-se apenas uma produção similar à do tema ora tratado, enquanto as demais apresentavam abordagens voltadas para as questões pedagógicas.

Em vista disso, realizou-se um levantamento da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação das seguintes instituições: Universidade Católica Dom Bosco; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade do Oeste de Santa Catarina. Os

critérios para a escolha dos programas selecionados foram dois: verificar no próprio Estado, na instituição onde esta pesquisa se desenrolaria e em mais um programa, a fim de verificar o que já tinha sido produzido sobre o tema ou relacionado a ele. O outro critério foi buscar produções em outro estado, que tivesse alguma iniciativa referente ao ensino médio integrado, optando-se assim pela produção supracitada por ser do Estado de Santa Catarina, segundo Santos (2006), junto com o Estado do Paraná, pioneiros na implantação do ensino médio integrado logo após a promulgação do Decreto 5.154/04.

Como o levantamento feito nesses programas foi o de verificar o conjunto de trabalhos existentes sobre o tema ou próximos, buscou-se uma visão sobre a atual condição da pesquisa acerca do assunto que se pretendia tratar, tal como o que já haviam pesquisado, sob quais perspectivas a pesquisa ou estudo fora feito e, dessa forma, observar a relevância da pesquisa a ser realizada. Um segundo objetivo foi localizar trabalhos que pudessem fornecer bases teóricas e metodológicas para a elaboração do projeto de pesquisa e delimitação do tema. Dissertações e artigos completos foram as categorias de trabalhos selecionadas para a busca.

Os trabalhos encontrados foram: a) Dissertação de Mestrado, *Os (des) caminhos da educação profissional: uma análise das experiências dos egressos dos cursos técnicos de Campo Grande – MS*, de Lucia Aparecida Delmondes, do ano de 2006, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O recorte temporal dessa dissertação situa-se do ano de 1996, tendo como marco a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e trata sobre egressos de cursos técnicos do estado de Mato Grosso do Sul, em instituições privadas, no contexto do capitalismo globalizado; b) Dissertação de Mestrado de Gilka Cristina Trevisan, da Universidade Católica Dom Bosco, ano de 2009: *A Noção de competências na educação profissional: o processo de ensino nos cursos de aprendizagem industrial da unidade do Senai⁴ de Campo Grande-MS*, cuja análise deteve-se na questão conceitual da noção de competência e sobre a prática pedagógica da instituição; c) Dissertação de Mestrado de Rosilene Moreira Souza, da Universidade Católica Dom Bosco, ano de 2006: *As Competências na Educação Profissional: implicações para o ensino e para os saberes pedagógicos dos docentes de um curso técnico em enfermagem*; com análise voltada para a questão do ensino profissional centrado no desenvolvimento de competências na área da saúde; d) Dissertação de Mestrado de Filomena Lúcia Goosler Rodrigues da Silva, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, ano de 2009: *Ensino Médio Integrado à Educação*

⁴ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

Profissional em Santa Catarina: desafios para sua implementação. O trabalho trata especificamente sobre o processo de implantação e implementação dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina e seus desafios políticos, teóricos e práticos na construção dessa política em uma escola da rede estadual de Santa Catarina.

Dos trabalhos examinados, o mais próximo do assunto desta pesquisa foi *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina: desafios para sua implementação*, com contribuições no que tange ao encaminhamento dado à pesquisa e opções teórico-metodológicas. Com base nesse estudo, delimitou-se o tema e o tempo para a análise. Os demais trabalhos encontrados tratam do ensino profissional técnico no Estado de Mato Grosso do Sul, na rede privada e com abordagem do ponto de vista das práticas pedagógicas. Isso levou a verificar que a análise que se pretendia realizar poderia abrir flancos para a discussão da educação profissional, do ponto de vista das políticas educacionais, na esfera pública no Estado de Mato Grosso do Sul.

Pensar sobre o tema, delimitá-lo e optar por um método de pesquisa foi um processo que teve como suporte, além do Grupo de Pesquisa, as disciplinas cursadas no Programa, por meio das quais, definiu-se que a pesquisa seria encaminhada de forma a não perder de vista as relações da política que se pretendia estudar, o ensino médio integrado no IFMS, com as esferas mais amplas às quais se ligava a pesquisa, a esfera social, política e econômica, sem as quais não seria possível explicá-la.

A disciplina Pesquisa em Educação contribuiu para que se pudesse refletir e deparar com as várias abordagens e formas de fazer pesquisa e optar, mediante o método de interpretação, o referencial teórico, o objeto e os objetivos pretendidos, a forma mais viável e que responderiam às questões suscitadas sem perder de vistas as categorias de totalidade e contradição.

A disciplina Educação, Estado e Sociedade Brasileira possibilitou a reflexão histórica, analítica e conceitual da educação e suas transformações com base na relação Estado e Sociedade. Por outro lado, as disciplinas Políticas Públicas Educacionais e Política, Gestão e Financiamento da Educação contribuíram para a compreensão das políticas educacionais como parte das políticas sociais que, por sua vez, se articulam com as políticas econômicas, bem como para a compreensão do contexto político e socioeconômico do Brasil e suas implicações para as políticas públicas.

Baseados nos estudos oferecidos pelas disciplinas, complementadas pelos Seminários de Orientação Coletiva e pela Orientação Individualizada, percebeu-se que muitas

questões surgiam, entre elas, a mais importante e a que norteou a opção teórico-metodológica desta pesquisa: de qual educação profissional estamos falando e para quem se destina? Essa questão foi crucial para a compreensão de que a relação trabalho-educação cercearia todo o processo de pesquisa, e era preciso compreendê-la no movimento das contradições entre interesses do capital e trabalho.

Diante de tal compreensão, optou-se pela análise documental para o alcance dos objetivos, cientes de que, embora fosse mais apropriada no momento, essa escolha continha em si as suas limitações para captar a essência do real. Dos documentos,

[...] podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte ‘natural de informação. (...) não são apenas fonte contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Nesse processo de compreensão do objeto de estudo e de busca pelo seu desvelamento, por meio da análise documental, torna-se imprescindível

[...] saber como o documento foi produzido; quem o redigiu; em que momento foi redigido; para qual destinatário; sob que forma se apresentava; como chegou até nós; quem o detém; qual é o discurso elaborado (...). Base para realização da crítica interna (...). Entender as intenções de fundo do documento, seus artifícios, seus signos, seus significados (...). (RODRIGUEZ, 2004, p. 25-26)

De forma alguma, houve a pretensão de esgotar a complexa problemática que envolve o assunto proposto neste estudo, mas tão somente a de expor as contradições presentes na oferta do ensino médio integrado, campo que pode tanto servir ao capital, processo no qual o sujeito é subsumido às demandas produtivas e do mercado, como pode constituir-se como campo estratégico de luta contra a exploração do trabalhador, por meio do acesso ao saber historicamente produzido, da organização coletiva, tendo como cerne desse processo as dimensões da vida humana: o trabalho, a ciência e a cultura.

O quadro teórico para a análise então estabelecida é composto por autores que compartilham da ideia nas políticas de educação profissional técnica, de escola unitária, na qual o trabalho é tido como princípio educativo, proposta pelo italiano Antonio Gramsci. Segundo Carmo (2004, p. 191), “a escola gramsciana [...] pode colaborar para uma ação transformadora da sociedade à medida que proporciona às classes trabalhadoras, meios iniciais para uma posterior organização [...]”.

Trata-se de uma escola “*desinteressada do trabalho* essencialmente humanista, com atividades formativo-culturais [...]” (CARMO, 2004, p. 216). Não é uma escola que

satisfaz interesses imediatos, que oferece treinamento para o emprego, mas uma escola que fundamenta “seu processo de ensino/aprendizagem na aplicação direta e objetiva da ciência e da tecnologia em processos produtivos” (p. 217).

No ano de 2003, o debate acerca da educação politécnica, ou seja, da “educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica” (BRASIL, 2007g, p. 23) foi retomado.

Na perspectiva da educação politécnica ou unitária, “a escolha por uma formação profissional específica [...] viria apenas após a conclusão da educação básica de caráter politécnico, ou seja, a partir dos 18 anos ou mais de idade” (BRASIL, 2007g, p. 23). O debate retomado produziu profundas reflexões sobre as possibilidades da realização imediata da educação politécnica na realidade brasileira, concluindo-se que,

[...] as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnia [...] uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar inserção no mundo do trabalho [...] muito antes dos 18 anos de idade (BRASIL, 2007g, p. 23-24).

As reflexões que levaram à verificação de que a politécnica não poderia ser de imediato implementada no Brasil, em função das suas condições sociais, tiveram como atores os setores educacionais ligados ao campo da educação profissional e pesquisadores da área “trabalho e educação”. Nesse sentido, é que o quadro teórico escolhido para a realização das análises no âmbito desta pesquisa é composto por representantes dessas reflexões, tais como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, e que têm embasamento teórico no pensamento político-educacional de Antonio Gramsci.

À luz desse referencial teórico, pretende-se analisar e discutir sobre as relações da implantação dos cursos de ensino médio integrado, Técnico em Informática e Técnico em Agricultura, do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, no município de Ponta Porã, com as atuais formas de produção e trabalho da região, buscando não perder de vista que o ensino médio integrado deve ser um momento transitório, condizente com a conjuntura da realidade brasileira com horizonte para a educação unitária.

Dessa forma, organiza-se este trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo objetiva discutir as políticas de educação profissional de nível médio a partir da década de 1990, tendo em vista as transformações sociopolíticas, econômicas ocorridas no país e suas implicações legais para a educação profissional técnica.

O segundo capítulo pretende discutir como está inserido o ensino médio integrado na nova configuração da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nos moldes de IFET. Para isso, tem-se como ponto de partida o processo de constituição dos IFET, perpassando necessariamente pela recente reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e chegando ao espaço empírico desta pesquisa, a implantação dos cursos de ensino médio integrado no IFMS no município de Ponta Porã, abordando finalmente, as concepções de ensino médio integrado.

No último capítulo, a discussão ocorre acerca das relações entre a implantação dos cursos de ensino médio integrado do IFMS no município de Ponta Porã e as formas de produção e trabalho existentes nessa região, tendo como referência as transformações sociopolíticas e econômicas do país a partir da década de 1990.

CAPÍTULO I - O ENSINO MÉDIO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

O objetivo deste capítulo é discutir as políticas de educação profissional de nível médio a partir da década de 1990, tendo em vista o contexto das transformações sociopolíticas e econômicas ocorridas no país e suas implicações legais para a educação profissional técnica de nível médio. Para alcançar o objetivo geral, como ponto de partida e centro da discussão, foram abordadas as duas reformas da educação profissional técnica de nível, então empreendida na década de 1990 pelo Decreto 2.208/97, e a mais recente, que teve como base o Decreto 5.154/04.

1.1- As políticas de educação profissional técnica de nível médio no Brasil a partir da década de 1990

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 tratou originalmente da educação profissional no Capítulo III⁵, intitulado de *Da Educação Profissional*, de forma genérica e ampla, não se referindo de forma específica à formação profissional técnica, o que abriu precedente para a sua regulamentação via decreto.

O Decreto 2.208/97, já revogado, regulamentou os quatro Artigos do Capítulo III da LDB e mais o Parágrafo 2º do Artigo 36 referente ao ensino médio, cujo texto determinava que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o

⁵ A educação profissional foi originalmente tratada na LDB 9.394/96 no Título V (Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino), Capítulo III (Da Educação Profissional), nos Artigos 39, 40, 41 e 42.

exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996). O teor desse Decreto foi o impedimento de qualquer forma de integração entre ensino médio e educação profissional técnica, por meio da determinação de organização curricular de forma independente para o ensino e para as formas *concomitante* e *sequencial*, que eram as permitidas para a formação profissional técnica.

Promulgado o Decreto, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pelo Parecer 15/98 (BRASIL, 1998b) e a Resolução 3/98 (BRASIL, 1998c) e, no ano seguinte, as Diretrizes para a Educação Profissional de Nível Técnico, como era denominada naquele contexto, pelo Parecer 16/99 e a Resolução 4/99.

A revogação do Decreto 2.208/97 ocorreu num campo demarcado por fortes embates entre pelo menos duas forças opostas, de um lado os defensores da manutenção do decreto, de outro lado os defensores de sua revogação e promulgação de novo decreto, no ano de 2004, seguida do Decreto 5.154 que o substituiu. Esse Decreto teve sua essência no fato de possibilitar novamente a integração entre ensino médio e educação profissional técnica.

A promulgação do novo Decreto colocou a problemática da atualização das Diretrizes Curriculares, que foi concretizada por meio do Parecer 39/04 (BRASIL, 2004b) e da Resolução 01/05⁶, introduzindo os ajustes necessários, ou seja, agregando a forma *integrada* de ensino médio às duas outras, *concomitante* e *subsequente*⁷, que permanecem na atual legislação.

A atualização das Diretrizes Curriculares ocorreu como ajuste ao novo Decreto, sob a justificativa de que as proposições anteriores, dadas pelo Parecer 16/99 e Resolução 4/99, continuavam válidas, ou seja, a questão da integração entre ensino médio e educação profissional técnica não recebeu o devido cuidado quanto aos pressupostos e princípios que os sustentam, diferentes dos que embasaram as Diretrizes anteriores sob a égide do Decreto 2.208/97.

⁶ A Resolução 01/05 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio e da educação profissional: inclui o Parágrafo 3º no Artigo 12 da Resolução 3/98, determinado as formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional serão dadas nas formas: *integrada*, *concomitante* e *subsequente*; altera o Artigo 13, determinando que os estudos do ensino médio serão considerados básicos para obtenção de habilitação profissional, em qualquer uma das formas; altera a nomenclatura dos cursos de programas de educação profissional, a até então chamada, Educação Profissional de Nível Técnico, passa a ser chamada de Educação Profissional Técnica de Nível Médio; prevê que os cursos oferecidos na forma *integrada* ou na forma *concomitante* com projetos pedagógicos unificados, deverão observar isso em seus planos de curso; prevê a carga horária dos cursos integrados; entre outras alterações e; mantém as Resoluções 3/98 e 4/99, com as alterações determinadas (BRASIL, 2005a).

⁷ No Decreto 2.208/97, a forma *subsequente*, denominada no Decreto 5.154/04, era chamada de *sequencial*, apenas a nomenclatura foi modificada, tanto no Decreto anterior quanto no atual, destina-se aos estudantes concluintes do ensino médio.

O Parecer 16/99 e a Resolução 4/99 sustentaram as bases conceituais do Decreto 2.208/97, numa perspectiva voltada para a formação pontual e aligeirada de mão de obra para o mercado de trabalho, separada da educação básica, desconsiderando a dimensão humana e integral da formação.

O Parecer 39/04 e a Resolução 01/05, ao considerarem válidas as Diretrizes anteriores, deixaram claro que a forma *integrada* de ensino médio era apenas mais uma das possibilidades de oferta de educação profissional ao lado das outras duas formas, a *concomitante* e a *subsequente*. A diferença se encontra no fato de que a forma *integrada* de ensino médio foi resultado de amplas lutas e embates de segmentos e educadores progressistas⁸, que, em síntese, buscaram retomar os pressupostos das lutas travadas na década de 1980 por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, projeto que fora interrompido com a promulgação da LDB 9.394/96.

Os dispositivos do Decreto 5.154/04 foram incorporados à LDB 9.394/96 em 2008, por meio da lei 11.741, que tratou de incluir, entre outras alterações⁹, uma nova Seção no Capítulo II, que trata da Educação Básica, a Seção IV-A, intitulada de *Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, composta por quatro Artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Uma modificação importante ocorre: se antes a educação profissional técnica não tinha espaço na LDB, sendo regulamentada por Decreto e localizada como modalidade de ensino, essa Lei possibilitou tal espaço, localizando-a no capítulo referente à Educação Básica, o que significa que, ao tratar da educação profissional técnica, não se está tratando de uma modalidade de ensino, mas de uma das alternativas do ensino médio.

Recentemente, em 2010, iniciou-se a discussão em torno da atualização das Diretrizes Curriculares, culminando na instituição das Diretrizes para o ensino médio, por meio do Parecer 5/11 e da Resolução 2/12, e nas Diretrizes para a educação profissional técnica, por meio do Parecer 11/12 e da Resolução 6/12. O processo de elaboração das propostas foi envolto pelas mesmas problemáticas do Decreto 5.154/04, sendo, portanto, resultado da correlação das forças envolvidas¹⁰.

⁸ Os setores progressistas, compreendidos aqui como aqueles que lutam pela educação profissional integrada à educação básica, tendo o trabalho como princípio educativo e compreendendo a integração nos sentidos histórico e ontológico, de indissociabilidade entre conhecimentos gerais e específicos, como são consensualmente classificados os saberes e a integração das dimensões fundamentais da vida humana, o trabalho, a ciência e a cultura.

⁹ A Lei 11.741/08 alterou a LDB 9.394/96 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” (BRASIL, 2008c).

¹⁰ No contexto do processo de elaboração das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio que resultou na Resolução 6/12, a Secretaria de Educação Profissional e

A educação profissional técnica, a partir da década de 1990, teve dois momentos que se caracterizam como os principais na definição de suas políticas. O primeiro foi a promulgação do Decreto 2.208/97, e o segundo, a promulgação do Decreto 5.154/04. A discussão que se pretende fazer tem como foco esses dois momentos. Primeiro porque o Decreto de 1997 consolidou a dualidade entre formação geral e profissional no nível médio, ao separar legalmente, uma da outra. Segundo porque, desde a promulgação desse Decreto, os setores progressistas¹¹ lutaram em prol de sua revogação, por ver nele o aprofundamento da diferenciação entre educação para a elite e educação para a classe trabalhadora, ficando a primeira com a formação de caráter propedêutico, e a segunda, privada desta, ficando apenas com a de caráter técnico, imediatista e em função unicamente do mercado de trabalho.

Discutir sobre as políticas educacionais para a educação profissional exige situá-las num âmbito maior, como parte das políticas sociais que são inevitavelmente influenciadas e explicadas pelas suas relações com a política econômica do país. Segundo Silva (1997, p. 189), as políticas econômicas e sociais, embora pareçam antagônicas, são cúmplices, “[...] as políticas econômicas cumprem também funções sociais (...) e as políticas sociais também respondem por objetivos e metas da esfera econômica”, por serem “expressão de conflitos de interesses das camadas e classes sociais” (p. 189). Uma das áreas de interesse de ambas as políticas, citada pelo autor, é a área da formação de mão de obra e reabilitação profissional.

As políticas e ações definidas para a educação profissional técnica acabam por lançar reflexos diretos ou indiretos na esfera da política econômica e vice-versa. Há áreas em que as políticas sociais e econômicas se fundem, como as “[...] políticas de geração de emprego e renda, de formação de mão de obra, de reabilitação profissional, de salários, de

Técnica (SETEC) juntamente com o Ministério da Educação (MEC) reuniu um grupo de trabalho para o qual foram convidadas quatro Secretarias do MEC (Secretaria de Educação Básica –SEB; Secretaria de Educação Especial –SEESP; Secretaria de Educação a Distância –SEED; e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –SECAD); o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); o Ministério da Saúde (MS), representado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV – Fundação Oswaldo Cruz - 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. O Grupo de Trabalho reuniu-se durante os meses de junho a agosto de 2010 em quatro encontros presenciais em Brasília, recebendo ainda diversas contribuições enviadas espontaneamente por outros órgãos, instituições de ensino e pesquisadores (BRASIL, 2010b, p. 2) com o objetivo de discutir o Parecer emitido pela Comissão de Educação Básica (CEB), cujo conteúdo era a reiteração das Diretrizes anteriores, tendo como resultado o documento *Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate* (BRASIL, 2010b).

¹¹ Chama-se de progressistas os representantes da educação que lutam por um projeto societário e de educação pública, gratuita, laica e de qualidade, unitária e politécnica, centrado na formação integral do ser humano.

garantia de renda mínima, de seguro desemprego etc. são ao mesmo tempo de *interesse econômico e social*” (SILVA, 1997, p. 189, grifos do autor).

A articulação entre áreas das políticas sociais e das econômicas é uma das responsáveis pelo surgimento dos embates na esfera educacional, expressos por pelo menos duas forças opostas: as forças defensoras da atuação da educação profissional técnica em favor unicamente da política econômica, para a qual os indivíduos se resumem em força de trabalho, sendo assim, desnecessária a formação de caráter geral, o domínio dos fundamentos científicos, tecnológicos e culturais, bastando apenas o desenvolvimento de competências para a atuação nas atividades pontuais existente no mercado de trabalho; e as forças defensoras de uma educação politécnica e unitária, tendo a educação profissional técnica, como parte da educação básica e o trabalho como princípio educativo, considerando as dimensões da vida humana, o trabalho em sentido histórico e ontológico, a ciência e a cultura.

O ensino médio integrado constitui-se em uma estratégia para o alcance da educação politécnica e unitária. Aquele não se confunde exatamente com esta dadas as características de extremas desigualdades sociais presentes na sociedade, em que para a maioria dos jovens torna-se necessário o ingresso precoce no mercado de trabalho, ou seja, a decisão por uma profissão, em geral, não ocorre após o término da educação básica. Diante dessa realidade e da necessidade de se buscar e implementar um caminho na direção da superação da dualidade estrutural existente entre educação básica e educação profissional, os setores envolvidos nos debates, nos estudos e na luta por tal superação, no embate de revogação do Decreto 2.208/97 que aprofundou a dualidade, optaram por,

[...] um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões [...] ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu*, exigida pela dura realidade socioeconômica do país (BRASIL, 2010b, p. 18).

Trata-se de uma solução “transitória e viável” (BRASIL, 2010b, p.18), necessária para se alcançar o horizonte da educação politécnica e unitária, a superação da dualidade entre ensino geral e técnico. Mas trata-se também de um tipo de educação combatida pelas forças conservadoras, por se tratar de uma formação integral que coloca, como centro, o sujeito e as dimensões fundamentais da sua sociabilidade, o que não condiz com o foco dessas forças, que é exclusivamente o mercado de trabalho.

Alguns pontos são essenciais para a discussão que se pretende, tais como a reforma do Estado brasileiro, a política adotada pelo país a partir da década de 1990 e a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho. Nesse contexto, busca-se sublinhar as mudanças ocorridas no mundo da produção e do trabalho, de modo que se possa compreender as proposituras das reformas, bem como as expressões das forças sociais envolvidas e a atual proposta de ensino médio integrado, dada inicialmente pelo Decreto 5.154/04 e atualmente pela LDB 9.394/96 por meio da Lei 11.741/08.

O período de 1964 a 1990 foi denominado por Oliveira (2007) como um período de grandes invenções políticas no Brasil. O golpe de 1964 abalou o sistema político, que “[...] já acusava o deslocamento de atores centrais como a burguesia industrial nacional e o proletariado como subsidiário da estrutura de poder [...]” (p. 19), significando que “[...] as exigências do processo de acumulação da industrialização substitutiva requeriam radicalização do controle do novo ator fundamental – o operariado – e uma acumulação primitiva ainda mais profunda [...]” (p. 19) de modo que as bases de sustentação da agricultura moderna estavam na agricultura nos moldes primitivos.

O período da Nova República que institucionalizou a redemocratização do país, segundo Oliveira (2007) já pensada como ruptura, foi “[...] na verdade o epílogo da sociabilidade gestada no período inaugurado pela ditadura de 1964 (...) determinado pelas poderosas invenções políticas que não eram suportáveis e não podiam operar nos limites do campo [...]” (p. 24). Entre as grandes invenções políticas, estão a Central Única de Trabalhadores, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e os direitos sociais assegurados e ampliados, que mal demarcaram “as linha de forças entre classes, interesses e representação [...], ultrapassavam as possibilidades da ‘política policial’ no campo demarcado” (OLIVEIRA, 2007, p. 21).

Segundo Oliveira (2007), o governo de Fernando Collor de Mello, iniciado em 1990, marcou o início de um processo de desmanche da sociabilidade construída em período anterior, qual seja:

[...] desregulamentação do mercado, abertura indiscriminada às importações, perda do controle cambial, financeirização total da dívida interna e da dívida externa, e não menos importante, a construção do discurso com o qual se acusa os adversários de ‘corporativismo’, negando a ‘ação comunicativa’ anterior e tentando instaurar uma nova sociabilidade, cuja matriz central era tanto o discurso liberal da iniciativa dos indivíduos quanto a desregulamentação e o desmanche que dava bases materiais à nova ‘ação comunicativa’ (OLIVEIRA, 2007, p. 31).

Para chegar a esse momento de indeterminação política, os anos anteriores foram oferecendo as bases necessárias para o processo de extroversão do centro nacional como foco das decisões, na medida em que o desenvolvimento capitalista “[...] se apoiou não apenas nos capitais estrangeiros (...) mas numa pesada dívida externa [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 20), chegando, aos anos 1980, à crise da dívida externa, “[...] que marcou todo o período e tornou quase sem eficácia econômica a redemocratização política [...]” (p. 20). Trata-se, segundo o autor, de uma insinuação do que depois veio a se chamar de financeirização da economia, processo que subordina “a acumulação interna de capital ao movimento internacional do capital [...] retirando a centralidade das decisões internas” (p. 20).

As primeiras formas de mundialização do capital, forma específica da financeirização do capitalismo, segundo Oliveira (2007), para a periferia¹² do sistema, incluindo-se o Brasil e a América Latina, foram as dívidas externas efetuadas a partir da década de 1970, combinadas com a presença das empresas multinacionais.

O desmanche iniciado no governo Fernando Collor de Mello foi, segundo Oliveira (2007), aprofundado no período de governo de Fernando Henrique Cardoso, que compreendeu os anos de 1995 a 2002: as privatizações das empresas estatais deslocou o campo de forças da própria burguesia ao desmontar o tripé empresas estatais – empresas privadas nacionais – empresas multinacionais, consolidado durante a ditadura, ficando as empresas multinacionais com predominância nos principais eixos acumulação de capital e tornando obsoletas as instituições criadas em torno das empresas estatais, tais como os sindicatos; a relação Estado-burguesia sofreu grande alteração, passando o Estado a subordinar-se ao novo poder econômico centrado nas multinacionais financeiras e produtivas, processo que levou à desregulamentação no estatuto do trabalho, entre outras mudanças.

Apoiado em estudos de Aloysio Biondi, Oliveira (2007, p. 32-33) afirma que “[...] provavelmente entre um quarto e um quinto do PIB brasileiro mudou de mãos no período FHC, no bojo das privatizações e fusões” e que “a dívida interna pública cresceu dez vezes entre 1994 a 2002”, além de uma “dívida externa pesada” que, somada à dívida interna, “chega-se a algo como 80% do PIB brasileiro”. Isso tem, segundo o autor, como contradição o fato de que “o pífio crescimento do PIB não se sustenta sem o adiantamento virtual do lucro que as dívidas representam”, ou seja, dívidas novas é que financiam as antigas, sendo

¹² Pochmann (2002) utiliza as expressões *centro*, *periferia* e *semiperiferia* para designar respectivamente: o lócus do poder de comando, tendo como atividades predominantes o controle do excedente das cadeias produtivas e a produção e difusão das novas tecnologias; lócus subordinado a lógica financeira e dependente de produção tecnológica externa; distingue as experiências das econômicas planejadas, por um lado e por outro destaca a constituição de um bloco de economias de mercado que apesar de sua dependência tecnológica, alcançou posição socioeconômica intermediária, países que alcançaram algum grau de industrialização.

necessário “para produzir um PIB anual [...] endividar-se na mesma proporção” (OLIVEIRA, 2003, p. 135).

Para Antunes (2006, p. 12), o período de consolidação do neoliberalismo brasileiro iniciado na década de 1990 com “Collor, de modo aventureiro e bonapartista” encontrou “em FHC uma ‘nova racionalidade’ que exigia uma dura derrota ao movimento dos trabalhadores”. Após dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, uma força de esquerda que em menos de dois anos de governo mostrava que “os elementos de continuidade suplantaram completamente os traços de descontinuidade [...] ceifando as possibilidades de mudança com o cenário anterior” (p. 13).

A década de 1990 foi para o Brasil o marco de sua busca pela inserção na nova ordem mundial. Tal inserção ocorreu por meio da adesão ao projeto neoliberal, que se consolidou mais especificamente com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado em 1995, que, por sua vez, criou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) com o objetivo de reconstruir o Estado.

A reforma do Estado foi justificada pelo PDRAE (1995) pela suposta crise do Estado dada em função do modelo de desenvolvimento até então em vigor, ao qual o documento chama de modelo burocrático. Essa justificativa colocou como fundamental a atribuição de um novo papel ao Estado, que passou de executor ou prestador direto de serviços para o de regulador, promotor ou provedor desses serviços, especialmente no que se refere aos serviços sociais como a educação e a saúde.

A defesa de um modelo gerencial para a administração pública revelou a necessidade da criação de um novo consenso¹³ quanto à forma de gestão do Estado:

A mudança da gestão, embora dependa das reformas institucionais-legais, não se limita a elas nem pode esperar por elas, é preciso implantar na administração pública toda uma nova filosofia, toda uma nova cultura gerencial e suas respectivas práticas (BRASIL, 1995, p. 55).

A busca do governo pelo novo consenso, não só quanto à forma de gestão do Estado, mas quanto às reformas necessárias para operar tal mudança, pode ser verificada nas palavras de Silva Junior (2002, p. 73), ao citar o informe publicitário, segundo ele, “[...] pago pelo governo [...]”, em 1996, com o título *Estabilização e reformas*, acompanhado da manchete *Sem reformas não há desenvolvimento*. Em síntese, o texto afirma que:

Todo brasileiro quer viver em um país melhor. Um país com mais empregos, melhores salários, mais saúde, mais habitação, mais transporte,

¹³ Para um estudo mais detalhado sobre isso consultar Neves (2005).

educação para todos. Um país mais desenvolvido e mais justo. O Brasil está avançando nesta direção. Primeiro foi o Plano Real (...) o governo elaborou um amplo programa de reformas que exigem mudanças na constituição do país. A reforma econômica já foi aprovada (...) a abertura da economia e as privatizações vão permitir que a iniciativa privada substitua o governo nas áreas onde ela for mais eficiente, como na siderurgia, nas ferrovias e na energia elétrica. E vai permitir o governo investir nas áreas sociais (...) isso se traduz em mais oportunidade e mais empregos (...) o caminho do desenvolvimento brasileiro precisa de reformas (SEM REFORMAS não há..., apud, SILVA JR, 1996, p. 74)

Eis um exemplo de como o governo buscou a criação do consenso quanto à reforma do Estado, sob a justificativa da melhoria de vida dos brasileiros.

A estratégia proposta pelo PDRAE (1995) para amenizar a crise atribuída ao Estado foi a privatização das empresas estatais e a *publicização*. Trata-se esta última de transferir para o “[...] setor público não- estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos do Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (BRASIL, 1995, p. 13). Segundo o PDRAE, a propriedade pública não-estatal,

[...] torna mais fácil e direto o controle social, através da participação nos conselhos da administração dos diversos segmentos envolvidos, ao mesmo tempo que favorece a parceria entre sociedade e Estado. As organizações nesse setor gozam de autonomia administrativa muito maior do que aquela possível dentro do aparelho do Estado. Em compensação seus dirigentes são chamados a assumir uma responsabilidade maior, em conjunto com a sociedade, na gestão da instituição (BRASIL, 1995, p. 43-44).

A citação revela a busca de consenso quanto à eficácia do setor não estatal, ou seja, fica claro que a intenção é salientar que o setor privado oferece maior qualidade nos serviços oferecidos em relação ao setor público. Observa-se também uma característica fundamental desse tipo de organização, a pública não-estatal, o chamamento da sociedade à participação na gestão institucional.

O PDRAE (1995) estabeleceu objetivos e diretrizes para a efetivação da reforma do Estado¹⁴ e colocou a articulação de um novo modelo de desenvolvimento, pautado na administração gerencial, em superação ao modelo até então praticado, o burocrático como

¹⁴ O documento faz distinção entre os termos Reforma do Estado e Reforma do Aparelho do Estado. O primeiro diz respeito a um projeto amplo que envolve várias áreas do governo e o conjunto da sociedade, o segundo é mais restrito e diz respeito às questões da administração pública. No sentido tomado pelo documento, reformar o Estado implica transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado, mas com o subsídio do Estado. Reformar o Aparelho do Estado significa romper com a administração pública burocrática, embora conservando alguns de seus princípios, a diferença essencial está no fato de deixar de centrar-se nos processos para centrar-se nos resultados, ou seja, há uma mudança na forma de administração do Estado, agora centrada na administração pública gerencial.

define o próprio documento, como desafio para o país em prol da melhoria da qualidade de vida da população. Em um contraponto, o documento afirma que “[...] o compromisso fundamental do Estado não é o de realizar dentro de seu aparelho, as funções demandadas pela sociedade [em vez disso] é o de assegurar ou facilitar a sua realização sempre que possível” (BRASIL, 1995, p. 49).

O PDRAE (1995) sinalizou o afastamento do Estado da execução das políticas sociais como a saúde e educação entre outras, considerando-as como áreas não exclusivas suas, o que suscita de forma inevitável algumas questões: qual seria o papel do Estado em relação às políticas sociais? Se o Estado assegurará a realização das políticas sociais somente quando possível, quem atenderá as demandas sociais, quando a este não for possível? Se a educação não é um serviço exclusivo do Estado, quem a assumirá? A quem será assegurada?

Algumas das respostas a essas questões são reveladas no próprio documento, não sendo difícil perceber que é a classe trabalhadora a destinatária dos impactos e dos efeitos negativos do afastamento do Estado da função de executor das políticas públicas, abrindo espaço para a atuação dos “parceiros” do Estado no que se refere à execução, ficando para este o papel de regulador dessas políticas. Esse afastamento ocorre em nome da “participação social” que abre as portas para a privatização da educação, entre outros setores.

No contexto da reforma do Estado brasileiro, foram inúmeras as mudanças ocorridas nas dimensões do Estado, do mercado e da produção. Ficou o Estado com funções consideradas suas por exclusividade, como fiscalização, cobrança de impostos, regulamentação e fomento; para o mercado, a função de atuar nas funções não exclusivas do Estado, ou seja, aquelas em que atuam também a esfera não-estatal e a privada, e em que se situam entre outras, a área da saúde e da educação.

Nesse novo contexto, a lógica mercantil é a que predomina, e ocorre a introdução do pensamento empresarial em todas as esferas sociais, mecanismo característico do ideário neoliberal.

Quanto ao neoliberalismo, o PDRAE (1995) faz a seguinte observação:

A reação imediata à crise - ainda nos anos 80, logo após a transição democrática - foi ignorá-la. Uma segunda resposta igualmente inadequada foi a neoliberal, caracterizada pela ideologia do Estado mínimo. Ambas revelaram-se irrealistas: a primeira, porque subestimou tal desequilíbrio; a segunda, porque utópica (BRASIL, 1995, p. 11).

Com base nessa observação, propõe uma nova resposta à crise, “[...] a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas” (BRASIL, 1995, p. 11).

Embora o documento negue a base neoliberal em sua proposta de reforma, esta se evidencia em suas estratégias, para alcançar os objetivos a que se propõe. Em primeiro lugar, reformar o Estado significa “transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (p. 12) deixando este de ser “[...] o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento [...]” (p. 12). Daí o processo de privatização das empresas estatais e a publicização, ou seja, a descentralização dos serviços não exclusivos do Estado para o setor público não estatal.

Para Antunes (1999), há uma alternativa ao neoliberalismo, chamada de terceira via¹⁵ classificada pelo autor como rótulo à via clássica, o neoliberalismo. A terceira via tem como objetivo, continuar o projeto neoliberal e constitui-se em uma forma que o capitalismo “[...] teve que assimilar para continuar mantendo a sua pragmática, dado o esgotamento da sua variante neoliberal clássica [...]” (ANTUNES, 1999, p. 50). O autor completa afirmando que,

[...] era preciso gestar nas fileiras da oposição, uma nova variante mais abrandada do neoliberalismo, que esbravejasse no verbo e preservasse na pragmática e, o que é decisivo, fosse capaz de preservar os interesses do capital britânico [...] (ANTUNES, 1999, p. 51).

Dessa forma, é possível compreender que, no PDRAE (1995), o neoliberalismo aparece com uma nova configuração para o Estado brasileiro, sob a forma de terceira via, que na verdade é o próprio neoliberalismo com outra roupagem, com uma nova caracterização.

Segundo Lima e Martins (2005, p. 44), os defensores da terceira via criticam “teses mais ortodoxas do neoliberalismo [...]”, mas os autores revelam as contradições existentes em tal crítica, quando esse grupo aceita que as atitudes tomadas pelos governos neoliberais foram “atos necessários de modernização” (GIDDENS, 2001b, p. 13, apud,

¹⁵ A terceira via, surgiu na Inglaterra na década de 1990 com Tony Blair, ao transformar o Partido Trabalhista (Labour Party) em Novo Trabalhismo (New Labour), após aproximadamente vinte anos de vigência do neoliberalismo, implantado por Margareth Thatcher, a partir de 1979 e expandido pelo mundo nos anos que se seguiram. Lima e Martins, A. (2005, p. 43) afirmam que a terceira via, também é chamada de centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social- democracia, social-democracia modernizadora e governança progressiva. E ainda em leitura mais crítica, pode ser chamado de social-liberalismo que “expressa a retomada ‘envernizada’ do projeto burguês”.

LIMA; MARTINS, A., 2005, p. 45). A crítica, segundo Lima e Martins, A. (2005, p. 45) “[...] limita-se ao problema da desregulamentação do mercado e do tipo de participação do Estado, mas não a seus significados políticos e econômicos [...]”. Evidencia-se, dessa forma, que a terceira via concebe o processo de luta de classes como um “aglomerado de fragmentos, descontinuidades ou etapas” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 46) revelando que resta apenas a adequação da classe trabalhadora ao que está posto, isso expressa que a terceira via “[...] nega a centralidade da categoria ‘trabalho’ para a constituição humana, ao reduzi-la à ideia de ocupação ou emprego”.

A terceira via defende a criação de uma nova forma de conceber e interpretar o mundo alegando que “nos dias de hoje um novo pulso social romperia com a tradição conservadora e faria surgir uma ‘tradição reflexiva’ portadora de uma nova dimensão inspirada num modelo dialógico e reflexivo” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 49), recuperando, segundo os autores, uma amoralidade individual e social do pensamento de Emile Durkheim, elemento importante do liberalismo. Outra noção da terceira via, é referente à existência de um potencial de comunicação global capaz de induzir “mudanças de hábitos, de costumes e dos estilos de vida de indivíduos e comunidades inteiras que, em sintonia com outras partes do mundo, passam a assumir valores e hábitos universalistas” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 49). A terceira noção destacada pelos autores é em relação à constituição de novos indivíduos formados por meio do acesso à informação, capazes de selecionar informações, tendo como produto “homens e mulheres mais bem informados e educados, que passam de sujeitos históricos a atores sociais, que assimilam uma nova postura social expressa na prestação de serviços e não na reivindicação coletiva de direitos” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 50).

As implicações da reforma do Estado para o plano social foram, em síntese, o afastamento do Estado das políticas sociais, relegando-as ao setor privado, e a abertura para a entrada e consolidação do pensamento empresarial nas instituições públicas.

Como indicado anteriormente, a adoção da política neoliberal se consolidou na década de 1990, no Brasil, iniciando-se no governo Fernando Collor de Mello e culminando no governo de Fernando Henrique Cardoso, chegando ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que teve convergências com o governo anterior.

Para Oliveira (2003), as convergências entre os programas dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva não são um equívoco, nem empréstimo de programas de um a outro, mas “uma verdadeira nova classe social que se estrutura sobre, de um lado, técnicos e economistas *doublés* de banqueiros, núcleo duro do PSDB, e trabalhadores transformados em operadores de fundos de previdência, núcleo duro

do PT” (p. 147). Essa nova classe tem, segundo o autor, formação no contexto “do consenso ideológico sobre a nova função do Estado, trabalha no interior dos controles de fundos estatais e semiestatais e está no lugar que faz a ponte com o sistema financeiro” (p. 148).

Houve uma modificação na estrutura de classes, os representantes do antigo proletariado, “converteram-se, em parte, no que Robert Reich chamou de ‘analistas simbólicos’, ou no que “Robert Kurz chamou de ‘sujeitos monetários”, são administradores de fundos de previdência, vindos das empresas estatais antigas, e atuantes como representantes dos trabalhadores nos conselhos de administração, trata-se de trabalhadores que ascendem à tal função e “estão preocupados com rentabilidade de tais fundos, que ao mesmo tempo financiam a reestruturação produtiva que produz desemprego” (OLIVEIRA, 2003, p. 146).

Segundo Oliveira, em *O ornitorrinco* (2003, p. 150), “o ornitorrinco¹⁶ está condenado a submeter tudo à vontade da financeirização”. Trata-se de uma “evolução truncada” (p. 138). Hoje em fase de Terceira Revolução Industrial, a digital molecular, que tem como característica a anulação “da fronteira entre ciência e tecnologia” (p.139), são dois os processos que agora fazem parte de uma mesma unidade, ou seja, faz-se ciência fazendo-se tecnologia, e os produtos provenientes desse processo são apenas bens de consumo, que tem seu conhecimento trancafiado em patentes, não dispostos nas prateleiras das inovações.

Segundo Oliveira (2003), a Terceira Revolução Industrial apresenta empecilhos do ponto de vista da acumulação de capital para os países periféricos. Estes podem apenas copiar o descartável, mas não a unidade, técnico-científica, diferente da situação da Segunda Revolução Industrial, quando o avanço podia ocorrer utilizando-se o conhecimento técnico-científico disponível.

A acumulação que se realiza mediante cópias, proveniente da adesão do descartável, torna-se rapidamente obsoleta, não restando nada dela, visto que é sempre necessário um extremo esforço de investimento que vai além dos limites das possibilidades internas de acumulação, o que reitera a dependência financeira externa. Os resultados ficam sempre aquém do esforço empreendido, cada vez mais capital para obter menos produto.

No que se refere ao trabalho, Pochmann (2008), em *O emprego no desenvolvimento da nação*, faz uma exposição sobre a reestruturação produtiva ocorrida no

¹⁶ O ornitorrinco é um mamífero encontrado na Austrália e na Tasmânia, com aparência e características no mínimo estranhas, com uma configuração que parece revelar uma má formação ou mesmo uma não evolução, a fêmea, por exemplo, não tem seios para amamentar seu filhote, este se alimenta lambendo o leite que escorre em meio aos seus pelos. Esse animal é usado por Oliveira como metáfora para definir a sociedade e a economia brasileira.

Brasil a partir da década de 1990, com a constituição de um novo modelo econômico, consolidado com a reforma do Estado brasileiro, discutindo o assunto a partir da definição de quatro momentos importantes, assim expostos, de 1990 a 1992; de 1993 a 1997; de 1998 a 1999 e de 2000 a 2008.

O primeiro momento, definido como o momento de ensaio do Brasil na adoção de novas bases para a reinserção externa, é assim caracterizado por Pochmann:

No período de 1990 a 1992, diante da recessão econômica, verificou-se a queda de 3,9% na produção nacional, seguida da redução de 8,4% no emprego assalariado formal e da elevação de 130% na taxa de desemprego (...) não houve apenas a redução da produção interna, mas o aparecimento de mais produtos importados, fruto da abertura comercial que recompôs a oferta interna de bens e serviços e substituiu a mão de obra ocupada [...] (POCHMANN, 2008, p. 12).

No segundo momento, de 1993 a 1997, “o processo de reestruturação produtiva registrou importante recuperação da produção doméstica, estimada em 23,4%, enquanto o emprego assalariado formal apresentou redução de 1,4% e a taxa de desemprego cresceu 18,5%” (POCHMANN, 2008, p. 13). Houve, segundo o autor, aumento do consumo no país em função da ampliação de importações, investimento externo e endividamento interno e externo, mas “desacompanhado de maior produção e conseqüentemente de geração de ocupação” (p. 13).

O terceiro momento, que compreende os anos de 1998 e 1999, foi marcado, segundo o autor, pela “queda de produção interna em 1,6% e do emprego formal em 3,1%, o que trouxe uma elevação do desemprego: 45%”, a partir do início de 1999, no entanto, o autor registra que iniciou um “movimento menos desfavorável ao trabalhador” (POCHMANN, 2008, p. 13) devido à “mudança no regime cambial e subsequente desvalorização do real” (p. 13).

O quarto momento, delimitado entre os anos de 2000 e 2008, o autor registra que “o processo de reestruturação produtiva combinou a ampliação do saldo comercial com a elevação do nível geral de emprego” (p. 13).

Por esse panorama traçado pelo autor, é fácil perceber que a década da reforma do Estado brasileiro foi marcada por intensa retração do nível de emprego formal, sendo recuperado, dentro de certos limites, a partir do ano 2000, conforme as palavras de Pochmann: “desde 1999, contudo, percebe-se a recuperação dos empregos formais; mesmo assim o desemprego aberto no país dá sinais de permanecer muito elevado” (p. 14).

Nessa mesma direção, Antunes afirmou, em entrevista¹⁷ (2012) concedida à Rede de Televisão Cultura, que muitas das medidas tomadas pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva impediram, de certa forma, a precarização do trabalho, outras medidas a aceleraram e afirmou ainda que, nesse contexto político, foram criados mais de dez milhões de empregos no Brasil entre 2002 e 2010, empregos predominantemente formais, mas completou afirmando que esse fato, não eliminou a precarização do trabalho, que é tendência da economia global.

Em *A nova economia política brasileira*, Pochmann (2012) afirma que está emergindo no Brasil a economia social, que põe em curso na década atual uma generalizada melhoria no quadro social, consequência da combinação de uma série de fatores, como a estabilidade monetária, expansão econômica, reforço das políticas públicas, elevação do salário mínimo, ampliação do crédito popular, reformulação e alargamento dos programas de transferência de renda, entre outros. O autor afirma que, a partir do ano 2000, houve aumento do gasto social, sendo atualmente 23% do PIB contra 13,3%, em 1985, e 19% após a Constituição Federal (CF) de 1988, permanecendo nesse valor ao longo de toda a década de 1990. A elevação com o gasto social, segundo Pochmann (2012), garante a elevação do padrão de vida dos brasileiros situados na base da pirâmide social. No entanto, como alertou Antunes na entrevista¹⁸ (2012), o crescimento econômico verificado atualmente no Brasil, não pode ser confundido com ausência de precarização do trabalho, visto que esta última é, segundo o autor, uma tendência mundial.

Frigotto (2011), ao fazer um balanço da década de 2001-2010, observa que o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva fez opção por um projeto societário desenvolvimentista que atribuiu ao “plano social e educacional [...] continuidade e descontinuidade” (p. 239) ao referir-se ao projeto do Governo Fernando Henrique Cardoso, que, em síntese, com seu fundamento no liberalismo conservador, reduziu a “sociedade a um conjunto de consumidores [...] o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado [...] à educação [...] um serviço mercantil” (p. 240). O autor aponta que a continuidade ocorreu, mas de forma diferente, e aponta alguns aspectos, entre eles, a relativa recuperação da face social do Estado; diminuição do desemprego aberto, ainda que haja questionamentos quanto aos dados e conceito de emprego; aumento real do salário mínimo, mesmo continuando mínimo;

¹⁷ Entrevista concedida por Ricardo Antunes no Programa Roda Viva, da Rede de Televisão Cultura, 3 de setembro de 2012: Nova morfologia nas relações de trabalho.

¹⁸ Entrevista concedida por Ricardo Antunes no Programa Roda Viva, da Rede de Televisão Cultura, em 3 de setembro de 2012: Nova morfologia nas relações de trabalho.

e ampliação das políticas e programas voltados para a parcela social não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza. Avalia a década da seguinte forma:

[...] podemos afirmar que no plano estrutural, embora não se tenha a mesma opção dos que no passado venderam a nação e haja avanços significativos no plano social, mormente para o contingente da população até então mantida na indigência, o marco de não retorno não se estabeleceu e o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido (FRIGOTTO, 2011, p. 241).

A discussão até aqui exposta trouxe de certa forma imbricada em si a questão do “lugar” ocupado pelo Brasil no contexto maior da economia mundial, ou seja, o seu “lugar” na divisão internacional do trabalho¹⁹. Esse é um ponto no qual não se pode deixar de tocar, visto que se tem como horizonte a discussão sobre as políticas de educação profissional de nível médio, as quais, em certa medida, se orientam conforme esse “lugar” ocupado pelo país.

Frigotto (2006), em *Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje*, observa que o “trabalho, a ciência, a técnica e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade, como produtores de valores de uso para os trabalhadores [...] e se transformam em meios de produzir alienação” (p. 248), e nesse contexto é possível distinguir a divisão social da divisão técnica do trabalho. A primeira “resulta de processo mediante o qual os seres humanos buscam dar respostas à suas múltiplas necessidades” (p. 248), a segunda “se dá entre o capital e o trabalho no seu confronto dentro do processo de produção e se constitui como estratégia do capital para controle do trabalhador e aumento da produtividade” (p. 248).

A função da ciência e da tecnologia, bem como do trabalho e da técnica, é delineada pela “compreensão do trabalho em sua dimensão ontocriativa e a forma que assume

¹⁹ Pochmann (2009), ao discutir as mudanças nos processos de trabalho, em *Força de trabalho e tecnologia no Brasil*, afirma que simultaneamente à constituição de novos espaços mundiais de acumulação de capital e às novas configurações do mundo do trabalho, ocorreram mudanças na Divisão Internacional do Trabalho. Em outras palavras, ocorreram mudanças na tradicional separação entre o trabalho agrário e o trabalho industrial. A primeira Divisão Internacional do Trabalho foi demarcada, pela dicotomia entre produtos manufaturados e produtos primários, durante o século XIX, tendo a Inglaterra como potência hegemônica. Os primeiros, sob o domínio de alguns poucos países, parte do centro capitalista; os segundos, de responsabilidade dos países periféricos que se utilizavam da monocultura agrícola de exportação para financiar as importações de produtos manufaturados. A segunda Divisão ocorreu a partir do século XX, no contexto de fragilidade da Inglaterra como centro do capitalismo que foi substituída pelos Estados Unidos, após o segundo pós- guerra. Nesse contexto, ocorreu o surgimento de um bloco de países semiperiféricos mediante a internalização do padrão da industrialização, alguns conseguiram alcançar o patamar de produtores e até de exportadores de produtos manufaturados. A Terceira Divisão Internacional do Trabalho teve início no final dos anos 1960 surgindo então, os oligopólios mundiais responsáveis por dominar os principais mercados, a fusão de empresas, a internacionalização do capital, a transformação das empresas multinacionais em transnacionais que têm o mundo inteiro com alternativas de espaço para investir e produzir. É nesse sentido que a Divisão Internacional do Trabalho “impõe limites à dinâmica dos bons empregos aos países pobres, ocorre paralelamente, a elevação no grau de desigualdade na distribuição de renda entre as populações dos distintos grupos de países” (POCHMANN, 2002, p. 35).

o trabalho sob o capitalismo” (FRIGOTTO, 2006, p. 249). Em outras palavras, o desenvolvimento tecnológico é fator favorável ao trabalhador, quando assume o papel de satisfação das necessidades humanas. Assim, “constituem-se em verdadeiras extensões dos membros e sentidos do ser humano” (p. 249); no entanto, quando assume o papel de pivô da ampliação do sistema capitalista, tem efeito destrutivo sobre o trabalhador. Trata-se de um campo contraditório, ao mesmo tempo em que o avanço tecnológico e científico é elemento de superação da sociedade cindida em classes, é elemento de conservação dessa sociedade e exploração e servidão da classe trabalhadora.

Frigotto (2006) afirma que, embora tenha mais de um século de república, o Brasil contém profundas marcas do período colonial e escravocrata, apresentando ao mesmo tempo características de uma sociedade moderna industrial, “herança colonizada e escravocrata [que] reitera-se e atualiza-se sob novas formas de dominação e colonização” (p. 255). Trata-se do desenvolvimento de um capitalismo dependente “cada vez mais associado aos centros hegemônicos” (p. 257).

Nesse sentido é que Frigotto (2006), baseando-se em Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira, afirma ser o Brasil, um país de capitalismo dependente e subordinado, tendo, como características, o alcance de um grau significativo de industrialização, porém não produz tecnologia suficiente para se autossustentar, sendo necessário utilizar a tecnologia produzida no centro capitalista. É a “opção pela cópia da tecnologia e não pela sua produção, que define a nossa posição na divisão internacional do trabalho e a conseqüente supremacia do investimento na reprodução do trabalho simples” (FRIGOTTO, 2006, p. 262), especialmente por se tratar de um país que tem pouca inovação e investimento em ciência e tecnologia. Para ilustrar o parco investimento nessa área, Frigotto (2006) cita dados do Banco Mundial, em exposição por Carl Dahlman e Claudio Friskhtak no ano de 2005, revelando que “o Brasil concorre com 1,6% da produção científica internacional e responde apenas por 0,0019% das patentes internacionais que se vinculam à criação de novas tecnologias” (p. 262). Tais dados revelam,

[...] um capitalismo dependente que configura um processo de desenvolvimento e de industrialização urbano-industrial truncados com a dominância de atividades neuromusculares e, (...) hipertrofia da formação para o trabalho simples (...) e de pequena parcela para o trabalho complexo [...] (FRIGOTTO, 2006, p. 262).

Em decorrência dessa localização do país na Divisão internacional do Trabalho, “a universalização do ensino fundamental se efetiva dentro de uma profunda desigualdade

intra e entre regiões e na relação cidade-campo” (p. 264). Em verdade, afirma Frigotto (2006, p. 263) “a educação escolar básica [...] pública, laica, universal, unitária e tecnológica [...] nunca se apresentou como problema para a classe dominante brasileira, exatamente por uma questão de classe”. Complementa que, igualmente, esse nunca foi um problema para os detentores do capital “por sua cultura escravocrata, colonizadora, e por sua associação subordinada ao grande capital” (p. 263).

Quanto às políticas de educação profissional técnica, no contexto neoliberal, estas buscaram “as qualificações necessárias ao funcionamento da economia nos setores restritos que exigem trabalho complexo, o alargamento da formação para o trabalho simples” (p. 266). No entanto isso não ocorreu sem contradições, ou seja, a concepção de educação de cunho progressista, na busca por uma educação escolar unitária e politécnica, esteve presente, mesmo que tenha sido ofuscada com os ideais neoliberais da década de 1990, com “a ideologia das competências, da empregabilidade, da qualidade total e da formação técnico-profissional adestradora e fragmentada” (p. 273).

1.2- A separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica

A promulgação do Decreto 2.208/97 ocorreu como complemento à LDB 9.394/96, que deixou em aberto a questão da educação profissional técnica. Esse Decreto constitui-se no ponto chave da reforma da educação profissional técnica da década de 1990, junto com seus congêneres: a Portaria 646/97, que regulamentou a implantação do Decreto 2.208/97 na rede federal de educação tecnológica; o Programa de Expansão da Educação Profissional²⁰ (PROEP); o Parecer 15/98 e a Resolução 3/98, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio; e o Parecer 16/99 e a Resolução 4/99, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

O Decreto 2.208/97 regulamentou o Parágrafo 2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 42 da LDB. Segundo esse Decreto, a educação profissional ficou organizada em três níveis: o

²⁰ O PROEP foi implementado pela Portaria MEC 1005 de 10 de setembro de 1997, onde foi instituída a Unidade de Coordenação do Programa (UCP) responsável por tomar as providências necessárias para a efetivação da reforma da educação profissional.

básico, que independe de nível escolar; o nível *técnico*, destinado a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e o nível *tecnológico*, que constituem cursos de nível superior.

Em decorrência dos objetivos propostos, esta pesquisa delimita-se a tratar sobre o nível *técnico*. Note-se que esse nível é oferecido para alunos que estejam matriculados no ensino médio ou o estejam cursando, esse é ponto alto do Decreto, dado pelo Artigo 5º: a impossibilidade de integração entre ensino médio e técnico, mediante a determinação de organização curricular própria e independente para cada um deles.

Não há mais possibilidade de integração entre ambas as áreas, devendo a educação profissional de nível técnico²¹ ser realizada de duas formas, simultaneamente ao ensino médio com dupla matrícula, uma no ensino médio e outra em curso técnico, na mesma instituição ou em instituições diferentes, denominada pelo Decreto de forma *concomitante*, ou ainda sob a forma *sequencial*, para alunos já concluintes do ensino médio.

A partir de 1997, no Brasil, os sistemas de ensino não mais puderam ofertar cursos de ensino médio com qualquer forma de integração com a educação profissional. A forma integrada de ensino médio era predominantemente ofertada pelas Escolas Técnicas Federais (ETF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Essa política fez parte das estratégias do governo federal de implementação do projeto neoliberal, com o intuito de incluir o país na dinâmica econômica mundial, visto que, nessa década, a educação se consolidou como um dos campos estratégicos da política econômica do país, conforme recomendações de organizações multilaterais. Essa década foi marcada pela grande influência desses organismos nas políticas educacionais e pela centralidade no Executivo, expressão da interrupção do diálogo entre este e a sociedade civil, ou seja, mudança dos interlocutores do governo.

A “centralização no Executivo em todos os níveis mediante as PECs [Projetos de Emendas Constitucionais], decretos e vetos” (PERONI, 2003, p. 89) expressa, em outras palavras, que as propostas da sociedade civil para a educação são vetadas ou modificadas por meio desses instrumentos normativos. Trata-se, segundo a autora, de uma mudança de eixo das políticas educacionais para a lógica da produtividade, visto que a educação torna-se um dos campos estratégicos de atuação do capital, em que se realizam propostas de educação e de sociedade veiculadas pelos organismos internacionais.

²¹ Essa nomenclatura, educação profissional de nível técnico, é usada no Decreto 2.208/97 e seus congêneres. A partir do Decreto 5.154/04 passa-se a utilizar a expressão, educação profissional técnica de nível médio. Utilizaremos as expressões próprias dos documentos que estão sendo tratados e independentemente disso, a expressão, educação profissional de nível médio.

A LDB 9.394/96 é ela própria uma expressão da centralidade de que trata Peroni (2003), visto que essa Lei foi aprovada pelo Executivo sem veto algum, por se tratar de proposta do próprio Executivo, apresentada como alternativa a outra proposta que se encontrava em tramitação no Congresso Nacional, trata-se de um projeto de LDB apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Octávio Elísio, logo após a promulgação da CF de 1988, cujo conteúdo era expressão das aspirações da sociedade civil.

O projeto de LDB do Deputado Otávio Elísio recebeu alguns substitutivos, segundo Peroni (2003) sem que perdesse a sua essência de projeto para a classe trabalhadora e tramitou na Câmara até 1992, quando o Senador Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto, que foi aprovado pelo presidente da República em 20 de dezembro de 1996. Peroni (2003, p. 86) avalia tal aprovação como “uma interferência no processo democrático [...] visto como ilegítimo por amplos setores educacionais, que o contestaram” (p. 86).

Os organismos internacionais apresentaram propostas de educação para os países periféricos e semiperiféricos, nas quais a educação é colocada como um dos campos de ação do mercado.

O documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1996), produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), para os países da América Latina e o Caribe, em 1992, é claro quanto ao delineamento da educação como campo a ser explorado em prol do crescimento econômico dos países, ao afirmar que,

Existe una nueva oportunidad para los países de América Latina y El Caribe si se otorga importancia a la formación de recursos humanos. La educación se ha convertido en una prioridad en las discusiones sobre estrategias nacionales de crecimiento y desarrollo. Todos los países están revisando sus sistemas educativos en función de las nuevas exigencias. Todos detectan deficiencias, limitaciones y carencias. Las innovaciones y reformas están, por eso, a la orden del día (CEPAL; UNESCO, 1996, p. 42).

São estas as recomendações: tratar a educação como prioridade nas estratégias de crescimento e desenvolvimento do país, dando-lhe novo enfoque, ou seja, como parte das estratégias traçadas para inserir-se no contexto econômico mundial, não a deixando em segundo plano, ao contrário, é preciso considerá-la como o campo de atuação prioritário para a formação da mão de obra necessária para o mercado.

Quanto à formação profissional, o documento *Capacitación profesional y técnica: una estrategia del BID* (2001) cita o Brasil e o Chile como os primeiros países

latino-americanos a receberem financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a educação profissional e técnica, em 1967. Os financiamentos são condicionados aos ajustes da educação do país que recebe o financiamento às regras do banco. Nesse documento, essas regras são claras quanto ao financiamento para a educação técnica:

[...] la estrategia [...] es abandonar la vieja línea de las escuelas técnicas y explorar todas las nuevas alternativas que extraen la preparación para ocupaciones específicas de la educación secundaria académica [...] el criterio más recientemente aplicado a la formación vocacional y técnica está orientado estrictamente al mercado (BID, 2001, p. 5).

A “velha linha das escolas técnicas tradicionais” às quais o documento se refere é a da tripla função de instituições como as Escolas Técnicas Federais (ETF) brasileiras, trata-se “[...] de escuelas secundarias académicas que preparan alumnos para ingresar a la educación superior, la de escuelas de formación técnica y la de instituciones que preparan trabajadores calificados” (BID, 2001, p. 5). O Banco posiciona-se contrário a essa forma de instituição, sob a justificativa de que “[...] estas instituciones no son capaces de cumplir ninguna de estas funciones exitosamente debido a lo diluido de sus esfuerzos [...]”. Cabe lembrar que, até a promulgação do Decreto 2.208/97, as ETF e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) tinham como atividade predominante, no nível do ensino médio, justamente esta que o Banco deseja combater, a educação profissional integrada ao ensino médio.

O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e o Decreto 2.208/97 obedeceram às orientações do BID, que financia grande parte de seus recursos, ficando, na prática, impedida a formação integrada no ensino médio a partir de 1997, devendo os sistemas ofertarem educação profissional de nível médio, apenas nas formas *concomitante e sequencial*.

O documento *Capacitación profesional y técnica: una estrategia del BID* (2001) cita o Brasil e seu projeto de separação entre ensino médio e técnico, como exemplo ilustrativo do atendimento ao critério de incorporação das demandas do mercado para a formação profissional: “[...] este criterio está ilustrado por los proyectos de Argentina y Brasil aprobados em 1997 que destinan considerable esfuerzo a crear um sistema orientado por la demanda” (BID, 2001, p. 5).

O conteúdo do Decreto 2.208/97 surgiu antes mesmo da existência em si desse Decreto. Segundo Moura (2010, p. 71), antes da promulgação da LDB 9.394/96, já tramitava no Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) 1.603, que “separava obrigatoriamente o ensino

médio da educação profissional” (p. 71) e sofreu “ampla resistência das mais diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional” (p.71), porém estrategicamente o governo diminuiu a pressão quanto a sua tramitação, visto que a LDB prestes a ser aprovada, trazia em seu Artigo 36, referente ao ensino médio, e, nos Artigos 39 a 42, referentes à educação profissional, a abertura para regulamentar esta última nos moldes proclamados pelo PL 1.603, conforme orientações do Banco, e que foi “praticamente todo contemplado no Decreto 2.208/1997” (p. 71), prevalecendo a vontade governamental, inspirada nas recomendações do BID, de separar o ensino médio e a educação profissional de nível médio.

Segundo Moura (2010), junto com o Decreto 2.208 foram negociados empréstimos com o BID, uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), referentes a acordos com o BID para viabilizar recursos financeiros para a implementação do PROEP, com o objetivo de,

[...] financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado e das grandes corporações transnacionais. Esse financiamento é materializado por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (MOURA, 2010, p. 72).

Fica evidente que a promulgação do Decreto 2.208/97 não foi um ato isolado do governo, mas constituiu-se em uma estratégia para implementar as mudanças expressas no PDRAE e no PROEP, no que se refere à esfera educacional, mais especificamente à educação profissional de nível médio. Segundo o autor, a estratégia foi eficiente do ponto de vista a que se propôs. Para exemplificar tal eficiência, o autor explicita que houve a promoção da relação entre PROEP e Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com o intuito, entre outros, de eximir o governo do financiamento da Rede Federal, já que o recurso seria aportado mediante o PROEP e, assim, reduziria gradativamente o aporte de recursos via governo, o que foi expresso pela Lei 9.649/98 em seu Artigo 47, que acrescentou ao Artigo 3º da Lei 8.948/94 (...) o Parágrafo 5º determinando que

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998a).

A União deixou de se responsabilizar totalmente pela expansão de educação profissional ao determinar que “somente poderá ocorrer em parceria”. Esse Parágrafo recebeu, no ano de 2005, uma nova redação dada pela Lei 11.195/05, que retirou a expressão

“somente poderá ocorrer em parceria” e a substituiu pela expressão “ocorrerá, preferencialmente, em parceria” (BRASIL, 2005b). A primeira expressão deixa claro o impedimento da expansão via financiamento exclusivo da União, enquanto que a segunda, embora prefira que seja da forma determinada pela Lei anterior, oferece a possibilidade de financiar a expansão da oferta da educação profissional.

A promulgação do Decreto 2.208/97 não foi isenta de movimentos contrários a ela, Martins (2000, p. 69), em *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?*, afirma que “os organismos gestores da ‘nova ordem mundial’ marcaram presença no Brasil, influenciando o governo em suas resoluções quanto à reorganização do ensino tecnoprofissional e tecnológico”. Apesar disso as forças contrárias manifestaram-se apresentando propostas ao ensino médio e técnico:

Uma das significativas iniciativas nesse sentido foi (...) projeto de Lei n. 236/96 (...) mais de duzentas emendas ao PL 1.603/96, inúmeras reuniões e debates promovidos pela comunidade de escolas técnicas e audiências públicas convocadas por parlamentares do Congresso Nacional, visando reunir especialistas para aprofundarem-se no conhecimento do projeto (MARTINS, 2000, p. 70).

É possível perceber que, embora tenha havido a predominância do projeto do governo para a educação profissional de nível médio, houve também movimentos no sentido de tentar impedir a efetivação de tal proposta. O Projeto de Lei 236/96 foi um dos principais contrapontos ao Projeto de Lei 1.603/96 do governo, que acabou por ser arquivado tendo seu conteúdo incorporado ao Decreto 2.208 no ano seguinte, na medida em que foi um instrumento de resistência e enfrentamento às pressões do capital, que, segundo o autor “perderam-no no momento em que se conseguiu a aprovação da nova LDB [...] abriu-se uma brecha para que a normalização do ensino profissional se fizesse mediante um decreto do Executivo Federal” (MARTINS, 2000, p. 74).

Todo o debate sobre o Projeto de Lei 236/96 ocorreu simultaneamente à tramitação do Projeto de Lei 1.603/96, que foi deixado de lado quando da promulgação da LDB 9.394/96, que deu ao Executivo a possibilidade de incorporar o ideário do Projeto de Lei 1.603/96 ao Decreto 2.208 em 1997, ao regulamentar os Artigos da nova LDB que versam sobre a educação profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto as destinadas para o ensino médio por meio do Parecer 15/98 e da Resolução 3/98 e as destinadas para a educação profissional de nível técnico pelo Parecer 16/99 e a Resolução 4/99, revelam um “esforço” em seus textos no sentido de deixar clara a forma de articulação entre ensino médio e educação profissional, de

que trata o Decreto 2.208/97. O Parecer 15/98 busca apoio no texto da LDB 9.394/96, que propõe a “preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1996) no Inciso II do Artigo 35, que se diferencia da habilitação profissional específica, mas o ensino médio e a educação profissional são articulados, segundo o Parecer, da seguinte forma:

[...] a lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando (...) preparação geral para o trabalho abarca (...) conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica (...) estariam as noções gerais sobre o papel e o valor do trabalho, os produtos do trabalho, as condições de produção [...] (BRASIL, 1998b, p. 52).

Dessa forma, é que o Decreto 2.208/97 define uma das formas de articulação entre ensino médio e educação profissional, na medida em que os “conteúdos” de preparação geral realizados no âmbito do ensino médio podem ser aproveitados em até 25%, nos cursos de caráter profissional específico, cabendo às escolas de educação profissional “identificar que conhecimentos, competências e habilidades essenciais para cursar uma habilitação profissional específica, já foram adquiridos [...] no ensino médio” (BRASIL, 1998b, p. 53).

O Parecer 16/99 e a Resolução 4/99 são consonantes com as determinações dadas ao ensino médio pela Resolução 3/98 e também procuram explicitar a “articulação e independência” (BRASIL, 1999a) da educação profissional de nível técnico com o ensino médio. O Parecer justifica que “a preparação básica para o trabalho, no ensino médio deve incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica” (BRASIL, 1999a), atribuindo à articulação o papel de “sinalizar às escolas médias quais as competências gerais que as escolas técnicas esperam que os alunos levem do ensino médio”, sendo que tal articulação “é de responsabilidade das próprias escolas na formulação de seus projetos pedagógicos”; enfatizam, no entanto, a necessidade de cada uma manter sua “identidade própria” sendo a da educação profissional definida por dois sentidos:

[...] modo como os valores que comunga com a educação básica operam para construir uma educação profissional eficaz no desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O segundo refere-se às competências específicas a serem constituídas para a qualificação e a habilitação profissional [...] (BRASIL, 1999a).

Como princípios específicos, são definidas na Resolução 4/99, as “competências para a laboralidade” (BRASIL, 1999b), que possibilita ao trabalhador atuar e se manter em contextos socioeconômicos instáveis; “flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização” (BRASIL, 1999b) o que “abre horizonte de liberdade” (BRASIL, 1999b) quanto à autonomia

na construção curricular; os perfis profissionais que definem a identidade do curso, estabelecidos com base nas “competências gerais do técnico (...) completadas com outras competências (...) em função das condições locais e regionais (...) o que supõe polivalência profissional” (BRASIL, 1999b), sendo a polivalência definida como “ atributo [que permite] superar os limites de uma ocupação (...) para transitar para outros campos da mesma área profissional” (BRASIL, 1999b); atualização permanente dos cursos e currículos levando em conta as demandas locais e regionais, considerando o surgimento de novas áreas; e busca de parcerias com a comunidade.

Tem-se que a liberdade curricular em nome da flexibilidade do mercado de trabalho, a polivalência e o desenvolvimento de competências do técnico constituem os pontos chave para a oferta de educação profissional técnica e organização de seu currículo em função unicamente das demandas do setor produtivo. O currículo se move conforme as demandas empresariais e as necessidades do setor produtivo regional ou local.

O desenvolvimento de competências e de polivalência preparam o estudante para as instabilidades do mundo do trabalho, tais como a informalidade, o desemprego e a precarização dos postos de trabalho. Por fim, mas não menos importante, está a questão da busca de parcerias, ou seja, quanto mais parceiros as instituições conseguirem, menos o Estado se responsabiliza pelos gastos nessa área.

A reforma da educação profissional se fazia urgente. A Resolução 4/99 entrou em vigor no dia 22 de dezembro de 1999, data de sua publicação, e determinou em seu Artigo 18 um período de transição compreendido entre a data de sua publicação e o final do ano 2000, ou seja, as instituições teriam um ano para observar as Diretrizes e implementar a reforma.

No entanto o Parecer 33/2000 estabeleceu novo prazo final para o período de transição, para a implantação das Diretrizes, detalhando uma série de dificuldades encontradas pelas instituições em relação à formulação dos projetos pedagógicos nos moldes das Diretrizes, enfatizando que

[...] não existe mais currículo mínimo predefinido por habilitação profissional. O que existe agora são Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam as escolas na elaboração de planos de curso coerentes com projetos pedagógicos das próprias escolas e comprometidos com perfis profissionais de conclusão definidos pela própria escola, à luz das referidas diretrizes e centrados no compromisso com resultados de aprendizagem, em termos de desenvolvimento de competências profissionais. Não se trata, portanto, de mera adequação curricular ou de mera mudança ou substituição de quadros curriculares [...] (BRASIL, 2000).

Com essa afirmação, o que se pode inferir é que o período de transição estabelecido para que as instituições se adequassem às novas Diretrizes foi insuficiente em função das dificuldades encontradas: referenciais curriculares nacionais por área profissional, disponibilizados pelo MEC tardiamente, e dificuldades na conclusão dos novos planos de curso, que não eram simples adequação, mas nova elaboração, revelando a urgência que se impôs para a efetivação da reforma e a falta de condição interna, a exemplo da falta de orientação do MEC em tempo hábil. Assim, a Resolução 1/2001 prorrogou o prazo por mais um ano.

Desde a promulgação do Decreto 2.208/97, educadores progressistas lutaram em favor da sua revogação. No ano de 2003, as possibilidades tornaram-se maiores, uma vez que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 5) “o governo do Presidente Lula tinha o compromisso com os educadores progressistas de revogar o Decreto 2.208/97”, o que não ocorreu de imediato, mas no final do segundo ano de mandato, com a promulgação do Decreto 5.154 em 2004. Os autores afirmam que esse foi resultado de um “conjunto de disputas” (p. 5) tendo como resultado “um documento híbrido com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas” (p. 5).

1.3- A busca pela integração entre ensino médio e educação profissional técnica

A busca por uma educação unitária e politécnica não é nova, ela tem sua gênese nas lutas dos anos de 1980, na apresentação do Projeto de LDB pelo Deputado Otávio Elísio²². A promulgação do Decreto 5.154/04 traz em si elementos daquela luta e da educação pretendida. Esse Decreto, embora conserve as formas *concomitante* e *sequencial*, agora denominada de *subsequente*, tem, como ponto principal, a possibilidade de oferta de ensino médio na forma integrada à educação profissional.

O conteúdo final do novo Decreto 5.154/04 revelou por um lado, a “persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses”

²² A segunda metade dos anos 1980 foi um período importante em termos de debates acerca dos rumos da educação brasileira, no que se refere à educação básica: buscava-se um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. Particularmente, sobre o ensino médio, defendia-se a vinculação entre educação e prática social, tendo o trabalho como princípio educativo. Nessa perspectiva, foi apresentado o Projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases pelo Deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988.

(FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 27) e por outro, o despontar de possibilidades em direção a um “projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa” (p. 27).

Após a promulgação do Decreto 5.154/04, seria imperativo atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais. Frigotto (2010, p. 38) alerta para essa questão, sobre o fato de que, ao se falar em integração entre ensino médio e educação profissional, um dos obstáculos a serem enfrentados é a questão da modificação das Diretrizes Curriculares em vigência “que induzem a compreensão do ensino médio a simples arranjos do Decreto 2.208/97, na perspectiva de articular e não de integrar” (p. 38).

Todavia o Parecer 39/04 e a Resolução 1/05, que trataram de ajustar as Diretrizes ao novo Decreto, estiveram longe de superar os desafios que sustentam a proposta de ensino médio integrado; ao contrário, revelaram a persistência das forças conservadoras, citadas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) quando, por exemplo, o Artigo 8º da Resolução determina que as Resoluções anteriores, 3/98 e 4/99, serão mantidas, acrescentando-se a elas, ou modificando apenas, alguns aspectos como justifica o Parecer em questão:

As Diretrizes Curriculares Nacionais (...) continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto n. 5.154/04 (...) o que será necessário fazer é uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes (...) referentes a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto n. 2.208/97 e do vigente Decreto n. 5.154/04 (BRASIL, 2004a).

Fazendo uma ou outra alteração nas Resoluções 3/98 e 4/99, a Resolução 1/05 manteve o ideário que envolveu o Decreto 2.208/97 e acrescentou a forma integrada de ensino médio, quase que como um corpo estranho naquele contexto, da qual trata o Decreto 5.154/04, que passa a ser mais uma das formas de “articulação” entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio.

Não obstante, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é preciso tomar a possibilidade de ensino médio integrado como um ganho, no interior de todas as contradições que envolvem tal determinação, no sentido de se ter clareza de que se trata de uma condição necessária para a construção de uma educação unitária e politécnica, sendo o ensino médio integrado “aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 19).

No bojo das mudanças ocorridas a partir do ano de 2004, ano da promulgação do Decreto 5.154, como citado anteriormente, do ponto de vista legal, uma das mudanças significativas no que se refere à educação profissional técnica de nível médio, foi a

incorporação dos dispositivos do Decreto 5.154/04 à LDB 9.394/96, por meio da Lei 11.741/08.

Com a criação da Seção IV-A na LDB 9.394/96, a profissionalização no ensino médio ficou regularizada pela própria LDB “sem prejuízo ao disposto na Seção IV” (BRASIL, 2008c), ou seja, atendendo à definição de ensino médio como etapa final da educação básica e com a finalidade de cumprir com a consolidação dos conhecimentos adquiridos em etapa escolar anterior, com preparação básica para o trabalho e possibilidade de prosseguimento dos estudos entre outras determinações, o ensino médio poderá preparar para o exercício de profissões técnicas nos próprios estabelecimentos, ou em cooperação com instituições especializadas de duas formas, *articulada* ou *subsequente*. Este último é destinado a alunos concluintes do ensino médio. A forma *articulada* de profissionalização pode ocorrer de maneira *integrada* ou *concomitante*.

O ensino médio na forma integrada destina-se a alunos concluintes do ensino fundamental, com matrícula única, na mesma instituição de ensino e mesmo curso, com currículo organizado de forma a conduzir o aluno a concluir o ensino médio integrado a uma habilitação profissional.

Recentemente foram publicados o Parecer 5/11 e a Resolução 2/12, que definem novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio “[...] aplicáveis a todas as formas e modalidades de ensino médio, complementadas quando necessário por Diretrizes próprias [...]” (BRASIL, 2012a), e o Parecer 11/12 e a Resolução 6/12, que definem as Diretrizes para a Educação Técnica de Nível Médio.

O Parecer 5/11 e a Resolução 2/12, que se referem às Diretrizes para o ensino médio, colocam-se como necessárias devido ao crescimento econômico do país nos últimos anos o que evidencia novas demandas de sustentação para o novo ciclo de desenvolvimento. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação²³ (FUNDEB) e as disposições da Emenda Constitucional 59 são demandas que “por si só já indica [m] a necessidade (...) além de se identificarem outros motivos” (BRASIL, 2011, p. 2), e enfatizam algumas ações do governo federal no sentido de superar as barreiras da educação e, particularmente, no ensino médio, cita o Plano de Desenvolvimento da Educação²⁴ (PDE), o Plano de Ações Articuladas²⁵ (PAR), o Sistema de

²³ O FUNDEB está em vigor desde 2007 e se estende até 2020, atende a toda a educação básica. (BRASIL/MEC, 2012b).

²⁴ O Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado no ano de 2007, trata-se de um plano amplo que abriga as ações do MEC em todos os níveis e modalidades educacionais.

Avaliação da Educação Básica²⁶ (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica²⁷ (IDEB), o Exame Nacional do Ensino Médio²⁸ (ENEM), o FUNDEB, e afirma que,

Apesar das ações (...) os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias para alterar a percepção de conhecimento de seu contexto educativo e ainda não estabeleceram um projeto organizativo que atenda às novas demandas que buscam o Ensino Médio (BRASIL, 2011, p. 3).

Afirma o Parecer 5/11 que, para o país dar o “grande salto para o futuro” (BRASIL, 2011), é preciso “*investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior*” (BRASIL, 2011, grifos do autor).

Quanto ao ensino médio, esse Parecer coloca a diversificação como necessária, em diferentes formas de organização, de modo a garantir “a simultaneidade das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura e contemplando as necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e as perspectivas da realidade da escola e do seu meio” (BRASIL, 2011, p. 29), colocando como um dos desafios do ensino médio, a diversificação, sendo a profissionalização uma das formas de sua diversificação.

Segundo o documento, parte dos jovens “almeja a profissionalização [...] seja para exercício profissional, seja para conexão [...] com nível superior, outra parte necessita para prematuramente buscar um emprego” (BRASIL, 2011, p. 29-30). Afirma ainda que a busca por uma habilitação profissional já no ensino médio é uma “imposição da realidade” (BRASIL, 2011, p. 30), não podendo, portanto, “se constituir em modelo hegemônico ou única vertente [...] é uma opção para os que por uma ou outra razão, a desejarem ou necessitarem” (BRASIL, 2011, p. 30).

O processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares para a educação profissional técnica de nível médio foi caracterizado pelo intenso embate travado pelas forças

²⁵ O Plano de Ações Articuladas é parte do Compromisso Todos pela Educação, dado pelo Decreto 6.094/07 e visa o cumprimento de suas metas, apoiado técnica e financeiramente pelo MEC, é base para termo de convênio entre o MEC e o ente federado (BRASIL, 2007a)

²⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por duas avaliações complementares, a avaliação denominada Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) feita por meio de questionários e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) que é conhecida como Prova Brasil, aplicada de dois em dois anos para alunos dos últimos anos de cada segmento da educação básica, com foco em leitura e resolução de problemas (BRASIL/MEC, 2012b).

²⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, é calculado com base nas avaliações do SAEB e em taxas de aprovação. (BRASIL/MEC 2012b).

²⁸ O Exame Nacional do Ensino Médio, realizado anualmente, criado em 1998 para avaliar o desempenho dos estudantes ao final do ensino médio, passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para ingresso no ensino superior, a partir de 2009, respeitando a autonomia das universidades que podem utilizar apenas o resultado do ENEM ou combiná-lo com seus processos seletivos próprios. Pode ainda ser utilizado como requisito para acesso a programas do governo federal como o Programa Universidade Para Todos (BRASIL/INEP, 2011).

presentes no processo: de um lado, as propostas da CEB de reiteração dos princípios de sustentação do Decreto 2.208/97, de outro lado, os grupos defensores da educação unitária e politécnica. Esse embate pode ser observado em alguns documentos resultantes dos movimentos desse processo: *Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate* (BRASIL, 2010b), nominado de Documento Alternativo, elaborado por um GT²⁹; *Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação* (2012c), elaborada por um grupo de educadores oriundos de várias instituições³⁰, manifestando a discordância destas quanto ao Parecer da CEB; e documento do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), *Considerações sobre versão de março de 2012 da minuta de Parecer e Resolução do CNE [Conselho Nacional de Educação] /CEB relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio* (2012), documento manifestando discordância, apontando que as propostas de parecer e resolução apresentadas pela comissão da CEB estavam orientadas para a dimensão econômica como centralidade.

Esse mesmo documento (BRASIL, 2010b) apontou vários pontos de divergências em relação às propostas, de parecer e resolução, emanadas pela comissão da CEB. A principal questão divergente girou em torno das determinações sobre o modelo de organização curricular orientado para o desenvolvimento de competências profissionais. Este, segundo o documento, desde o Decreto 2.208/97, ganhou sentido de competência para o mercado de trabalho, enfatizando a fragmentação do conhecimento, tomando o lugar do que era entendido como “desenvolvimento de conhecimento e de habilidade para o exercício de atividades físicas e intelectuais, em todos os campos da vida humana” (BRASIL, 2010b, p. 5).

²⁹ O GT reuniu quatro secretarias do MEC, a SEB, SEESP, SEED e SECADI; o MTE; o MS representado pela EPSJV - FIOCRUZ; gestores estaduais de educação profissional vinculados ao CONSED; o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; o CONIF; a CUT, representada pela Escola dos Trabalhadores; o SINASEFE; a ANPEd e; renomados pesquisadores de educação profissional (BRASIL, 2010b, p. 2).

³⁰ A Carta (2012) foi assinada por um grupo ampliado de 35 educadores, reunidos na SETEC e MEC em Brasília, em 23 de maio de 2011, representantes das seguintes instituições: Instituto Federal de Sergipe (IFS); Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG); Instituto Federal do Acre (IFAc); Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRGS); Instituto Federal Catarinense (IFC); Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); Instituto Federal Fluminense (IFF); Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ); Instituto Federal de Goiás (IFG); Instituto Federal do Espírito Santo (IFES); Instituto Federal de Alagoas (IFAL); Instituto Federal da Bahia (IFB); FIOCRUZ; Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo (FEEVALE); Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); Colégio Pedro II; Fundação Para o Desenvolvimento da Educação (FDE); Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEE-RS); SECADI; SEB; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); (CARTA, 2012, p. 222).

O Documento Alternativo (BRASIL, 2010b) objetivou o combate à manutenção da orientação da educação profissional tendo a dimensão econômica como centralidade, cujo elemento regulador da sociabilidade humana e suas relações com a natureza é o mercado, em lugar do sujeito. Nesse sentido, “a atual proposta constitui a reiteração das DCN [Diretrizes Curriculares Nacionais] elaboradas para o Decreto 2.208/97, não alcançando os avanços conceituais promovidos [...] pela Lei 11.741/08” (BRASIL, 2010b, p. 8) e “invisibiliza o processo de lutas travado nas duas últimas décadas” (p. 9). Ao tratar sobre a invisibilidade do processo de lutas, o Documento Alternativo (BRASIL, 2010b) refere-se a vários outros documentos³¹ e discussões produzidas como resultado de mobilizações em torno da questão da educação profissional técnica de nível médio.

O Documento Alternativo (BRASIL, 2010b) afirma que “as orientações presentes nos documentos [...] demonstram a aceitação do lugar da sociedade brasileira na divisão internacional do trabalho que cabe aos países dependentes do núcleo do capital” (p. 8), significando no plano geral “uma disputa teórica [...] desviando-se do problema principal da socialização dos bens e da distribuição da riqueza de bens materiais e sociais” (p. 9).

Nesse sentido, de impedir a volta à orientação mercadológica da década de 1990, em meados de 2011, o documento *Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação* (CARTA, 2012) expõe as divergências entre os pressupostos e objetivos das Diretrizes Curriculares do ensino médio, “que sinalizam para a possibilidade de se avançar na perspectiva da politecnicidade e da formação humana integral” (CARTA, 2012, p. 222), enquanto o documento da educação profissional técnica de nível médio, em construção, aponta para um sentido oposto: o fortalecimento da separação do ensino médio e educação profissional, a exemplo do revogado Decreto 2.208/97; não apresenta os pressupostos filosóficos e educacionais que embasam a formação integrada; tem sua centralidade na dimensão econômica; e um currículo centrado no desenvolvimento de competências.

Em função dessa divergência, os autores da Carta (2012) enfatizam que não há a possibilidade de propor emendas ao documento em trâmite, por tratar-se de uma retomada dos “fundamentos vigentes nos anos 1990, fundamentando as diretrizes na noção de competências para a laborabilidade e para a empregabilidade” (p. 220) e, por isso, solicitam a

³¹ Alguns dos documentos e discussões: Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, de 2007; Teses e Resoluções da 6ª Plenária Nacional da CUT, sobre qualificação profissional, de 1995; as discussões ocorridas no processo de formulação dos Catálogos Nacionais dos Cursos Superiores de Tecnologia e dos Cursos Técnicos (2006-2007), que deram origem a organização da educação profissional por eixos tecnológicos ((BRASIL, 2010b, p. 9-10).

retomada do Documento Alternativo, já mencionado, que “retoma e sintetiza as discussões e produções acerca do ensino médio integrado, da politécnica e da formação humana integral, que vem sendo construída nas últimas décadas” (CARTA, 2012, p. 221).

O documento CEDES, *Considerações sobre versão de março de 2012 da minuta de Parecer e Resolução do CNE/CEB relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio* (CEDES, 2012), na mesma direção dos documentos contrários às elaborações da Comissão da CEB, coloca como centro de suas preocupações a insistência das propostas dessa Comissão, em manter as proposições presentes nas Diretrizes da década de 1990, voltadas para a lógica do mercado, como pode se observar no trecho a seguir:

Cabe lembrar que, naquele documento, tais proposições, apresentadas como princípios orientadores da educação profissional, expressam confusão conceitual e assumem significado polêmico (...) reduzia direitos sociais a características mercadológicas. O desconforto e o constrangimento provocados por esse tipo de proposição em texto de política educacional são evidentes. Por que, então, reeditá-la no documento atual, ainda que ‘reformulada’, alternando-a, ao mesmo tempo, com a formulação do conceito democrático da educação como direito social, da crítica à concepção mercadológica da educação? (MORAES, 2001, apud, CEDES, 2012, p. 2).

O documento do CEDES é enfático ao afirmar que “equivocos e as contradições de ordem teórica se repetem em todo o texto” (CEDES, 2012, p. 3). Exemplifica tal afirmação demonstrando que “a noção de competência [...] aparece pelo menos sete vezes [...] definindo uma política educacional [...] subordinada [...] ao sistema produtivo, sustentada por uma das vertentes da economia marginalista, a teoria do Capital Humano” (p. 3) ao mesmo tempo em que “fazem menções críticas à Teoria do Capital Humano [...] e à dualidade escolar” (p. 3).

Para o CEDES (2012), as confusões apresentadas no texto “sugerem estratégias para promover acordo entre posições diferentes e/ou opostas de políticas educacionais ” (p. 3) o que tem como consequências “a banalização e a neutralização da crítica, de seus fundamentos teóricos e objetivos políticos” (p.3), o que tem como resultado final a efetivação de “medidas [...] que fortalecem as concepções conservadoras apresentadas da relação trabalho e educação, bem ao gosto do mercado” (p. 3).

O documento do CEDES (2012) deixa clara sua posição quanto à versão do texto de proposição de parecer e resolução da comissão da CEB:

A versão atual deixa (...) de constituir orientação pedagógica segura para o desenvolvimento do trabalho dos docentes tanto do ensino médio quanto da educação profissional. No nosso entender, presta um desserviço ao seu desenvolvimento acadêmico e intelectual, pois, na forma como se apresenta, faz parecer que pertencem à mesma matriz conceitual concepções educacionais não só diversas, mas conflitantes e mesmo antagônicas (CEDES, 2012).

Ciavatta e Ramos (2012), em *A 'era das diretrizes': a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres*, analisam o recorte temporal do Governo de Fernando Henrique Cardoso até o atual governo, de Dilma Rouseff. As autoras afirmam que as Diretrizes Curriculares da década de 1990 tiveram como inovação a sua utilização “como instrumento de obtenção do consenso dos professores e das escolas” (p. 32). Sobre a proposta de parecer e resolução de Diretrizes para a educação profissional técnica, versão apresentada pela comissão da CEB em janeiro de 2011, as autoras afirmam que esta incorporou “expressões próximas aos conteúdos do documento alternativo do Grupo de Trabalho, mas mantendo as ideias centrais de sua proposta” (p. 20).

As ideias centrais às quais Ciavatta e Ramos (2012) se referem são, entre outras, a proposta de currículo baseado em competências; o deslocamento do foco das atividades de ensino para os resultados de aprendizagem; a flexibilidade curricular que “é na verdade, o currículo fragmentado” (p. 29); a interdisciplinaridade, que, quando posta em um currículo baseado em competências, “torna-se apenas uma técnica útil ao ensino, mas não, necessariamente, à formação humana” (p. 32). Afirmam que “é sobre essa base que se apoiam as atuais DCN” (p. 32).

A Resolução 6/12, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, foi datada de 6 de setembro de 2012 e publicada no Diário Oficial da União em 21 de setembro desse mesmo ano.

Diante do exposto, fica claro que o documento final, a Resolução 6/12, é resultado de um grande embate entre interesses distintos. De um lado, a defesa da educação profissional orientada apenas para a demanda do setor produtivo, com vistas à ampliação do capital. De outro lado, a defesa da formação integral do ser humano, tendo o trabalho como princípio educativo em seus sentidos ontológico e histórico, ou seja, considerando o ser humano como centralidade que, por meio do trabalho, interage “com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade” (RAMOS, 2008, p. 4), sem deixar de considerar a dimensão econômica, na qual são produzidas as subsistências do homem nos moldes do modo de produção capitalista.

1.4- O ensino médio integrado

Discutir sobre o ensino médio integrado constitui-se em desafio na medida em que se trata de um modelo de ensino médio constituinte e constituído pelas contradições do real. De um lado, trata-se de uma via para a construção da educação unitária e politécnica e, de outro lado, se posto como mais uma das formas de obtenção de mão de obra para o mercado de trabalho, pode servir apenas para a manutenção do sistema em voga.

Compreender o ensino médio integrado como um instrumento para a construção dos elementos necessários para uma educação igualitária exige, pois, tratar sobre a categoria trabalho, discussão esta que suscita algumas reflexões sobre os seus sentidos. Para iniciar essa discussão, verificou-se como a palavra “trabalho” é conceituada, assim apresentada no Dicionário Aurélio (2001):

Aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim (...) atividade coordenada de caráter físico e ou intelectual necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento (...) trabalho remunerado ou assalariado; serviço, emprego (...) local onde se exerce essa atividade [...] qualquer obra realizada (...) lida, labuta [...] (FERREIRA, 2001, p. 679).

O Dicionário Houaiss (2008, p. 734) define a palavra “trabalho” como atividade profissional remunerada ou não; atividade produtiva ou criativa exercida para determinado fim; local onde a atividade é exercida; esforço, lida.

Em ambos os casos, há a relação entre trabalho e atividade profissional, com fins econômicos. Trata-se de um consenso criado socialmente cuja gênese se relaciona com o surgimento da propriedade privada, quando se tornou possível a uma classe social viver sem produzir diretamente a sua existência, isto é, viver do trabalho alheio, da classe que não detinha a propriedade, tendo que produzir a sua existência com a venda de sua força de trabalho (SAVIANI, 2007).

Comumente o termo trabalho tem sido entendido basicamente como sinônimo de emprego e salário. Por isso, a necessidade de abordar as dimensões distintas que este possui, a ontológica e a histórica.

Para demonstrar tais dimensões, parte-se de um questionamento, cuja resposta é dada por Lukács (1989) em *Trabalho e teleologia*, a partir do pensamento de Marx: o que distingue o ser humano dos outros animais? Muitas são as características que podem ser

apontadas como diferenciadoras do homem em relação aos outros animais, como o raciocínio e a linguagem; no entanto Marx faz a seguinte observação:

O que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele fixará na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. [...] ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX apud, LUKÁCS, 1989, p. 9).

Essa afirmação leva a observar que o trabalho é uma prática exclusivamente humana, é categoria principal do ser social, ultrapassando assim a simples adaptação do homem à natureza, como é o caso dos outros animais. O homem opera transformações sobre a natureza, por meio do que Luckács chama de *colocação* de finalidades. Onde *colocar* não se restringe a um simples assumir, na consciência, a finalidade adequada a um fim ou meta, mas também ter tal movimento um autor consciente para então alcançar uma realidade objetiva, “o ato de colocar tem aqui um caráter ontológico ineliminável” (LUKÁCS, 1989, p. 11). Em outras palavras, a *colocação* de uma finalidade precede o trabalho em si, fazendo com que, por exemplo, a simples existência da madeira, da pedra ou do barro não faça surgir uma casa ou uma edificação qualquer, a menos que o homem *coloque* tais construções como meta ou finalidade, o que ocorre antes de se ter o produto final, a casa ou a edificação, ou seja, ele a imagina, faz estimativas da quantidade de material necessário para a sua construção, pondera, planeja, projeta e imprime isso à realidade material, tendo como resultado a *colocação* inicial, portanto, “a colocação de uma finalidade realiza-se enquanto resultado adequado, idealizado e desejado” (LUKÁCS, 1989, p. 24).

O trabalho é, portanto, atividade exclusivamente humana e, por isso mesmo, constitui-se em categoria central da atividade humana de transformação da natureza para a reprodução social, que inexistiria sem ele.

A existência do homem, por não ser garantida naturalmente, deve ser produzida por ele. Para viver, precisa necessariamente produzir a sua sobrevivência e, para isso, necessita de ter meios para produzir. Nas comunidades primitivas, fazia-o por meio da “apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal, na qual os homens produziam sua existência em comum e educavam-se nesse mesmo processo” (SAVIANI, 2007, p. 154). Nas relações escravistas de produção, os escravos eram obrigados a trabalhar para que os seus senhores ficassem ociosos, ou seja, precisavam produzir alimento acima do nível das suas próprias necessidades.

No modo de produção capitalista, os trabalhadores, agora livres, não possuem os meios para produzir a sua existência, vendo-se, portanto, privados de produzir sua subsistência e, conseqüentemente, sem condição de criar meios para isso, nesse momento, são obrigados a vender a única mercadoria que possuem, a força de trabalho, a um possuidor dos meios de produção, o capitalista. Se o escravo era obrigado a trabalhar pela sua condição de propriedade de outrem, o homem livre é obrigado a trabalhar para subsistir disso.

O trabalhador vende a sua força de trabalho ao capitalista e, em troca, recebe o salário, cujo objetivo é garantir a sua subsistência. Quanto ao capitalista, o seu objetivo final é produzir mais valia, por meio da incorporação do trabalho vivo ao trabalho objetivado nos meios de produção. No entanto, segundo Marx (1978, p. 34), “não é o operário quem compra meios de subsistência e meios de produção, mas os meios de subsistência compram o operário para incorporá-lo aos meios de produção”, no sentido de que o trabalho deixou de pertencer ao trabalhador no momento em que ele o vendeu. Desse modo, a força de trabalho é consumida, uma parte do seu trabalho é equivalente ao salário que receberá, o restante é excedente, mais valia, produto do processo de produção capitalista, resultante da apropriação pelo capitalista de trabalho não pago ao trabalhador.

A categoria trabalho assume, portanto, duas dimensões distintas, a de trabalho como práxis humana, processo inerente ao ser humano, e como meio de subsistência do homem por meio da venda da sua força de trabalho, sob a forma de trabalho assalariado. São as dimensões histórica e ontológica do trabalho. Histórica, “porque referido a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens” (SAVIANI, 2007, p. 155); ontológica, por ser o trabalho entendido como ação exclusivamente humana, na qual o “produto dessa ação, o resultado desse processo é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 155).

É importante observar que o trabalho pode ser assumido como princípio pedagógico, tanto na perspectiva do capital como do trabalhador. Para se ter clareza sobre isso, é preciso compreender o trabalho humano em si, como categoria ontológica da práxis humana, compreensão esta que se dá do ponto de vista do trabalhador. Do ponto de vista do capital, o trabalho é visto como trabalho assalariado, forma pela qual o homem produz a sua subsistência. O trabalho é para o capital e do trabalhador, mas não é trabalho como princípio educativo no sentido de formar o ser humano.

Baseadas na compreensão das dimensões do trabalho é que se pode entender o sentido do ensino médio integrado como uma “solução transitória e viável” (BRASIL, 2010b, p. 18) para o atual contexto social e econômico brasileiro, onde a politecnia e a educação

unitária não encontram bases materiais de sustentação devido à intensa desigualdade social presente, visto que “esses jovens não podem *se dar ao luxo* de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar” (p. 18, grifos do documento). Trata-se de,

[...] um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões (...) ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu*, exigida pela dura realidade socioeconômica do país (BRASIL, 2010b, p. 18).

Trata-se da conquista obtida pelo Decreto 5.154/04, posteriormente, consolidado pela Lei 11.741/08, da possibilidade de oferta de ensino médio integrado, com a função de integrar num mesmo curso, com uma mesma matrícula, a formação geral e específica. Trata-se de uma solução transitória porque se busca o avanço “numa direção em que deixe de ser um luxo [...] optar por uma profissão após os 18 anos de idade” (p. 18) e, ao mesmo tempo, é viável, porque é condição necessária para outra realidade.

A educação básica nessa perspectiva – pública, universal, unitária e tecnológica – segundo Frigotto (2010, p. 30), “nunca se colocou como necessidade, e sim como algo a ser contido” pela classe hegemônica. Segundo o autor, nem mesmo a educação profissional, jamais foi colocada como necessária para a maioria dos trabalhadores, no sentido de “prepará-los para o trabalho complexo” (p. 30).

Não por acaso, pode-se capturar na história da educação brasileira constantes interrupções nos projetos societários para a classe trabalhadora. Para ilustrar, Saviani (1987), em *Política e Educação no Brasil*, descreve o processo de tramitação do documento enviado em 1948 à Câmara Federal, o que culminou na Lei 4.024/61. Foram mais de dez anos de embates, arquivamentos, desarquivamentos, substituições e discussões, que resultaram num “texto que, mantendo a estrutura do projeto original, enxertou-lhe um conteúdo que contrariava a orientação de fundo que presidira a formulação do primeiro projeto” (SAVIANI, 1987, p. 55).

Em *Ensino médio integrado, ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica*, Ramos (2010) trata sobre os embates em torno da LDB na perspectiva da escola unitária, que culminou com a promulgação da Lei 9.394/96, segundo a autora, uma vitória minimalista,

[...] o projeto de uma nova LDB foi apresentado (...) em 1988, dois meses depois de promulgada a Constituição, incorporando as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive referentes ao ensino médio. o longo debate foi atravessado pela apresentação de um novo projeto (...) e este texto foi aprovado (...) como a Lei 9.394 (...) com algumas conquistas o texto aprovado, na verdade, foi de um lei minimalista, que permitiu uma onda de reformas na educação brasileira [...] (RAMOS, 2010, p. 45).

Sobre a mesma questão, Peroni (2003) tratou em *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*,

[...] o deputado Octávio Elísio (...) apresentou projeto de lei à Câmara dos Deputados (...) esse projeto tornou-se texto base para os debates tanto na sociedade quanto na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (...) a comissão criou (...) grupo de trabalho (...) organizou também audiências públicas (...) foram ouvidas cerca de 40 entidades (...) representantes do ensino público, confessional e privado, que eram os grupos que apresentavam entre si os interesses mais conflitivos durante todo o processo (...) a renovação do Congresso Nacional, com as eleições de 1990, modificou muito o cenário, sendo que 60% dos deputados constituintes não foram reeleitos (...) o campo progressista perdeu muito na correlação de forças dessa nova composição do Congresso (...) o projeto deu entrada na Comissão de Educação em maio de 1991 e recebeu 1.263 emendas (...) segundo Saviani (1997, p. 129), enquanto o projeto da Câmara sofria as dificuldades de tramitação, o Senador Darcy Ribeiro tentava acelerar a aprovação de seu projeto na Comissão de Educação do Senado (...) após tantas versões o projeto Darcy Ribeiro foi aprovado pelo Plenário do Senado (...) considerado como uma interferência no processo democrático e foi visto como ilegítimo por amplos setores educacionais, que o contestaram [...] (PERONI, 2003, p. 79-86).

Esses dois momentos da educação brasileira, o da tramitação da LDB 4.024/61 e o da LDB 9.394/96, entre outros, como o recente embate em torno da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, retratam o alerta de Frigotto (2010) sobre o combate pelas forças hegemônicas de uma educação na perspectiva unitária e politécnica. Isso porque “a educação básica, superior e profissional se definem no embate hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade, e por isso não pode ser tomada como um ‘fator’ isolado, mas como parte de uma totalidade” (p. 25).

Entende-se, portanto, que compreender a educação brasileira implica considerar as suas relações maiores, com outras dimensões como a econômica, a política, a social, a ideológica e as culturais. Dessa forma, Frigotto (2010) salienta que,

[...] para entender a nossa dívida com a educação básica e com a educação profissional e tecnológica (...) é preciso perceber o tipo de estrutura social que se foi conformando a partir de um país colonizado e escravocrata

durante séculos e a hegemonia na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente [...] (FRIGOTTO, 2010, p. 26).

A década de 1990 teve como opção política, “o projeto societário [...] por um capitalismo monetarista e rentista, associado de forma subordinada e dependente aos centros hegemônicos do sistema capital, demanda [...] o trabalho simples e de baixo valor agregado” (p. 35) e, considerando essa condição, em que o país se insere, “não há necessidade da universalização nem da democratização da qualidade da educação básica, especialmente de nível médio” (p. 35).

Esse projeto societário que passou a predominar a partir da década de 1990 alimentou e fez crescer a dualidade estrutural na educação, entre educação geral e específica, com vistas a atender às necessidades do capital, o que não condiz com as propostas de educação pautadas na perspectiva unitária e politécnica que busca “uma educação não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas” (p. 37).

A proposta de ensino médio integrado se insere nessa perspectiva de educação unitária e politécnica, embora não se confunda totalmente com ela, dada a conjuntura material da realidade brasileira.

É comum verificar-se a utilização do termo *articulação* do ensino médio com a educação profissional, no entanto Frigotto (2010, p. 38) alerta para o fato de que “a visão de *articulação* e não de *integração* [...] não é trivial [...] representa a perspectiva do dualismo e adestramento”. Articular e integrar tem sentidos bastante diversos, mesmo na definição do dicionário, no qual articular significa “tornar-se ligado” (HOUAISS, 2008, p. 66), ao passo que integrar, significa “formar um todo coerente, incorporar, completar-se” (p. 428).

Ramos (2008), em *Concepção de ensino médio integrado*, discute sobre os sentidos da integração no ensino médio, apresentando três sentidos que se complementam na compreensão da proposta de ensino médio integrado: em sentido da formação *omnilateral*; em sentido da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; e integração no sentido de integrar conhecimentos gerais e específicos como uma totalidade.

A integração em sentido *omnilateral*, da qual trata Ramos (2008), é um sentido filosófico. Nesse sentido, não se considera ainda se a formação é de cunho profissional ou não, mas consideram-se as dimensões fundamentais que dão base à prática social, quais sejam, o trabalho, a ciência e a cultura.

O trabalho assume duas dimensões, em sentido ontológico e em sentido histórico. O trabalho em sentido ontológico é processo inerente à formação e realização humana. Em sentido histórico ou econômico, é visto sob a forma de produção da existência humana, com bases em um determinado modo de produção.

A ciência compreende os conhecimentos produzidos pela humanidade em processo que teve como mediação o trabalho, legitimados pela sociedade por explicarem a realidade. Dessa forma, trabalho e ciência formam uma unidade, por ser a ação humana, o trabalho, produtora de conhecimentos.

A cultura precisa ser integrada ao processo formativo, por se tratar de valores e normas que orientam como grupo social. Compreender a relação entre essas dimensões significa compreender o trabalho como princípio educativo, ou seja, compreender o ser humano como produtor de sua realidade, sujeito de sua história.

A relação econômica do trabalho se apresenta na sociedade moderna, como fundamento da profissionalização, tendo suas raízes históricas, na profissionalização exclusivamente para o mercado de trabalho. No entanto é preciso não perder de vista que, sob a perspectiva da integração entre as dimensões fundamentais da vida, a profissionalização não se opõe à profissionalização pura e simplesmente para o mercado de trabalho, mas incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que são próprios da práxis humana.

O segundo sentido que Ramos (2008) atribui à integração é o da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; trata-se das formas de integração entre o ensino médio e a educação profissional, possibilidade existente hoje, dada inicialmente pelo Decreto 5.154/04 e, mais recentemente, pela própria LDB, que teve tal possibilidade acrescida em seu texto, por meio da Lei 11.74/08.

Ramos (2008) alerta para o fato de que é preciso reconhecer que, no Brasil, os jovens não podem adiar a sua entrada na atividade econômica, sendo, dessa forma, para a classe trabalhadora, o trabalho no sentido econômico, uma necessidade imediata, expressa pela profissionalização no ensino médio, o que não significa negar o princípio ontológico do trabalho; ao contrário, concebe-se uma formação para atividades econômicas a qual possibilite a apropriação de conhecimentos que forneçam estruturas para a inserção na vida produtiva de forma digna, coerentes com as diretrizes ético-políticas do ensino médio integrado, a saber, a integração entre conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de construir a emancipação da classe trabalhadora.

A integração no sentido de integrar conhecimentos gerais e específicos como totalidade curricular remete à negação da separação criada pelo positivismo de que existem disciplinas voltadas para a formação geral e disciplinas de formação profissional. Os conhecimentos específicos só podem ser considerados como tais, se consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam; portanto, se tratados somente como conceito profissionalizante, sem vinculação com as teorias gerais do campo científico de sua formulação, tais conhecimentos não serão utilizados em contextos diversos daqueles em que foram aprendidos. Os conhecimentos gerais, por sua vez, só se sustentam a partir da compreensão de sua força produtiva, do que se pode fazer, do que se pode, a partir deles, compreender, ou seja, quando estes explicam a realidade concreta.

A educação profissional técnica de nível médio passou por dois momentos emblemáticos a partir da década de 1990. O primeiro, representado pelo Decreto 2.208/97, que ofereceu as bases para a separação da educação profissional de nível médio e a educação básica, atendendo exclusivamente aos apelos do mercado de trabalho. O segundo momento, teve como ícone o Decreto 5.154/04, que promoveu a possibilidade de integração entre ambas as esferas, quatro anos depois, avançou-se para a incorporação de seus dispositivos à LDB por meio da Lei 11.741/08 e, recentemente, a atualização das Diretrizes Nacionais tanto para o ensino médio como para a educação profissional técnica de nível.

Entende-se ser o momento atual, o de busca pela crítica e superação da proposta burguesa de educação, a partir da implementação do ensino médio integrado que está em processo de expansão, especialmente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como será observado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II - O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

O objetivo deste capítulo é discutir como está inserido o ensino médio integrado na nova configuração da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nos moldes de Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFET). Para isso, parte-se do processo de constituição dos IFET, perpassando necessariamente pela recente reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e chegando ao espaço empírico desta pesquisa, a implantação dos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) no município de Ponta Porã.

2.1- O processo de composição dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia

Os IFET foram criados pela Lei 11.892 em 2008, num processo iniciado no ano anterior, parte de um processo de expansão da Rede Federal de Educação, cujo início se deu no ano de 2005 com a Lei 11.195, que modificou a redação do Parágrafo 5º do Artigo 3º da Lei 8.948/94, em vigor até então, impedindo a expansão da Rede:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998a).

A expressão “somente poderá ocorrer em parceria” foi alterada para “ocorrerá preferencialmente em parceria” (BRASIL, 2005b), ou seja, tornou-se possível a implementação da expansão pelo governo federal, efetivada mediante Planos de Expansão.

Desde a promulgação da Lei 11.195/05, três Planos de Expansão foram elaborados. O primeiro, definido para o período de 2005 a 2007, “viabilizou a implantação de sessenta novas instituições de ensino nas regiões mais desamparadas em termos de oferta

pública de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2007c); o segundo foi o Plano de Expansão intitulado de Fase II “Uma escola técnica em cada cidade-polo” para o período de 2007 a 2010 (BRASIL, MEC, SETEC, s/d); e o terceiro, mais recente, é o Plano de Expansão Fase III, com início no ano de 2011 (BRASIL; MEC; SETEC, 2011).

Todo esse movimento legal, apresentado a partir do ano de 2005, culminou na integração da maioria das instituições federais e transformação destas, nos limites de cada unidade federativa, em IFET e na criação de novas instituições, pautadas nesse modelo. Emergiu, portanto, uma nova fase para as escolas da Rede Federal. Dada a relevância disso para esta pesquisa, apresenta-se, a seguir, o teor do arcabouço legal de constituição dos IFET.

A criação dos IFET é parte dos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, de reorganizar a Rede Federal dentro de um modelo multicampi e pluricurricular. No mesmo dia do lançamento do PDE, foi promulgado também o Decreto 6.095, que teve como propósito estabelecer as diretrizes para a criação dos IFET mediante a integração das instituições federais localizadas num mesmo Estado, a fim de constituir o novo modelo, para que “atuem de forma integrada regionalmente” (BRASIL, 2007b).

Esse processo exigiu, em primeiro lugar, o acordo entre Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EV), localizadas num mesmo Estado, sendo a agregação, voluntária, segundo o Artigo 3º do Decreto. A isso seguiu a elaboração de projeto de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para analisar a proposta de integração entre as instituições e constituir a nova configuração da instituição.

No mesmo dia do lançamento do PDE e do Decreto 6.095/07, também o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) lançaram a Chamada Pública 001, com o objetivo de acolher propostas de apoio à implantação de cento e cinquenta novas instituições federais.

A chamada Pública 1/07 trouxe em seu anexo uma lista de municípios que poderiam ser contemplados com uma unidade de IFET mediante apresentação de propostas, conforme orientação do texto. Cada município constante no anexo deveria observar os termos da Chamada e enviar propostas de apoio à implantação das novas instituições. As propostas deveriam contemplar detalhamento das contrapartidas obrigatória e complementares, assim definidas:

[...] a contrapartida obrigatória constitui-se na doação (...) de área física (...) enquadrada em pelo menos uma das três seguintes configurações: 4.4.1 imóvel sem benfeitorias (...) em área urbana, apresentando dimensão mínima de 20.000 m², e preferivelmente superior a 50.000 m², quando destinado à implantação de unidade de ensino que atuará prioritariamente no setor de indústria e/ou serviços; 4.4.2 imóvel sem benfeitorias (...) em área rural ou nas proximidades de perímetro urbano, apresentando dimensão mínima de 50 hectares, e preferivelmente superior a 150 hectares, quando destinado (...) a atuar prioritariamente no setor do agronegócio; 4.4.3 edificação construída no âmbito do (...) PROEP (...) as contrapartidas complementares constituem-se em ações facilitadoras da implantação (...) financiadas com recursos próprios do município selecionado ou por meio de doações consignadas por outros parceiros devidamente qualificados na proposta [...] (BRASIL, 2007c).

As propostas enviadas pelos municípios, segundo a Chamada 001/07, passariam por duas etapas de avaliação. A primeira chamada de pré-qualificação, coordenada pelo MEC para verificação de aspectos formais das propostas, tais como preenchimento completo e adequado de formulários, forma de encaminhamento e cumprimento das datas preestabelecidas. A segunda, “de caráter competitivo e classificatório” (BRASIL, 2007c), previa a verificação dos elementos de contrapartidas de cada proponente, por uma comissão de especialistas. Para cada aspecto observado, o proponente receberia uma pontuação, que resultou em um ranking que estabeleceu a ordem de implantação de cada unidade nova, visto que, a cada ano do período, foi estipulado um quantitativo de instituições a serem implantadas, seguindo a ordem do ranking e as disponibilidades de orçamento. A Chamada previu que “em caso de empate [...] prevalecerá a proposta do Município que apresentar o menor PIB [Produto Interno Bruto] per capita ” (BRASIL, 2007c).

No final do ano de 2007, nova Chamada Pública do MEC e SETEC, de número 002 de 12 de dezembro, teve como objetivo acolher propostas para a constituição de IFET por parte das instituições já existentes, “individualmente, ou em conjunto com outras instituições federais de educação tecnológica [...] de seu estado [...] duas ou mais escolas Agrotécnicas Federais, situadas em uma mesma Unidade da Federação, mediante apresentação de proposta conjunta” (BRASIL, 2007d). Os IFET poderiam, portanto, ser constituídos mediante transformação ou integração de unidades já existentes, sendo integradas a estas as novas unidades previstas na Chamada 001.

Se, na Chamada Pública 001, o Anexo I listou os municípios que poderiam apresentar propostas, a Chamada 002, limitou o número de IFET por unidade federativa. O Estado de Minas Gerais foi o único a ter a possibilidade de constituir quatro IFET; Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul poderiam apresentar propostas para a constituição de três IFET;

Bahia, Goiás, Pernambuco e Santa Catarina, poderiam, cada um destes, apresentar propostas para a constituição de dois IFET; os demais poderiam constituir apenas um IFET por unidade federativa.

A Chamada 002, além de propor a apresentação de propostas para a constituição dos IFET, previu a missão institucional das novas instituições, no que se refere à relação educação e trabalho, sendo:

Ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os níveis e modalidades, sobretudo de nível médio (...) ofertar a educação básica, a licenciatura e bacharelado (...) bem como estudos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*; orientar a oferta de cursos em sintonia com (...) os arranjos produtivos, culturais e sociais, de âmbito local e regional (...) promover a cultura do empreendedorismo e cooperativismo (...) que levem à geração de trabalho e renda [...] (BRASIL, 2007d).

Quanto à relação entre educação, ciência e tecnologia, a Chamada 002/07 observou que os IFET deveriam

Constituir-se em centro de excelência (...) voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada com vistas a formação de professores para a educação profissional e tecnológica e educação básica (...) estimular a pesquisa e a investigação científica (...) ressaltando sobretudo a pesquisa aplicada; promover a divulgação científica e programas de extensão [...] (BRASIL, 2007d).

Em março de 2008, a Portaria 116/08 divulgou a aprovação das propostas de constituição dos IFET de que tratou a Chamada Pública 2/07, sendo aprovadas vinte e cinco propostas na íntegra, e oito propostas aprovadas com adequações, segundo os anexos I e II da Portaria. As propostas do IF Acre, Amapá, Brasília, Rondônia e Mato Grosso do Sul não aparecem nos anexos, sendo apontadas no Artigo 2º da Portaria que “serão implantados mediante transformação das respectivas Escolas Técnicas Federais, criadas nos termos da Lei 11.534 de 25 de outubro de 2007” (BRASIL, 2008d). A Portaria 116/08 aprovou a constituição de trinta e oito IFET. Segundo Otranto (2010), os trinta e oito IFET foram criados mediante a adesão de trinta e seis EAF, trinta e um CEFET, oito EV e uma ETF, num total de setenta e cinco instituições, das cento e duas que poderiam aderir.

Em pesquisa realizada em trinta e cinco instituições, em todas as regiões brasileiras, abrangendo vinte Estados, com o objetivo de verificar as posições dessas instituições quanto à transformação em IFET, bem como a posição dos conselhos que as

representam, Otranto (2010) demonstrou que entre EAF, CEFET e EV houve reações e posições diferentes em relação à possibilidade de constituição de IFET.

As EAF sempre almejavam a sua transformação em CEFET. A proposta de transformação em IFET inicialmente, segundo Otranto (2010), mesmo sendo o caminho para o objetivo pretendido, de ascender na direção de instituição de educação superior, gerou reações contrárias, na maioria delas. A autora afirma que o Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) emitiu documento expondo todas as preocupações e dúvidas de seus representantes. O principal argumento contrário foi a perda da identidade das instituições que sempre tiveram o ensino médio profissional como prioridade, havia dúvida quanto ao papel que desempenhariam. Todas as EAF revelaram a necessidade de expansão de vagas, que, no contexto, estava relacionada com a transformação em IFET. Uma preocupação constante foi quanto a sua importância na composição do novo modelo, em que, segundo a ordem de importância, as EAF ficariam subordinadas aos CEFET, mesmo compondo um mesmo Instituto Federal (IF), visto que a reitoria seria ocupada por estes últimos.

A adesão à composição aos IFET era opcional, como afirmam as Chamadas Públicas 1/07 e 2/07. Assim, diante dos argumentos contrários à transformação das EAF, Otranto (2010) afirma que o MEC e a SETEC passaram a exercer alguma pressão sobre as instituições, por meio da presença de representantes da SETEC nas reuniões das entidades. Deixaram claro que a proposição das EAF de se transformarem em CEFET para depois em IFET estava descartada, ou seja, elas não ascenderiam à condição de instituição de ensino superior e, ao se transformarem em IFET, receberiam prioridade do MEC quanto a recursos financeiros, capacitação e ampliação do quadro docente. Um ano depois da publicação do documento do CONEAF, todas as EAF transformaram-se em IFET.

Quanto aos CEFET, Otranto (2010) verificou que muitos haviam se transformado em CEFET no ano de 1997, e outros, no ano de 2004, ou seja, muitos dos mais recentes, ainda nem tinham consolidado a sua condição de CEFET e já estavam diante de nova realidade. Apenas dois CEFET se mostraram resistentes à mudança, o CEFET-RJ e o CEFET-MG que não aderiram ao modelo, por almejavam a ascensão à condição de universidade tecnológica, a exemplo do CEFET-PR.

Segundo Otranto (2010) o documento do Conselho de Dirigentes dos CEFET (CONCEFET) teceu elogios à proposta do governo, expressando seus anseios, que entre eles é o questionamento sobre a singularidade dos IFET para os CEFET que estão entre as instituições brasileiras de educação mais bem sucedidas e propõem medidas que, em síntese,

foram quase todas aderidas pelo governo e estão expressas na Lei 11.892/08 e em outras medidas.

As EV foram as que mais apresentaram resistências à proposta de transformação em IFET. Cabe lembrar que estas não são autarquias, são subordinadas administrativa e financeiramente às universidades a que são vinculadas. O mesmo argumento foi usado contra e a favor da composição dos IFET: o oferecimento de cursos superiores, pois a maioria oferece apenas a formação em nível médio.

Para algumas EV, transformar-se em IFET abriria oportunidades para a abertura de cursos superiores, e ganhariam a condição de autarquia. Para outras, mais da metade, segundo a pesquisa de Otranto (2010), a vinculação a uma universidade era vista como vantajosa e garantiria a autonomia, enquanto a transformação em IFET poderia significar a sua subordinação aos CEFET que assumiriam a reitoria. Assim, 24 das 32 EV não aderiram ao modelo IFET.

2.2- A criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia: a Lei 11.892/2008

Os IFET foram criados pela Lei 11.892/08. Esta Lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e criou trinta e oito IFET. A Rede Federal de Educação Tecnológica foi constituída pelos “Institutos Federais; [...] UTFPR; [...] CEFET- RJ e [...] CEFET- MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades” (BRASIL, 2008a). Em 2012, a Lei 12.677, incluiu por meio do Inciso V, no Artigo 1º da Lei 11.892/08, o Colégio Pedro II como parte da Rede Federal (BRASIL, 2012c).

A Lei delimitou as instituições que constituem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculadas ao MEC, visto que o sistema federal é composto também por outras instituições de ensino, algumas mantidas pela União, outras não, mas que fazem parte do sistema federal, por estarem sujeitas a regulamentações e supervisão de algum órgão federal, que não necessariamente o MEC.

Nem todas as instituições federais de educação são vinculadas somente ao MEC e às suas determinações, algumas são vinculadas a outros Ministérios, em termos de supervisão e financiamento, como o caso da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fundação Oswaldo Cruz, vinculada também ao Ministério da Saúde.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é formada, portanto, por instituições de educação profissional e tecnológica, subordinadas ao MEC, com mesma fonte de financiamento e supervisão. Fazem parte da Rede Federal também as instituições que não aderiram ao modelo IFET, entre elas CEFET, EV e UTFPR.

Todas as instituições supracitadas são de natureza “jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008). A natureza autárquica é conferida aos IFET pelo Parágrafo Único do Artigo 1º da Lei 11.892/08.

O Decreto-lei 200/1967 define uma autarquia como, “serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e *receita próprios*, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada” (BRASIL, 1967, grifos nossos), sujeitas a supervisão ministerial, que deve assegurar, conforme alínea d, do Parágrafo Único, do Artigo 26 desse Decreto-lei, a “aprovação anual da proposta de orçamento-programa e da programação financeira da entidade” (BRASIL, 1967).

Assim, a Lei 11.892/08 define os IFET como instituições autônomas no que se refere à administração, ao patrimônio, às finanças, às questões didático-pedagógicas e à disciplina e, no Artigo 9º, define sua forma de organização em estrutura multicampi e com proposta orçamentária anual (BRASIL, 2008a).

A Rede Federal ficou constituída, no contexto de aprovação das propostas de constituição dos IFET, pela Portaria 116/08 (BRASIL, 2008d), de trinta e oito autarquias, compostas por centenas de unidades. Cabe ressaltar que até o ano de 2008, a Rede dispunha de 36 EAF, 33 CEFET com 58 Unidades Descentralizadas (UNED), 32 EV, uma Universidade Tecnológica (UT) e uma ETF; exceto as EV e as UNED, todas eram autarquias. Se cada entidade autárquica é diretamente ligada ao MEC ao constituírem-se em IFET, as várias instituições, antes autárquicas, transformaram-se em apenas uma autarquia, ou seja, tendo uma reitoria como representante de vários campi.

Se antes do agrupamento das instituições federais para compor os IFET, cada autarquia se reportava diretamente ao MEC ou SETEC, agora se reportam à reitoria do IFET, que, por sua vez, se reporta ao MEC/SETEC. Cabe ressaltar que o Parágrafo 2º do Artigo 11 da Lei 11.892/08 sugere que a reitoria seja instalada em espaço físico distinto de qualquer uma de suas unidades, diferentemente da situação anterior, em que cada autarquia contava com sua reitoria no próprio espaço físico onde estava instalada. Cada unidade de IFET conta com a presença da Diretoria- Geral.

O Artigo 10 define os órgãos superiores da administração dos IFET, sendo o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior. O Colégio de Dirigentes é instância administrativo-executiva composta por Reitores³², Pró-Reitores³³ e Diretores- Gerais³⁴ dos campi. O Conselho Superior, por sua vez, é instância consultiva e deliberativa, composta por integrantes indicados democraticamente, por docentes, estudantes em curso e egressos da instituição, representantes dos servidores técnico-administrativos, representantes da sociedade civil, representantes do MEC e do Colégio de Dirigentes.

Os IFET são, segundo o Artigo 2º, “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008a). Conferem assim, a atuação dos IFET desde a formação inicial e continuada até formação em nível de pós-graduações *lato e stricto sensu*, daí ser caracterizado por instituição pluricurricular. A estrutura multicampi, leva ao entendimento de que não há IFET com apenas uma unidade, ou seja, necessariamente deve ser composto por um conjunto de unidades.

Os IFET são também instituições certificadoras e acreditadoras. Certificadoras no sentido de ter a função de reconhecer formalmente os saberes requeridos por atividades profissionais, independente de como ou onde foram adquiridos, como prevê a LDB 9.394/96 em seu Artigo 41, redação dada pela Lei 11.741/08: “O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 2008c). São acreditadoras, por terem a autonomia para atribuir crédito a outras instituições de educação profissional e tecnológica quanto à avaliação e certificação de saberes laborais.

Cada IFET pode atuar nos limites territoriais de seu Estado, como demonstra a redação do Parágrafo 3º do Artigo 2º da Lei que os criou: “Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação” (BRASIL,

³² O Artigo 12 determina que os Reitores, serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de quatro anos, seguindo os seguintes critérios: ter título de doutor, estar posicionado no mais alto grau da carreira (classes DIV ou DV), mínimo de cinco anos de efetivo exercício na rede federal, ser pertencente ao quadro de pessoal permanente.

³³ São considerados cargos de confiança dos Reitores, considerando os termos da legislação. O Artigo 11 prevê que cada reitoria, órgão de administração central, deve ser constituída por um Reitor e cinco Pró-Reitores, não prevendo o papel de cada Pró-Reitor. Para o cargo de Pró-Reitor é necessário pertencer ao quadro efetivo de funcionários e ter no mínimo, cinco anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

³⁴ O Artigo 13 prevê que cada campi deve ser dirigido por um Diretor-Geral, nomeado pelo Reitor após processo eleitoral, para mandato de quatro anos e máximo de dois mandatos consecutivos. O Artigo 14 prevê a nomeação de Diretor- Geral em caráter pro tempore, para as instituições em processo de implantação e para as instituições transformadas, a continuação do mandato do atual Diretor- Geral, até o final do mandato, também em caráter pro tempore.

2008a), a área citada se refere à área territorial, visto que não há unidades de um IFET localizadas fora da área territorial do Estado onde se localiza a sua reitoria.

Os objetivos dos IFET, segundo o Artigo 7º da Lei 11.892/08, são:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia (...) para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia (...) d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização (...) e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado [...] (BRASIL, 2008a).

A prioridade em termos de oferta de vagas é dada à educação profissional técnica de nível médio, determinação dada pelo Inciso I, do Artigo 7º da Lei 11.892/08: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008a) e, reafirmada no Artigo 8º: “no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei” (BRASIL, 2008a), dando prioridade ainda à forma integrada de ensino médio, conforme o Inciso I, do Artigo 36-C, da LDB 9.394/96, incluído Lei 11.741/08, que determina que a forma integrada de ensino médio deve ser “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, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2008a).

A Lei 11.892/08 prevê que a forma integrada de ensino médio deve ser priorizada, mas não a coloca como forma exclusiva a ser ofertada, podendo, portanto, estes

ofertarem educação técnica de nível médio nos termos do Inciso II, do Artigo 36-B, da LDB 9.394/96, “subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 2008c) e nos termos do Inciso II, do Artigo 36-C, da mesma Lei, na forma

[...] concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (BRASIL, 2008c).

Em *Universidades Tecnológicas: horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)?*, Ciavatta (2010) discute algumas questões sobre a implantação dos IFET partindo de questionamentos sobre o significado da criação dos IFET, sob a hipótese de que “todo ou quase todo o sistema federal de educação tecnológica aspira a ser universidade” (p. 160). A discussão ocorre delineada por três aspectos principais, a ideia de universidade tecnológica, seu significado e sua relação com o ensino médio.

Para Ciavatta (2010, p. 161), “a universidade tecnológica [...] é uma contradição em termos [...] é também uma realidade social, historicamente admitida e desenvolvida em muitos países”. A contradição está no fato de que a universidade abarca a ideia de universalidade do conhecimento, assim “uma instituição que pretende abrigar a universalidade ou a rica diversidade dos saberes [...] não pode abrigar apenas os saberes tecnológicos, nem mesmo os saberes científicos [...] que dão sustentação às tecnologias” (p. 161). Entende-se, portanto, que, ao não abarcar a universalidade do conhecimento científico, não se equiparam aos tradicionais cursos de bacharelados. E, de fato, socialmente esse estigma acontece, a universidade tecnológica, sob essa ótica, contribui com a consolidação da dualidade estrutural: um tipo de universidade para a classe dominante, os bacharelados e outro tipo para a classe trabalhadora, as universidades tecnológicas. Essas últimas não são recentes no Brasil, já em 1968 constavam na Lei 5.540, tendo se firmado no âmbito dos CEFET e reafirmados na década de 1990, no âmbito do Decreto 2.208/97.

A autora salienta que a universidade tecnológica no Brasil é inspirada nos países mais avançados, ou seja, “não estamos inventando a universidade tecnológica [...] estamos aspirando a ter um sistema de conhecimento científico-tecnológico comparável aos países de capitalismo central” (p. 161). Mesmo tendo “boas intenções”, a autora alerta para o fato de que se vive o tempo da produção capitalista, o que leva ao avanço tecnológico, de um lado, ampliando o acesso das populações a tecnologia para o consumo de massa e de outro lado, a

reprodução ampliada do capital, “desarticulando os projetos das nações de ter poder para decidir seus rumos econômicos, políticos e culturais” (p. 162).

Para Ciavatta (2010, p. 163), a transformação, em bloco, dos CEFET em IFET, ou seja, para o status de universidades, leva a algumas questões, inevitavelmente. Em primeiro lugar, a autora aponta a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o status de universidade dos IF, a outra questão é sobre o futuro do ensino técnico de nível médio nessas instituições que se voltam para a educação superior.

Sobre a primeira questão, a transformação do CEFET-PR em UTFPR, a autora questiona o motivo de não terem sido transformadas em UT também os outros CEFET, denotando uma “disputa de ‘diferenciação para cima’” (CIAVATTA, 2010, p. 165), presente desde a transformação das três primeiras ETF em CEFET em 1978, quando esses últimos passaram a se distinguir das ETF que “continuariam a ministrar cursos de aprendizagem, curso básico [...] e cursos técnicos” (p. 164). O processo de transformação de instituições federais em CEFET teve continuidade, tornando-se a aspiração das ETF e das EAF. A constituição dos IFET elevou todas as instituições ao status de universidades tecnológicas.

Sobre a segunda questão levantada por Ciavatta (2010), a questão do futuro do ensino médio técnico nos IFET, instituições voltadas também para o ensino superior, é sabido que os ex-CEFET, as ETF, EAF, o Colégio Pedro II, os colégios de aplicação das universidades federais e estaduais “sempre foram as escolas públicas de nível médio de melhor qualidade” (p. 167), no entanto, “operam em dois sentidos: preparam para o mundo produtivo, abrindo-se para o mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia, mas tendem a reforçar a estrutura dual pautada pela divisão social do trabalho” (p. 167). Essa divisão se constitui como a marca da educação brasileira, “que se organiza historicamente para a educação de qualidade de uma minoria” (p. 167).

Quanto aos CEFET, a autora observa que a sua atuação era restrita à área tecnológica, tendo a educação superior o papel de continuar o ensino técnico, diferenciando-se, assim, do ensino universitário, havendo, dessa forma, “um direcionamento funcional para o conhecimento tecnológico próprio ao campo da ciência aplicada ao campo da produção” (CIAVATTA, 2010, p. 167), o que significa a subsunção da vida intelectual da instituição a um objetivo limitado.

Uma preocupação expressa por Ciavatta (2010) é sobre a tendência observada nos CEFET em priorizar a educação superior em detrimento do nível médio, que é transferido para os IFET, conforme afirma,

Estudos em andamento revelam que o ensino médio é entregue, preferencialmente, a professores contratados, enquanto que os professores doutores, os mais qualificados, vão para o ensino superior, a pesquisa e a pós-graduação (...) podem até ser professores contratados com títulos de pós-graduação, mas seu trabalho é sem continuidade, porque ficam pouco tempo e não logram se inteirar e participar da elaboração do projeto pedagógico institucional (CIAVATTA, 2010, p. 168).

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sob a forma de criação dos IFET, é um ponto com que Ciavatta (2010) se diz surpresa, visto que há muito as universidades públicas plenas lutam para sobreviver à carência de recursos, mesmo com despesas elementares de manutenção, fato que leva a autora a questionar sobre os sujeitos sociais envolvidos na definição dessa política. A autora relembra que, “é sob a égide dos interesses industriais que se organiza o ensino profissional e técnico” (CIAVATTA, 2010, p. 169). Os interesses dos industriais são, no Brasil, historicamente vinculados às políticas educacionais, de forma que eles “sempre se pronunciaram junto ao Estado sobre suas necessidades de mão de obra [...], mais que isso, promoveram e promovem ações educacionais que lhes sejam favoráveis de forma direta” (p. 169).

Ciavatta (2010, p. 169) faz diferenciação entre a lógica da produção capitalista e a lógica da educação. A primeira tem sua base assentada no lucro, na exploração do trabalho, na rapidez na atividade produtiva, na diminuição de custos e aumento da produtividade, na competitividade e mercantilização da produção humana. Ao passo que, a lógica da educação, deve ter base na formação do ser humano, na socialização do conhecimento, no diálogo, no tempo médio e longo da aprendizagem, emancipação, respeito às individualidades e defesa dos direitos de cidadania. No entanto a lógica da educação é subsumida à lógica da produção capitalista, cujos objetivos ficam quase que predominantemente centrados nos objetivos dos interesses do capital, por isso a educação se constitui como campo de contradições, ou seja, não é campo específico, nem exclusivo dos interesses do capital, mas é também espaço de luta pelos interesses da classe trabalhadora, pela formação integral e centrada no sujeito como ser social.

No ano de 2009, a Rede Federal de Educação Profissional completou um século de existência no Brasil. De 1909 até o ano de 2002, o país contava com 140 instituições federais de educação profissional e tecnológica, em 2010 já contava com mais 214 novas instituições, totalizando 354 unidades em todo o país, conforme mostra a Figura 1:

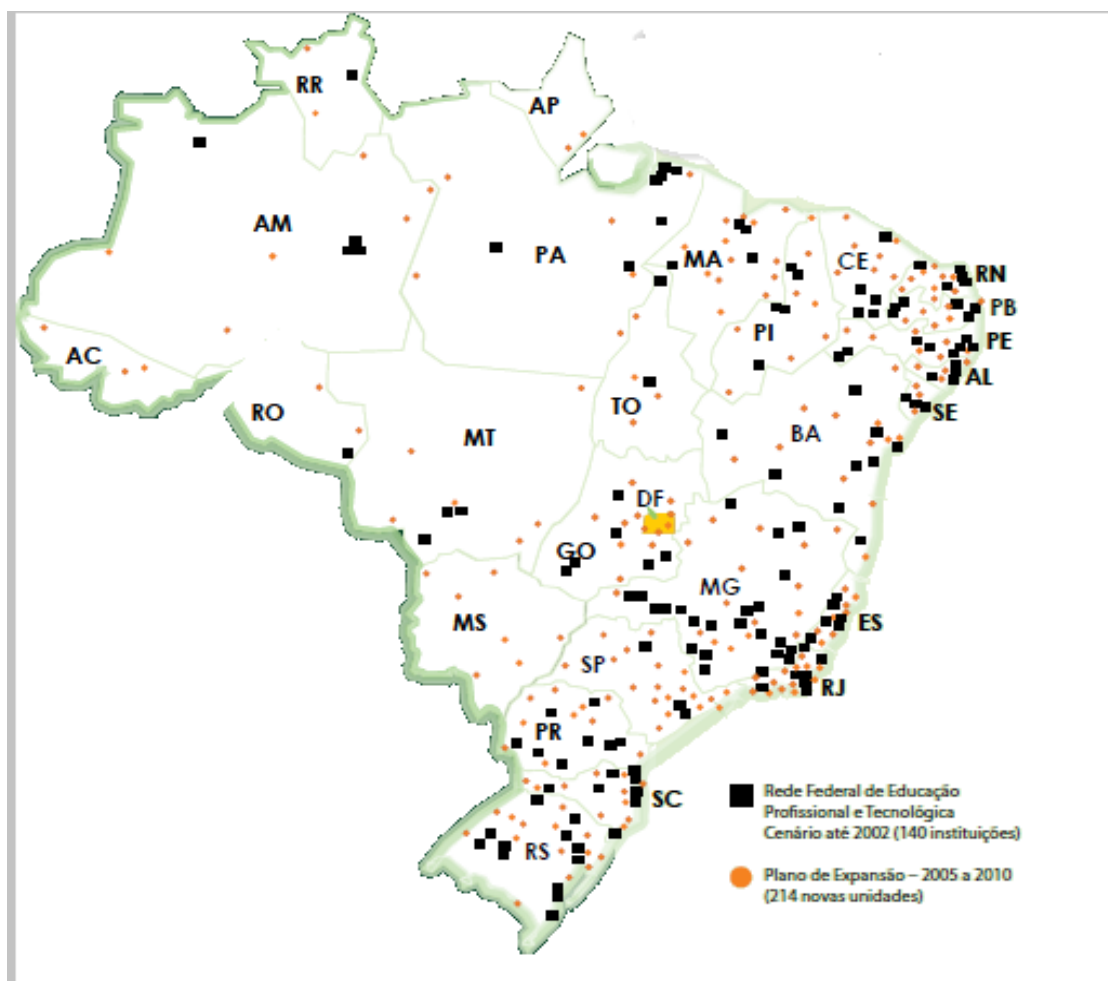


Fig. 1: Distribuição das Instituições da Rede Federal no Brasil em duas fases distintas: de 1909 a 2002 e de 2005 a 2010, no âmbito da sua expansão.

Fonte: Ministério da Educação (2013).

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/mapa.pdf>

Vale lembrar que o ano de 2005 foi um marco no sentido de abertura de possibilidade de expansão da Rede Federal dada pela lei 11.195, como já referendado anteriormente. Observa-se que, até 2005, as instituições concentravam-se predominantemente nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste, a expansão que quase triplicou o número de instituições, tendeu a maior interiorização das instituições.

Em 2008, com a criação dos IFET, a distribuição dessas instituições no país ficou da seguinte forma:

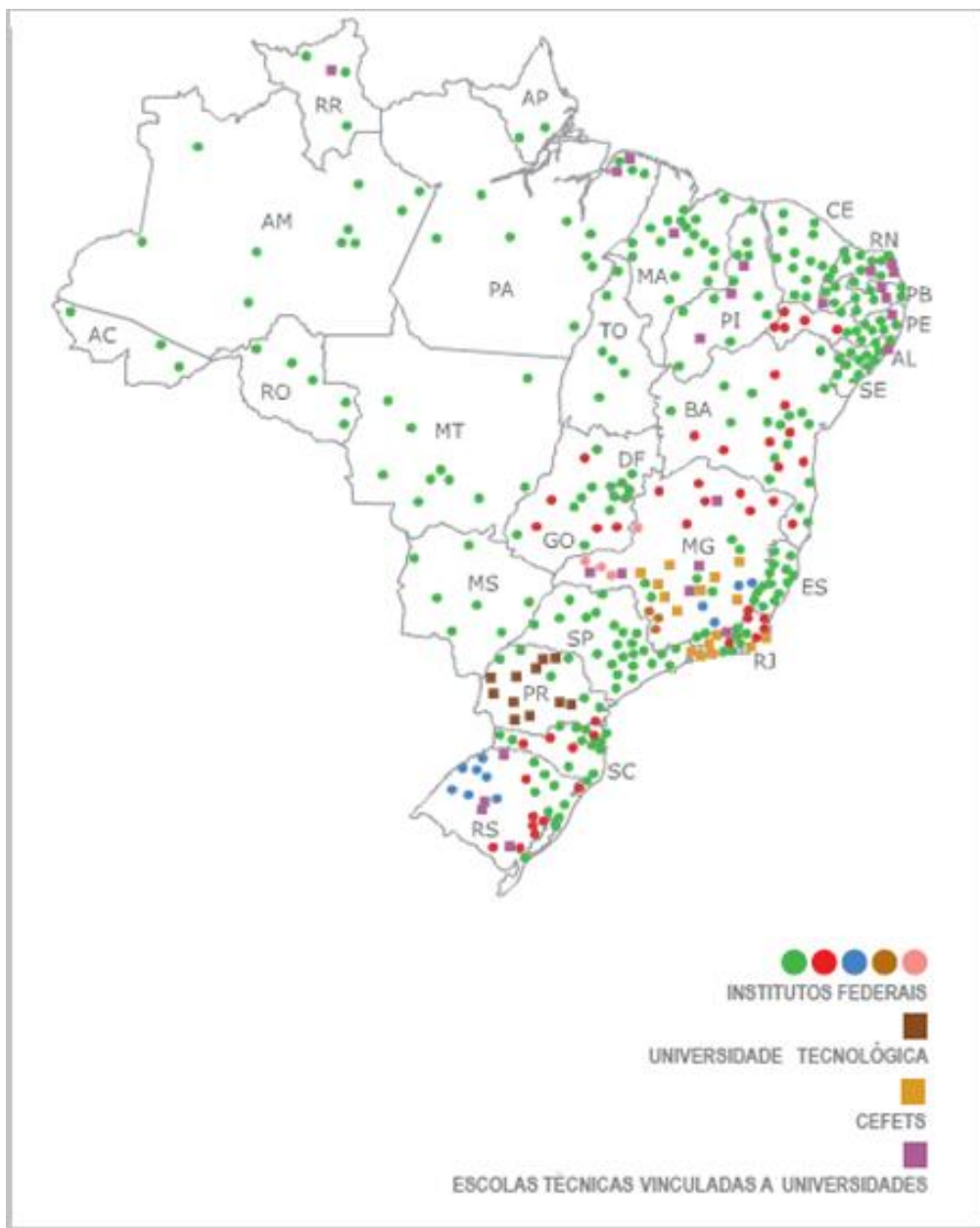


Fig. 2: Distribuição das Instituições da Rede Federal no Brasil a partir da criação dos IFET.
 Fonte: Ministério da Educação (2009d). Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php>

A Rede Federal ficou constituída predominantemente pelos IFET, a partir do ano de 2008, complementada por mais algumas instituições que não aderiram a esse modelo, os CEFET, concentrados nos Estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, a Universidade Tecnológica do Paraná e as ETV, em maior número de instituições e distribuídas também em maior número de Estados.

2.3- A implantação do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

O Estado de Mato Grosso do Sul contava com duas instituições da Rede Federal antes da Lei 11.892/08, criadas em 2007 pela Lei 11.534 (BRASIL, 2007f), a ETF de Campo Grande e a EAF de Nova Andradina, que não chegaram a entrar em funcionamento no perfil criado por essa Lei, vindo a integrarem-se no mesmo ano, em 2007 para formar o IFMS, conforme as Chamadas Públicas 01 e 02/07, oficialmente criado em 2008 com a Lei 11.892 (BRASIL, 2008a). O IFMS é, portanto, a primeira instituição federal de educação técnica e tecnológica do Estado de Mato Grosso do Sul.

Em 15 de maio de 2008, foi iniciado o processo para a implantação do IFMS em Ponta Porã, em resposta à Chamada 1/07. A Comissão de Avaliação de Bens e Imóveis do Município se reuniu para avaliar uma área rural de 25 hectares³⁵. No dia 28 de maio foi apresentado o Projeto de Lei (PL) 09³⁶, dispondo sobre a doação dessa área para a instalação da “Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul³⁷” (PONTA PORÃ, 2008b). No dia 5 de junho, as comissões de Legislação Justiça e Redação Final; de Economia, Finanças e Fiscalização; de Obras e Serviços Públicos, Trabalho Agricultura, Indústria e Comércio; e de Educação, Saúde, Assistência Social e Ecologia deram parecer favorável ao conteúdo do PL 9/08, em regime de urgência (PONTA PORÃ, 2008c). No dia 11 de junho, foi publicado no Diário Oficial de Ponta Porã, a Lei 3.581/08 (PONTA PORÃ, 2008d), que dispõe sobre a doação da área de propriedade do município para a instalação do IFMS em Ponta Porã.

Todo o processo de implantação, desde a integração da ETF de Campo Grande e da EAF de Nova Andradina, até a implantação do IFMS, foi feito, segundo o documento, *Prestação de Contas Instituto Federal de Mato Grosso do Sul 2009* (UTFPR, 2010) da Deliberação 2/2010 da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por intermédio da UTFPR, que, por meio das Portarias 1.063 e 1.069 de 2007, recebeu a tarefa de viabilizar a implantação das duas instituições primeiras e, com o advento da Lei 11.892/08, da implantação do IFMS:

Para a implantação do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) recebeu a incumbência, por meio das Portarias nº 1.063 e nº 1.069, de 13 de novembro

³⁵ Conforme Ata da Comissão de Avaliação de Bens e Imóveis do Município, página 154 do livro Ata (PONTA PORÃ, 2008a). Trata-se, segundo o Memorial Descritivo, de 20 de junho de 2006, de uma área desmembrada da Fazenda Pacuri, de propriedade do Sr. Athos Pattimaia, localizada na Rodovia MS 463, quilômetro 14.

³⁶ No Documento há uma rasura, feita à caneta, sobre o número do PL, 09, indicando ser de número 14. Já no parecer sobre o PL, este é indicado como de número 15/2008. Consideraremos como adequado o número inicial do PL, 09.

³⁷ Embora o documento nomeie a instituição de Escola Técnica Federal, esse trâmite estava sendo orientado para a constituição do IFMS.

de 2007, do Ministério da Educação, de tomar todas as medidas necessárias para o funcionamento do IFMS (ÚTFPR, 2010, p. 7).

O PDI do IFMS foi publicado em 2009, por determinação do Artigo 4º do Decreto 6.095/07 e, posteriormente, do Artigo 14 da Lei 11.892/08, que previram que cada IFET, depois de ter sua proposta aprovada, conforme as Chamadas Públicas 01 e 02/07, tinha como dever elaborar o PDI, observando os dispostos no Decreto 5.773/06 que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino”, (BRASIL, 2006) e em que constam orientações para a elaboração do PDI.

O PDI do IFMS é um documento composto por oitenta páginas³⁸, tem vigência de 2009 a 2014. Segundo o PDI (2009), o IFMS tem posição geográfica estratégica³⁹ que permite “atender as demandas existentes e preparar pessoas para o mundo do trabalho sul-mato-grossense e de seu entorno” (IFMS/PDI, 2009, p. 13).

A Lei 11.892/08 prevê no Artigo 11, o órgão executivo dos IFET, composto por um Reitor e cinco Pró- Reitores, sendo o primeiro nomeado pela Presidência da República, e os demais, pelos Reitores, observando-se as especificações da Lei⁴⁰. A Lei, no entanto, não especifica o papel de cada Pró- Reitoria nem indica a que áreas devem pertencer.

No PDI do IFMS, são indicadas as Pró- Reitorias de Ensino, de Pesquisa e Inovação, de Extensão e Relações Institucionais, de Administração e de Desenvolvimento Institucional. Cada uma das Pró-Reitorias tiveram suas metas traçadas para o período de vigência do PDI.

O IFMS possui três instâncias administrativas: os Órgãos Colegiados, os Órgãos Executivos Superiores e os Fóruns Consultivos (PDI/IFMS, 2009).

³⁸O PDI (2009) do IFMS contém basicamente sete itens mais amplos, quais sejam, perfil institucional; planejamento da gestão do Instituto; gestão institucional; organização e gestão de pessoal; organização acadêmica; infraestrutura e; aspectos financeiros e orçamentários.

³⁹Segundo o IFMS/PDI (2009), o Campus Aquidauana tem representatividade no Alto Pantanal; O Campus Corumbá, atende o baixo Pantanal; o Campus Coxim, tem representatividade no Alto Taquari; a região central é representada pelo Campus Campo Grande; a região sudoeste é atendida pelo Campus Ponta Porã; e, ao leste, está o Campus Três Lagoas.

⁴⁰ Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi do IFET, que possuam o mínimo de cinco anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica, assim como o título de doutor e/ou que sejam pertencentes às Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior (Parágrafo 1º do Artigo 12 da Lei 11.892/08). Já para cargo de Pró-Reitor, devem ser servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, que possuam o mínimo de cinco anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica (Parágrafo 1º do Artigo 11, da Lei 11.892/08) (BRASIL, 2008a).

Os Órgãos Colegiados da administração do IFMS são compostos por Deliberativo Máximo, Conselho Superior e Deliberativos Especializados.

O Conselho Superior é o órgão deliberativo máximo, é também consultivo, tem como presidente o Reitor e representatividade de docentes, discentes, técnico-administrativos, da sociedade civil, do MEC e diretores gerais dos campi. O Conselho Superior tem como principais atribuições, segundo o PDI (2009), observar questões de aprovação de PDI, planos de ação, proposta orçamentária anual, projeto político-pedagógico-institucional, regulamento didático-pedagógico e outras normas internas e disciplinares; questões relativas a normas de certificação e acreditação, títulos de mérito acadêmico; contas do exercício financeiro; taxas e emolumentos e contribuições; criação e alteração curricular, bem como de extinção de cursos e registros de diplomas; estrutura administrativa e regimento geral; administração dos bens e aplicação de renda (IFMS/PDI, 2009, p. 55).

Os Conselhos Especializados, órgãos colegiados, são cinco: de Ensino, de Pesquisa e Inovação, de Extensão e Relações Institucionais, de Administração e de Desenvolvimento Institucional. Cada um desses Conselhos tem como presidente o Pró-Reitor da área respectiva, sendo, por exemplo, o presidente do Conselho de Ensino, o Pró-Reitor de Ensino, do Conselho de Administração, o Pró-Reitor de Administração e assim sucessivamente. Os Pró-Reitores das outras áreas fazem parte automaticamente da composição de cada Conselho; as Diretorias dos campi referentes à área de atuação do Conselho também o compõem, por exemplo, o Conselho de Ensino deve ter, como componentes, as Diretorias de Ensino e Pós-Graduação dos campi; há, em cada Conselho de docentes, representatividade de técnico-administrativo e discentes (IFMS/PDI, 2009, p. 54-60).

Os Órgãos Executivos Superiores são a Reitoria, a Pró-Reitorias e as Diretorias Sistêmicas. A Reitoria conta com Gabinete e Assessorias Especiais. As Assessorias Especiais são oito: a) de Tecnologia da Informação, tem suas ações voltadas à política de segurança da informação, padronização da linguagem de programação, alinhamento à política de uso de *softwares* do MEC, adoção de modelos de acessibilidade, provisão de recursos de hardware, software, conectividade e serviços, capacitação do quadro de servidores (IFMS/PDI, 2009, p. 62); b) de Transferência de tecnologia, a quem cabe formalizar a transferência de direitos de utilização e comercialização de descobertas, resultado de investigação científica (p. 63); c) de Ações Inclusivas, que tem como objetivo “criar na instituição a cultura da ‘educação para a convivência’, aceitação da diversidade [...] buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais” (p. 63); d) de Gestão de

Pessoas, tem como objetivo “implementar ações [...] visando à autorrealização das pessoas e à excelência no cumprimento da missão institucional” (p. 63); e) de Relações Internacionais, para desenvolver parcerias internacionais com vistas a enviar estudantes para o exterior e receber estudantes estrangeiros; f) de Comunicação, Imprensa e Eventos, que busca a articulação entre o IFMS e o público; g) de Avaliação Institucional, cujo papel é assessorar nas questões relativas à avaliação institucional; e h) de Informação e Dados Institucionais, para realizar a análise e interpretação dos dados do sistema acadêmico e administrativo, verificando “o impacto destes para o Instituto [...] com setores competentes, fará a proposição das ações a serem adotadas” (p. 64).

São cinco as Pró- Reitorias, segundo o PDI/IFMS (2009). A Pró-Reitoria de Ensino tem trinta metas a alcançar e está ligada a questões de ordem pedagógica, referentes à projetos para os campi, organização didático-pedagógica, diretrizes curriculares, calendário acadêmico, demandas de cursos, questões discentes e discentes, entre outros; a Pró- Reitoria de Pesquisa e Inovação, treze metas ao todo, entre elas a criação de grupos de pesquisas, delimitação de áreas para pesquisa, implantação de programas de empreendedorismo, hotel tecnológico e incubadora tecnológica; a Pró- Reitoria de Extensão e Relações Institucionais, catorze metas diretamente ligadas à busca de parcerias e convênios com outras instituições tanto de ensino, como do setor produtivo, liga-se conseqüentemente à integração com a comunidade local e com outros países para intercâmbios e convênios de dupla diplomação; a Pró- Reitoria de Administração, doze metas ligadas às questões orçamentárias e de aquisição de bens e materiais pelos campus e reitoria, com ações voltadas à implementação de campanhas para uso racional de energia, água, telefone, coleta de lixo, entre outros; e a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, sete metas ligadas à articulação entre a reitoria e os campus, com objetivos ligados ao desenvolvimento institucional e à gestão pedagógica e administrativa dos campus.

São Diretorias Sistêmicas, segundo o PDI (2009, p. 60), a Procuradoria Jurídica, que “é parte da Procuradoria- Geral Federal, e está vinculada à Advocacia- Geral da União [...] possui funções de assessoramento e consultoria jurídica aos diversos setores da instituição”, e a Ouvidoria, órgão interno ligado à Reitoria.

Outros órgãos que compõem a organização administrativa do IFMS são: a) Órgãos de Controle; b) Fóruns Consultivos; c) Comissões Especiais; d) Órgãos de Apoio às Atividades Acadêmicas; e) Organização e Gestão de Pessoal.

O Órgão de Controle é a Auditoria Interna, cujo objetivo é “fortalecer e assessorar a gestão [...] racionalizar as ações do Instituto Federal e prestar apoio [...] aos

Órgãos do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e ao Tribunal de Contas da União” (IFMS/PDI, 2009, p. 61).

São três os Fóruns Consultivos, o Colégio de Dirigentes, de “apoio ao processo decisório da Reitoria” (IFMS/PDI, 2009, p. 61); o Fórum de Desenvolvimento, que visa “aprimorar a interação do Instituto com os diferentes segmentos da sociedade organizada, buscando aperfeiçoar as diretrizes institucionais” (p. 61); e o Fórum dos Executivos dos Municípios dos Campi, que deve prestar “apoio institucional e político, visando a ações conjuntas para o aprimoramento e expansão do atendimento dos anseios da comunidade sul-mato-grossense” (p. 61).

As Comissões Especiais são quatro: de Ética, atua no sentido de revisão de normas sobre a conduta ética na administração pública federal, bem como na elaboração e proposição de código de conduta e orientações à comunidade acadêmica; Própria de Avaliação, atua junto com a Assessoria de Avaliação Institucional; Permanente de Pessoal Docente, a quem cabe atuar nas questões relativas ao regime de trabalho, avaliação, desempenho, progressão e ascensão funcional, afastamentos para estudo dos docentes; e Permanente de Pessoal Técnico- Administrativo, cujo objetivo é “buscar as ações que venham melhorar, em toda a sua abrangência, o trabalho do servidor” (IFMS/PDI, 2009, p. 64).

Os Órgãos de Apoio às Atividades Acadêmicas têm como objetivo o atendimento aos estudantes como central de relacionamento com os alunos, seção de registros acadêmicos, orientação psicopedagógica, entre outros.

Ao todo são dezessete⁴¹ tipos de cursos implantados ou previstos para o IFMS no PDI (2009) para o período de 2009 a 2014, sendo, no total, vinte e sete cursos de ensino médio integrado, alguns se repetem em várias unidades. No caso do Campus de Ponta Porã, foram implantados os cursos, Técnico em Informática⁴² e Agricultura no ano de 2010, com início das atividades em 2011 e com previsão de oferta também dos cursos Técnico em Zootecnia e em Biocombustível.

⁴¹ Técnico em Edificações (Aquidauana e Três Lagoas); Técnico em Informática (Aquidauana, Coxim, Nova Andradina e Três Lagoas); Técnico em Artesanato (Aquidauana e Campo Grande); Técnico em Móveis (Aquidauana); Técnico em Mecânica (Campo Grande); Técnico em Eletrotécnica (Campo Grande e Três Lagoas); Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (Campo Grande, Corumbá e Ponta Porã); Técnico em Metalurgia (Corumbá); Técnico em Aquicultura (Corumbá e Coxim); Técnico em Alimentos (Coxim); Técnico em Agropecuária (Nova Andradina); Técnico em Açúcar e Álcool (Nova Andradina); Técnico em Agroindústria (Nova Andradina); Técnico em Agricultura (Ponta Porã); Técnico em Zootecnia (Ponta Porã); Técnico em Biocombustível (Ponta Porã) e; Técnico em Floresta (Três Lagoas) (PDI/IFMS, 2009).

⁴² O PDI (2009, p. 27) indica como curso a ser implantado em 2010, o Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no entanto, o curso implantando é o Técnico em Informática, conforme consta no Projeto do Curso (2010a).

Todos os cursos de ensino médio integrado do IFMS fazem parte do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCTNM). Trata-se de um documento que abarca todos os cursos técnicos de nível de ensino médio, instituídos pela Resolução 3/08 e atualizada pela Resolução 4/12, determinou a instituição e implantação do CNCTNM, que organiza os cursos por eixos tecnológicos⁴³, define a carga horária mínima para cada curso, traz um resumo que descreve cada um deles, com possibilidades de temas a serem abordados e de atuação, bem como traz a definição da infraestrutura necessária para a implantação de cada curso e uniformização de suas nomenclaturas. O CNCTNM é, segundo o MEC, a referência nacional para a oferta de cursos técnicos de nível médio nos diferentes sistemas de ensino (BRASIL, 2012d).

O Curso Técnico em Informática faz parte do eixo tecnológico Informação e Comunicação, e o Curso Técnico em Agricultura, do eixo Recursos Naturais (BRASIL, 2012d).

As atividades do IFMS no município de Ponta Porã iniciaram no ano de 2010⁴⁴, e o ingresso dos alunos, conforme consta no PDI, ocorreu por processo seletivo, por meio de realização de prova escrita. As suas atividades, desde o início, estão sendo desenvolvidas em endereço provisório⁴⁵, visto que suas instalações estão ainda em construção. O IFMS é a primeira instituição federal de educação profissional e tecnológica do Estado de Mato Grosso do Sul a entrar em funcionamento.

O ensino médio, como última etapa da educação básica, como é descrito na LDB 9.394/96, não está universalizado. O Censo Demográfico do IBGE (2010) mostra que, no Estado de Mato Grosso do Sul, de uma população residente de 10 a 17 anos, composta por 361.766 pessoas, 13.409 estavam fora da escola, ou seja, faziam parte da população residente que já frequentou a escola, mas que não estava mais frequentando naquele momento, e 2.581 pessoas dessa mesma faixa etária nunca frequentaram creche ou escola. Já no município de Ponta Porã, segundo o Censo IBGE (2010), há um quantitativo de 12.735 pessoas com idade entre 10 e 17 anos, das quais 1.377 não estavam frequentando a escola naquele momento; 31

⁴³ São treze Eixos Tecnológicos, que abarcam 220 cursos, conforme a Resolução 04/2012 (BRASIL, 2012g): Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança e; Turismo, Hospitalidade e Lazer.

⁴⁴ O processo seletivo ocorreu no final do ano de 2010, com início das primeiras turmas de alunos no ano de 2011.

⁴⁵ As atividades da Unidade de Ponta Porã estão sendo desenvolvidas no prédio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O prédio do IFMS, está em construção na Rodovia BR 463, km 14, na área doada pelo Município de Ponta Porã pela Lei 3.581 de 11 de junho de 2008.

pessoas dessa faixa etária nunca frequentaram a escola, e o total de pessoas matriculadas no ensino médio regular era de 3.341, das quais, 355 matrículas na rede privada de ensino.

É muito provável que a grande maioria das pessoas que não estavam matriculadas fosse uma demanda para o ensino médio, etapa não obrigatória, ou seja, não se trata de um direito público subjetivo. Vale lembrar que a Emenda Constitucional 59/2009, entre outras determinações, “dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica” (BRASIL, 2009c) com implementação progressiva até o ano de 2016.

Os desafios da universalização do ensino médio, a qual tardiamente está sendo trabalhada no Brasil, são talvez semelhantes aos desafios da efetiva implementação do ensino médio integrado, como política de Estado. O que se vê hoje é o surgimento de novas políticas de governo que atravessam a implantação do ensino médio integrado, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tem como objetivos:

Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância; construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais; aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica; melhorar a qualidade do ensino médio (BRASIL, 2012)

Suas iniciativas são: a) expansão da Rede Federal; b) expandir a oferta de cursos nas redes estaduais por meio do Programa Brasil Profissionalizado; c) investir na formação à distância por meio da Rede E-TecBrasil; d) ofertar cursos por meio do SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI); e) promover o financiamento por meio do FIES, de cursos técnicos em instituições privadas e do Serviço Nacional de Aprendizagem; f) oferecer Bolsa-Formação para estudantes matriculados nos cursos.

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 sujeito 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.

Em *Os riscos do Pronatec para a educação técnica profissional*, documento da Diretoria Executiva da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (CNTE, 2011), são traçados alguns dos riscos oferecidos pelo Pronatec. O documento cita: a) a falta de dimensionamento do papel do Estado na oferta pública e gratuita de educação profissional técnica; b) a flexibilização do compromisso do Estado e o estímulo à reserva de mercado educacional, colidindo, portanto, com o recente cenário de expansão do direito à educação pública e gratuita; c) contraposição do acordo feito em 2008 do governo federal com o sistema S de expandir as matrículas gratuitas no âmbito desse sistema, isso porque com o Pronatec essas instituições ao invés de ofertarem a gratuidade das vagas, receberão investimentos públicos do chamado, bolsa-formação trabalhador prevista no Pronatec; d) inibição da expansão de instituições públicas, compromissadas com a formação cidadã, isso porque os recursos públicos não são aplicados exclusivamente nas instituições públicas; e) reducionismo curricular, ou seja, as premissas do Decreto 5.154/04 e posteriormente da Lei 11.741/08 de integrar a formação profissional com a formação geral, objetivando o desenvolvimento dos estudantes para a vida produtiva e social, por meio do ensino médio integrado passam a ser substituídas pela formação de curta duração; f) condicionamento do trabalhador assistido por seguro-desemprego ao vínculo empregatício sem direito de escolha, isso porque o Pronatec altera as legislações do programa seguro-desemprego e seguridade social, condicionando as parcelas deste à comprovação de frequência em cursos de qualificação profissional.

Não é difícil perceber que o Pronatec traz toda uma articulação em favor das instituições privadas e contra a expansão do ensino médio integrado, ao propor suas ações levando a uma “facilidade” ao trabalhador em receber formação profissional; no entanto essa formação, a qual tem o trabalho, a ciência e cultura como eixos, não atende aos princípios traçados no Decreto 5.154/04; trata-se de uma formação aligeirada, com intuito apenas de atender aos interesses produtivos, oferecendo benefícios pontuais, a fim de suprir as necessidades desse setor.

A Reportagem *Pronatec integra Senai, Senac e IFMS na qualificação de alunos do Ensino Médio no Estado*, divulgada recentemente na mídia de Mato Grosso do Sul, ilustra os parágrafos acima sobre o Pronatec e demonstra um pouco a forma como esse programa

tem se expandido no estado, atravessando a política de ensino médio integrado no IFMS e se sobrepondo a ela. Segundo a reportagem, são oferecidas 12.340 vagas em 138 cursos, em catorze municípios do Estado.

Nesse sentido, no capítulo seguinte, abordaremos a implantação dos cursos de ensino médio integrado no IFMS no município de Ponta Porã, onde, segundo os dados do INEP, das 3.844 matrículas no ensino médio em 2011, apenas 140 foram no ensino médio integrado. Essa abordagem tem o objetivo de verificar as formas de produção e trabalho do município e suas relações com a implantação dos cursos.

CAPÍTULO III- O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PONTA PORÃ E SUAS RELAÇÕES COM AS FORMAS DE PRODUÇÃO E TRABALHO DA REGIÃO

O objetivo deste capítulo é apontar as características do município de Ponta Porã e discutir as relações entre a implantação dos cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, no município de Ponta Porã, e as formas de produção e trabalho existentes nessa região, tendo, como referência, as transformações sociopolíticas e econômicas do país a partir da década de 1990.

3.1- Aspectos históricos, geográficos, sociais e econômicos do município de Ponta Porã

O município de Ponta Porã faz parte do Estado de Mato Grosso do Sul, localizado na região Centro- Oeste do Brasil. O Estado tem uma população de 2.449.024 habitantes, segundo o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), distribuídos em 78 municípios, em uma área territorial de aproximadamente 357.145,86 quilômetros quadrados, com densidade demográfica de 6,86 habitantes por quilômetro quadrado. Tem, como capital, a cidade de Campo Grande.

O Estado de Mato Grosso do Sul é relativamente novo, foi criado em 1977⁴⁶ e teve seu primeiro governo instalado em 1979. Como parte da região Centro- Oeste, seguiu o

⁴⁶ O Estado de Mato Grosso do Sul foi criado pela Lei Complementar 31 de 11 de outubro de 1977, no governo do Presidente Ernesto Geisel (1974-1979). Segundo Bittar (2009) antes desse evento houve muitos movimentos em prol da separação do Estado de Mato Grosso do qual o espaço que hoje configura Mato Grosso do Sul fazia parte, embora o único que tenha alcançado patamar mais consolidado de luta pela causa divisionista tenha sido o movimento liderado pela Liga Sul-mato-grossense, em outubro de 1932 no Rio de Janeiro. Segundo a autora, o movimento liderado pela Liga, não interferiu na decisão do governo de separar Mato Grosso Uno, tanto que ressalta o fato de que a população mato-grossense foi surpreendida pelo desmembramento do Estado, em 1977. O regionalismo, segundo Bittar (2009) sempre esteve presente na região mato grossense desde o início da sua

fluxo de sua história. Essa região, por muito tempo, foi caracterizada como vazia demográfica e, quando muito, como área com vocação para atividades de agricultura de subsistência. Essa concepção e função no interior da divisão regional do trabalho perdurou até a década de 1970, momento em que, segundo Abreu (2001, p. 45), passou a ocupar lugar no âmbito da política do governo federal como região estratégica, imprescindível para a acumulação do capital, sendo então inserida em inúmeros planos e programas voltados para a seu desenvolvimento. Esse “lugar” ocupado pela região Centro- Oeste na política econômica federal teve como resultado a progressiva modificação da base econômica do Estado de Mato Grosso, Estado ao qual pertencia o território hoje designado como Mato Grosso do Sul. A região Centro- Oeste esteve presente nos três Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND) elaborados e implementados pelo governo federal a partir do ano de 1972.

As mudanças na estrutura do poder político do Brasil, ocorridas a partir de 1930 e, conseqüentemente, a entrada da indústria como setor central do sistema produtivo levaram à concentração da indústria brasileira principalmente nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Essa concentração foi quase que exclusiva nesses Estados até a década de 1970, momento em que se iniciou um processo de mudança nessa polarização, mesmo que “Sul e Sudeste ainda concentrem o grosso de nossa produção industrial [...] a participação do Norte, Nordeste e Centro- Oeste tem sido crescente” (FERREIRA, 2009, p. 55).

A indústria passou, então, a não mais se concentrar somente nas regiões Sul e Sudeste do país, em decorrência de um movimento de interiorização industrial, que se fez mais nítido, a partir da década de 1980. Esse movimento foi decorrente da crise econômica dos anos 1970. Muitas empresas, nesse período, “resolveram migrar para interior, de olho em facilidades e custos menores [...] mão de obra mais barata, maior facilidade de transportes e terrenos a preços mais acessíveis” (FERREIRA, 2009, p. 56).

O processo de desconcentração espacial da indústria brasileira não ocorreu aleatoriamente, mas fez parte da política nacional no contexto do I PND, projetado para os anos de 1972 a 1974 e, mais especificamente, no que se refere à região Centro- Oeste, do II PND, para os anos de 1974 a 1979; o III PND foi elaborado para os anos de 1979 a 1985. Por meio desses Planos, o governo visou à integração nacional.

povoação, a origem dos movimentos está na configuração geográfica do Estado, o que fez com que os termos “norte” e “sul” se tornassem reais, tanto que até as primeiras décadas do século XX a comunicação entre uma parte e outra ocorria por meio dos caminhos das águas e pelas “picadas” no meio da mata.

Para fins dos objetivos traçados para esta pesquisa, enfocam-se os efeitos desses Planos para a Região Centro- Oeste, mais particularmente para o espaço mato-grossense e após a sua divisão, o espaço, sul- mato-grossense, com base nos estudos de Abreu (2001).

No I PND, segundo Abreu (2001), a região Centro- Oeste não foi diretamente mencionada, foi inserida como território de ligação entre o norte e sul do país, mas esse Plano criou programas que atingiram o espaço mato-grossense como o Plano de Integração Nacional (PIN), que fornecia receitas e incentivos fiscais para a Amazônia Legal, onde Mato Grosso estava inserido em parte.

Outro Programa, no âmbito do I PND foi o Programa de Desenvolvimento do Centro- Oeste (PRODOESTE) voltado para a ampliação da rede rodoviária regional, com o objetivo de viabilizar a circulação de mercadorias, de pessoas e de capital, por meio da implantação de pavimentação básica para comunicação entre os Estados. Esse foi o foco de atenção para a integração nacional, no I PND, além da contenção da migração para a cidade de Brasília, incentivando investimentos no seu entorno, objetivo que foi expresso posteriormente no Programa Especial da Região Geoeconômica de Brasília (PERGEB), bem como o estímulo à ampliação da atividade de mineração e agropecuária para a indústria e exportação. Trata-se, segundo Abreu (2001), de uma integração nos moldes do capital mundial, com base na exportação para geração de divisas, equilíbrio da balança comercial e política de financiamento e endividamento externo, levando a política de desenvolvimento brasileiro a ser construída com base na importação de bens de capital, matérias-primas industriais, ampliação da área de produção, extensão do mercado interno, entre outros, com a estratégia de incorporação de novas terras no oeste e na Amazônia.

Todos esses fatores resultaram em mudanças no comportamento dos setores econômicos do espaço mato-grossense, que passou a demandar e incorporar novas técnicas e práticas de trabalho no campo e na cidade, com o surgimento de empresas de revenda de máquinas e implementos agrícolas, automóveis, ampliação da rede bancária e surgimento de novas profissões e profissionais.

Abreu (2001) enfatiza que a região Centro- Oeste foi diretamente tratada no II PND, entre as áreas que receberiam investimentos para incorporar-se ao território nacional, e enfatiza que tal fato decorreu da crise do petróleo instalada em 1973 a qual teve, como resposta do governo brasileiro, o incentivo à exportação, ampliação da produção de produtos primários e a criação de condição para a substituição de importações em setores que se tornaram muito caros, como os fertilizantes, máquinas e equipamentos. Houve também a

marcante presença do Estado, viabilizando empréstimos externos e assumindo os setores de risco e infraestrutura.

No contexto do II PND, Abreu (2001) demarca a criação dos Programas Especiais, voltados para a região Centro Oeste em geral, tais como, o Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (POLAMAZÔNIA); Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO), o Programa Especial de Desenvolvimento do Pantanal (PRODEPAN), o PERGEB e, posteriormente, a criação de programas específicos para o espaço mato-grossense, tais como o Programa Especial para a Grande Dourados (PRODEGRAN), o Programa Especial de Desenvolvimento do Mato Grosso do Sul (PROSUL) e o Programa Especial de Desenvolvimento de Mato Grosso (PROMAT). Esses Programas foram coordenados pela Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO)⁴⁷, no âmbito do II Programa de Desenvolvimento Econômico e Social do Centro Oeste (PLADESCO), e teve sua ação voltada para a ampliação do mercado nacional, para consumo da produção industrial. Ainda com a indústria incipiente no contexto do II PLADESCO, este almejava algumas possibilidades de exploração, no noroeste mato grossense, de alguns minerais, borracha, castanha e madeira; no norte de Mato Grosso, a possibilidade de exploração da madeira e da agropecuária; no nordeste, a ampliação da produção de carne para exportação; e no centro- sul e sul-norte, a produção agropecuária para exportação. Essas projeções foram feitas baseados no corredor de exportação, das rodovias federais 163, 158, 174 e 364.

Abreu (2001) detalha cada um dos Programas do II PLADESCO. O POLAMAZÔNIA, criado no contexto do II PND e preservado no III PND, abrangeu toda a Amazônia Legal em uma parceria firmada entre a SUDECO e Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM); à primeira, cabia os estudos das áreas- programa, administração e acompanhamento, e à segunda, os incentivos fiscais. Nesse contexto, na região Centro- Oeste, foram identificadas cinco áreas-programas, sendo três no espaço mato-grossense (Aripuaná, Juruena e Xingu/Araguaia), áreas parz as quais se buscou ocupar os espaços vazios e apoiar empresários pioneiros; o POLOCENTRO promoveu a incorporação das terras do cerrado ao processo produtivo, a fim de ampliar a produção para estoque, abastecimento interno e exportação, o que requeria tecnologia importada e grande capacidade

⁴⁷ A SUDECO, com sede em Brasília, substituiu a Fundação Brasil Central, até então órgão de planejamento, nasceu como entidade autárquica, vinculada ao Ministério do Interior, em 1967. Trata-se de um órgão de planejamento, com o objetivo de realizar programas, pesquisas e levantamento do potencial econômico da região; definir espaços suscetíveis ao desenvolvimento econômico; concentrar recursos em áreas potenciais; adotar políticas imigratórias para a região; elaborar planos diretores setoriais e acompanhar a sua execução (ABREU, 2001, p. 74- 75).

financeira, fator que excluiu o pequeno produtor; o PRODEPAN objetivava criar condições para que o Pantanal mato-grossense pudesse ter seus recursos mais bem aproveitados, foi projetado para três anos, mas foi prorrogado por mais alguns. Teve para si a canalização dos recursos do PRODOESTE, cujas linhas de ação foram cinco, transporte, saneamento ambiental, energia, desenvolvimento da pecuária e industrialização. Posteriormente teve seus recursos dirigidos para outro programa também coordenado pela SUDECO, o Estudo de Desenvolvimento da Bacia do Alto Paraguai, que, segundo a autora, nunca foi implantado.

Quanto aos programas específicos, a autora aponta o PRODEGRAN, dirigido para a região da Grande Dourados em busca da alta produtividade, motivo pelo qual foram inseridos no Programa instituições como a Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuária (EMBRAPA), Empresa Brasileira de Aeronáutica (EMBRAER) e a Faculdade de Agronomia da Grande Dourados. No contexto da implementação desse Programa, Abreu (2001) enfatiza que foram eliminadas hortas, pocilgas, galinheiros e outras atividades de subsistência, de modo a destinar toda a área para plantação de soja, o que fez com que a Grande Dourados fosse considerada como o celeiro do país, fator que atraiu imigrantes, capital comercial, agroindustrial e financeiro para o seu espaço. Esse Programa, segundo a autora, teve vários problemas, entre eles, a alta no petróleo que refletiu nos custos da produção, a alta do dólar e a concentração de recursos nos subprogramas de transporte e energia em detrimento dos outros. Os programas PRODEGRAN, o PROSUL e o PROMAT foram previstos na lei de desmembramento do Estado de Mato Grosso com o objetivo de assegurar recursos para a consolidação político-administrativa das novas Unidades Federativas criadas.

O III PND, segundo Abreu (2001), deu início à mudança do modelo de planejamento⁴⁸ no Brasil, seguindo a conjuntura internacional, associado aos interesses do capital industrial, buscando explorar riquezas naturais ainda pouco exploradas e áreas com capacidade produtiva confirmada, com a aplicação de modernos insumos, no sentido de

⁴⁸ O estudo feito por Matos (2002) em dissertação de mestrado intitulado Análise dos Planos de Desenvolvimento elaborados no Brasil após o II PND, demonstram que o III PND foi interrompido no segundo semestre de 1980. Os objetivos não foram atingidos, mesmo porque não houve implementação, sendo então um documento com simples declaração de intenções do governo, marcando o fim do processo de planejamento como efetivo instrumento de controle da política econômica do país. O Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986-1989) e o Plano de Ação Governamental (1987- 1991) foram criados em plena crise do planejamento econômico brasileiro, sendo criados apenas para atender à exigência da nova CF, que estabeleceu que o modelo de planejamento deve ser baseado em Planos Plurianuais (PPA). O primeiro PPA foi criado em 1991, no governo de Fernando Collor de Mello, trata-se de um instrumento previsto pela CF de 1988 no Artigo 165 e visa declarar as políticas do governo federal para um período de 4 anos; atualmente estamos sob a égide do PPA 2012- 2015. Esse artigo da CF modificou a forma de planejamento de planejamento econômico do Brasil, segundo Matos (2002), no entanto, a autora afirma que o primeiro PPA “não pode ser considerado como instrumento para estimular o desenvolvimento (...) criado apenas para cumprir o mandato constitucional [...] logo esquecido diante da crise que o país enfrentou em 1992” (p. 176).

aumentar a produtividade imprimindo a verticalização da produção por meio da agroindústria. No espaço mato-grossense, surgiu o discurso da exploração do espaço mato-grossense, sob o slogan *nova fronteira* que evoluiu logo para o de *região solução*. Esses discursos ocorreram no sentido de orientar a produção para exportação por meio da instalação de agroindústrias, segundo a autora, esse processo foi uma espécie de “venda da região” para empreendedores do país e do mundo. Nesse contexto, o Estado atuava como legislador e protetor do mercado, garantindo margens de lucros e políticas de crédito ou financiamento externo direto ou como avalista, sob a égide da descentralização do poder. A estratégia de *marketing* utilizada para a “venda da região” foi efetivada pela SUDECO em parceria com a Rede Globo de televisão, com a promoção de eventos e encontros para empresários, políticos, banqueiros e técnicos, em que eram apresentados os potenciais da região.

Com base na análise do espaço mato-grossense no contexto dos três PND, Abreu (2001) conclui que a década de 1970 foi palco de investimento em infraestrutura pelos cofres públicos, via empréstimos externos e criação de bases para que as empresas estatais atuassem na iniciativa privada, enquanto os anos da década de 1980 foram de deterioração da infraestrutura instalada e da incapacidade do poder público de manter os compromissos assumidos com os órgãos internacionais, desde o pagamento dos juros da dívida até o cumprimento dos acordos de metas sociais e ambientais que faziam parte dos acordos. A autora demonstra que, embora tenha se instalado a crise nos anos 1980, o espaço mato-grossense apresentou crescimento nesse período, houve a consolidação da agricultura moderna, a monocultura deu lugar para a policultura, as áreas de pastagens foram ampliadas. Esse processo não foi isento de contradições; os lotes que eram destinados à agricultura de subsistência deram lugar, em grande parte, às culturas comerciais ou pastagens, expulsando do campo o pequeno agricultor descapitalizado. Os anos 1990 foram, segundo a autora, conduzidos por total revisão do que, até então, o país tinha vivido em termos de planejamento, e surgem os discursos acerca da globalização e da sustentabilidade. Trata-se de um novo padrão de desenvolvimento operado nos limites dos recursos disponíveis. O industrial instalado até então estava acostumado com os subsídios e mercado exclusivo. Com o desmonte do Estado e abertura do mercado, iniciados na década de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello e consolidados nos governos de Fernando Henrique Cardoso, houve diminuição dos lucros face à concorrência instalada que gerou falências e desemprego.

Segundo Diniz,

Após um século de concentração industrial no estado de São Paulo e de polarização na sua área metropolitana, nas últimas duas décadas esse processo foi invertido, iniciando um movimento de reversão da polarização e de desconcentração industrial para várias regiões do país. (DINIZ, 1995, p. 6).

Num primeiro momento, a desconcentração industrial ocorreu para o próprio interior de São Paulo e, posteriormente, para outras regiões do país, entre elas a região Centro-Oeste que, “apesar de sua baixa densidade econômica e populacional, expandiu nas últimas décadas beneficiada com a transferência da capital federal para Brasília e com a expansão gradual da fronteira agrícola” (DINIZ, 1995, p. 8). O processo de desconcentração industrial resultou de vários fatores, entre eles:

a) deseconomias de aglomeração na área metropolitana de São Paulo e criação de economias de aglomeração em vários outros centros urbanos e regiões; b) ação do estado em termos de investimento direto, incentivos fiscais e construção da infra-estrutura; c) busca de recursos naturais, traduzida pelo movimento das fronteiras agrícola e mineral, com reflexos na localização de um conjunto de atividades industriais; d) unificação do mercado, potenciada pelo desenvolvimento da infra-estrutura de transportes e comunicações, com efeitos sobre a competição interindustrial e a localização (DINIZ, 1998, p. 7).

O autor salienta que, a partir da década de 1970, ocorreu aumento significativo na produção de grãos, com destaque para as regiões Sul e Centro-Oeste. O mesmo ocorreu “na produção extrativa mineral [que] passou a ser ameaçada com a incorporação de novas fronteiras mineiras no Norte e Centro-Oeste e mesmo no Nordeste e em outras áreas do país” (p.25).

Segundo os estudos de Galera (2011) sobre a atividade frigorífica de empresas brasileiras exportadoras de carne bovina no estado de Mato Grosso do Sul, com a abertura comercial iniciada na década de 1990, mais especificamente na segunda metade da década de 2000, esse setor econômico se inseriu no mercado global. No que tange ao Estado de Mato Grosso do Sul, o processo de desconcentração de plantas produtivas do antigo centro Rio de Janeiro–São Paulo fez com que houvesse a realocação dessas plantas para próximo das áreas de criação e engorda de gado. Esse fato contribuiu para que o Estado passasse a alojar maior número de empresas dessa natureza, muito embora, segundo o autor, nenhuma das empresas por ele investigadas, as exportadoras de carne bovina, tivesse origem no próprio Estado, ou seja, todas vieram de outros locais, utilizando a estratégia lucrativa de instalar-se em regiões com grande concentração de gado. Destaca-se que o Estado de Mato Grosso do

Sul tem o terceiro maior rebanho de bovinos, com aproximadamente 22,5 milhões de cabeças⁴⁹ (IBGE, 2010).

Segundo o documento Zoneamento Ecológico Econômico de Mato Grosso do Sul, volume II (ZEE/MS II, s/d), o principal produto agrícola do Estado é a soja. Entre 2000 e 2004, a área plantada de soja dobrou no Estado, decaindo a partir daí devido às “dificuldades financeiras dos produtores; problemas climáticos [...]; valorização do real; aumento nos custos da produção” (ZEE/MS II, s/d, p. 23). Na safra de 2008/2009, a área plantada voltou a crescer, no entanto o documento enfatiza que algumas questões precisam ser resolvidas: a maioria da soja produzida é transportada via rodoviária, cujo gasto é intenso e, por isso, inviável; a pesquisa na área agropecuária, especialmente quanto à ferrugem asiática, que vem acometendo a produção e provocando o aumento nos custos; e o modelo de produção, cujas operações são todas feitas pelo proprietário, o que exige que se tenha parque de máquinas e equipe além do necessário.

Alguns acontecimentos, como o fechamento dos principais mercados internacionais de carne bovina, resultante do foco de febre aftosa que acometeu o sul do Estado, em 2005, e a queda nos preços da soja, em 2005 e 2006, demonstraram que o binômio boi-soja já não era suficiente para manter ativa a economia de Mato Grosso do Sul (ZEE/MS II, p. 15). Nesse sentido, o documento ZEE/MS II afirma que “num planejamento em médio prazo (5 a 10 anos) o Estado do Mato Grosso do Sul precisa privilegiar um processo de diversificação da base econômica, novos produtos e principalmente agregando valor às matérias-primas aqui produzidas” (ZEE/MS II, s/d, p. 18).

Quanto à produção de energia no estado, o ZEE/MS II observa que “a falta de energia elétrica foi um dos principais gargalos na expansão econômica do Estado” (ZEE/MS II, s/d, p. 25), fato que resultou sempre em afastamento dos investidores. Nos últimos anos, tem-se observado um novo ciclo de investimentos no Estado, na área de usinas de álcool, cujo problema de falta de energia não mais acomete a produção, visto que o bagaço da cana de açúcar é utilizado para produzir a energia necessária para a produção, e estando “no alvorecer do processo, existe um grande espaço de melhoria tecnológica para maximizar a eficiência da co-geração na cadeia da cana de açúcar” (ZEE/MS II, s/d, p. 35).

O Brasil foi pioneiro na produção e consumo de álcool como combustível, lançando em 1975 o Programa Nacional do Álcool (Proálcool), decorrente da crise do

⁴⁹ Segundo dados da Associação Brasileira das Indústrias Exportadoras de Carnes (ABIEC), o Estado possui dez plantas frigoríficas cadastradas no Sistema Federal de Inspeção (SIF), sendo o segundo em número de plantas frigoríficas no Brasil.

petróleo, no entanto “a produção de álcool no Brasil ficou estagnada no período de 1998 a 2005” (ZEE/MS II, s/d, p. 40). O início do aumento da demanda por álcool no Brasil foi resultado do lançamento dos carros *flex-fuel* em 2003. Esse fator, “aliado à perspectivas de exportação para os próximos anos, vem estimulando a instalação de novas indústrias de álcool, especialmente nos estados de MS [Mato Grosso do Sul], GO [Goiás] e MG [Minas Gerais]” (p. 39). Esses Estados são os que recebem maior procura de investidores para a produção canavieira, matéria-prima para a produção de álcool, segundo o ZEE/MS II.

O ZEE/MS II expõe dois problemas existentes em Estado de Mato Grosso do Sul que constituem em obstáculo aos investimentos, “o maior problema existente hoje na Cadeia Produtiva de Biocombustíveis está na área de distribuição, que tem características de oligopólios” (ZEE/MS II, s/d, p. 53), o que, segundo o documento, faz com que os produtores industriais e agrícolas recebam preços abaixo do custo de produção, que declinam os preços dos produtos, que, todavia, não chegam ao consumidor final. O outro problema apontado pelo ZEE/MS II é quanto à tributação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e prestação de Serviços (ICMS) que, no caso do álcool, “por ser renovável e menos poluente teria uma alíquota de ICMS mais baixa que o combustível fóssil” (ZEE/MS II, s/d, p. 53); no entanto, enquanto os Estados de São Paulo e Paraná praticam de 12% e 18% respectivamente, o Estado de Mato Grosso do Sul tem alíquota de 25%. O resultado disso é que “a elevação da utilização do álcool como combustível somente vem ocorrendo nos estado que reduziram as suas alíquotas de ICMS [...] são os que mais têm atraído novos investimentos” (ZEE/MS II, s/d, p. 53).

Ainda que os custos quanto à tributação de ICMS sejam maiores no Estado de Mato Grosso do Sul, comparados a São Paulo e Paraná, Azevedo (2008) demonstra que a produção canavieira no Estado se encontra em plena expansão. No período de 1996 a 2008, foram vendidas ou efetuadas fusões de oito agroindústrias no Estado, a maioria delas para ou com compradores ou parceiros de capitais internacionais⁵⁰. Nesse mesmo período, o autor confirma que houve gradativa diminuição no ritmo de crescimento da cultura de soja e no montante de gado, o que para ele tem relação com o aumento da atividade canavieira: “a territorialização da atividade canavieira no Estado de Mato Grosso do Sul e a sua crescente expansão aponta para um reordenamento territorial importante, que tende a mudar o perfil da

⁵⁰ Das oito agroindústrias do Estado de Mato Grosso do Sul vendidas ou fundidas entre os anos de 1996 e 2008, seis foram para/com capitais estrangeiros: Usina Santa Olinda, 1996, José Pessoa; Alcovale, 2001, Unialco; Copernavi, 2005, Kidd & Company; Passatempo, 2007, Louis Dreyfus; Maracaju, 2007, Louis Dreyfus; Esmeralda (projeto), 2007, Louis Dreyfus; Eldorado, 2008, Odebrecht e Monteverde Agroenergética, 2008, Bunge (AZEVEDO, 2008).

produção agropecuária no Estado, com repercussões na produção de outras culturas” (AZEVEDO, 2008, p. 46).

Segundo Azevedo (2008), o que estimulou a expansão canavieira no Estado de Mato Grosso do Sul foi a elevação dos preços de açúcar e álcool nos últimos anos, além de outros aspectos que despertam interesse em grupos econômicos, tais como grande quantidade de terras para sustentar a expansão com preços mais vantajosos que em outros locais com tradição na produção canavieira; organização sindical ainda frágil no setor; grande interesse das entidades públicas e privadas em sediar os empreendimentos, a exemplo dos incentivos fiscais concedidos pelo *Programa MS Empreendedor*⁵¹. O mais recente programa de incentivos fiscais do Estado de Mato Grosso do Sul é o *Programa Estadual de Desenvolvimento Industrial MS Forte Indústria*, criado pela Lei 4.049/2011; os programas anteriores foram mantidos.

A Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso do Sul (FIEMS), demonstra, em seu documento *Desempenho Industrial 2009*, que o açúcar e o álcool, ocupam o segundo lugar no *ranking* de produtos exportados pelo Estado, sendo o primeiro lugar reservado à indústria de alimentos, bebidas e álcool etílico.

Diniz (1998) também demonstra a posição privilegiada do Estado no *ranking* nacional da produção de cana, no final do século XX, e afirma que há “um conjunto de políticas de desenvolvimento regional” (p. 33), sendo o foco, os incentivos fiscais, por meio dos quais “procura-se baratear a formação de capital, reduzir a carga tributária ou mesmo facilitar importações”, esses incentivos “existentes desde o início deste século, foram ampliados e generalizados a partir do final da década de 60”. Essas políticas são complementadas por políticas estaduais e municipais, que seguem essa mesma linha.

Uma vez compreendida a inserção da região Centro-Oeste e conseqüentemente do Estado de Mato Grosso do Sul na dinâmica da economia nacional, tendo passado a partir da década 1930 a investir também no setor da indústria, demonstra-se, então, o perfil da economia pontaporanense, partindo dos elementos já expostos.

O município de Ponta Porã tem população de 77.872 pessoas, segundo o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), distribuídas em uma área territorial de aproximadamente 5.330,461 quilômetros quadrados,

⁵¹ Criado por meio da Lei Complementar 93/01. A política industrial do Estado permite que também os municípios criem programas de incentivos fiscais a fim de atrair empresas para a localidade. O município de Ponta Porã instituiu no ano de 2005, por meio da Lei Complementar n. 22, de 15 de abril, o Programa de Incentivos para o desenvolvimento econômico e industrial de Ponta Porã (Indusporã), que oferece incentivos para instalação, ampliação ou realocação de empresas de variados portes. A maior das empresas beneficiadas pelo Indusporã é a usina Monte Verde Agroenergética S/A, do grupo econômico Bunge.

com densidade demográfica de 14,61 habitantes por quilômetro quadrado. É o sexto município com maior população do Estado.

O município de Ponta Porã tem como característica marcante sua localização geográfica, uma de suas limitações territoriais, a oeste, com a cidade de Pedro Juan Caballero, Paraguai. A condição de fronteira não pode ser desconsiderada, uma vez que apresenta particularidades para o município, por se tratar de uma conurbação internacional. As duas cidades são separadas por uma linha de 13.800 metros de extensão, 50 metros de largura, segundo o Geo Ponta Porã, “é o espaço de circulação mais aguda de encontros, de trabalho, de serviços, de comércio formal e informal entre os dois povos e as duas culturas” (GEO PONTA PORÃ, 2010, p. 24). A condição de fronteira oferece à Ponta Porã algumas limitações quanto à coleta de dados, por se constituir, em realidade, um fluxo significativo de pessoas e mercadorias que não aparecem nos dados oficiais, por ter como característica “o comércio e o contrabando [...] prática comum [...] deriva tanto do fluxo de bens e pessoas como das possibilidades de usufruir das facilidades decorrentes das diferentes normas e legislações proporcionadas pela existência de dois Estados-nacionais” (GEO PONTA PORÃ, 2010, p. 67).

Segundo o Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF) (2009c), 27% do território brasileiro faz parte da Faixa de Fronteira, abrangendo onze Estados de quinhentos e oitenta e oito municípios, configurando-se

[...] como uma região pouco desenvolvida economicamente, historicamente abandonada pelo Estado, marcada pela dificuldade de acesso a bens e serviços públicos, pela falta de coesão social, pela inobservância de cidadania e por problemas peculiares às regiões fronteiriças (PDFF, 2009c, p. 9).

O PDFF (2009c) dividiu a Faixa de Fronteira⁵² em três Arcos, Norte, Central e Sul, e dezessete sub-regiões. O município de Ponta Porã faz parte do Arco Central e da sub-região XIV. Segundo o documento, essa sub-região, junto com a sub-região XIII “são duas das mais complexas e desafiadoras [...] conhecidas na mídia por problemas relacionados ao narcotráfico a contrabandos diversos” (PDFF, 2009c, p. 40). Essa divisão realizada pelo PDFF prevê diferenciação entre as diversas localidades da Faixa de Fronteira,

⁵² Foi dividida em três grandes Arcos compostos cada um por sub-regiões compostas pelos municípios dos Estados de cada Arco, identificadas por números romanos de I a XIV e agrupadas segundo a base produtiva e as questões culturais. O Arco Norte abrange a Faixa de Fronteira do Amapá, Amazonas, Roraima, Pará e Acre (Sub-regiões I a VI); O Arco Central abrange os Estados de Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (sub-regiões VII a XIV); O Arco Sul é composto pelos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (sub-regiões XV a XVII) (PRFF, 2009c).

desuniformizando-as, ou seja, trabalha com o critério de que cada localidade da Faixa tem peculiaridades e deve ser receber tratamentos em termos de planejamento econômico, obedecendo a estas.

Embora o PDFF (2009c) tenha como objetivo, além do desenvolvimento econômico da Faixa de Fronteira, “sua estruturação física, social e produtiva por meio da ativação das potencialidades locais e na articulação com outros países” (PDFF, 2009c, p. 12), observa-se, no caso de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, uma articulação entre as duas cidades, consideradas como cidades gêmeas, ainda frágil, conforme observa Ferrato Jr, e Buitoni:

A integração está se processando por casamentos, vínculos familiares, comércio, esporte, turismo, fluxos migratórios, dentre outros elementos condicionantes de uma aproximação muitas vezes independente do Estado, quando não transgressora deste. Uma iniciativa recente que visa a implementação de políticas públicas entre as cidades é o Parlamento Internacional Municipal (PARLIM) [...] (FERRARO, Jr.; BUITONI, [2010], p. 5).

O Parlamento Internacional Municipal (PARLIM) é uma via formal de integração entre as cidades de Pedro Juan Caballero e Ponta Porã, criado em 1999 e “prevê a atuação, do lado brasileiro, da Câmara de Vereadores de Ponta Porã, e do lado paraguaio da Junta Municipal de Pedro Juan Caballero” (GEO PONTA PORÃ, 2010, p. 67). Nas reuniões do PARLIM “os principais problemas da região são discutidos, bem como soluções são propostas [...] tendo em vista que somente os Estados Nacionais podem assinar acordos, cada proposta sugerida é tramitada internamente, em cada cidade” (FERRARO, Jr.; BUITONI, [2010], p. 5).

A frágil integração entre as duas cidades, a presença marcante do narcotráfico, as divergências legais, próprias das regiões de fronteira, bem como as oportunidades lucrativas do mercado informal “constituem forte atrativo à impunidade [...] ao delineamento natural de um código de leis informais conhecidos por ‘leis da fronteira’ [...], uma espécie de justiça paralela” (FERRARO, Jr.; BUITONI, [2010], p. 5) que diariamente inflam os índices de homicídios em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, situação classificada pelos autores como “integração informal [...] que alivia alguns problemas e ao mesmo tempo em que desatina novas tensões” (p. 7).

A história de Ponta Porã e de Pedro Juan Caballero tem como marco a Guerra da Tríplice Aliança⁵³. Até o término da Guerra “era bastante escassa de população branca o atual

⁵³ A Guerra estendeu-se de 1864 a 1870.

Mato Grosso do Sul” (BITTAR, 2009, p. 51) visto que “o encerramento da guerra é tido como marco para o impulso populacional [...], a definição e demarcação das fronteiras ensejaram o aparecimento da indústria extrativa da erva-mate” (p. 52). Demarcados os limites territoriais, inicia-se um processo intensivo de exploração da erva-mate pela Companhia Mate Laranjeira, o que significou para Ponta Porã o início de suas atividades econômicas de cultivo, extração e exportação da erva-mate⁵⁴, atividade que declinou a partir da década de 1930 “influenciado pela auto-suficiência argentina na produção do produto (não precisando mais importá-lo) e pela política da ‘Marcha para o Oeste’ no Brasil” (DUTRA; GOETTERT, [2009], p. 3, grifos do autor).

O declínio da produção ervateira deu impulso ao surgimento de outras atividades econômicas na região fronteira, como “café, maconha, açúcar, madeira, agricultura e criação mecanizada de gado [...] o comércio começa a se destacar em Pedro Juan Caballero a partir dos anos 80, quando surge o comércio de reexportação” (p. 4), tornando essa última atividade, forte característica da economia da fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

A condição fronteira de Ponta Porã oferece a possibilidade de atividades comerciais de reexportação e “as possibilidades de nascimento do lado paraguaio de *maquillas* e, do lado brasileiro, de instalação de uma ZPE [Zona de Processamento de Exportação] em Ponta Porã” (ZEE/MS III, s/d, p. 46). Assim, em 2007 e 2008, dois Projetos de Lei (PL) tramitaram no Congresso Nacional, o PL 491/07 (BRASIL, 2007e) e o 3.493/08 (BRASIL, 2008b), ambos prevendo a criação de ZPE⁵⁵ em Ponta Porã. Esses PL foram aprovados pela Câmara dos Deputados, em 2009. Embora o município de Ponta Porã já esteja autorizado a enviar propostas para a implantação da ZPE, essa ação ainda não foi realizada⁵⁶.

⁵⁴ O monopólio da Companhia perdurou até 1916, por meio de ação estatal, quando “em 1915, o governo garantiu o fim do monopólio, abrindo nova era à região dos ervais, permeabilizando-a à penetração dos pequenos proprietários” (p. 69), todavia o monopólio só foi mais eficazmente desfeito, segundo a autora, com a Revolução de 1930. Em 1943, Ponta Porã foi desmembrada, tornando-se Território Federal “sob a lógica da interiorização nacional [...] da consolidação do capitalismo pela via autoritária” (BITTAR, 2009, p. 67). Esse Território teve breve existência, sendo desfeito com a Constituição Federal (CF) de 1946.

⁵⁵ Segundo o Manual ZPE (2009b), as ZPE são áreas de livre comércio com o exterior, têm como finalidade, entre outras, a atração de investimentos estrangeiros, a redução de desequilíbrios regionais, criação de empregos e aumento da competitividade do país. As ZPE devem ser instaladas em zonas pouco desenvolvidas economicamente, nessas regiões as empresas instaladas não precisam de licenças para exportação, os procedimentos para importação de equipamentos e instrumentos são flexíveis e recebem incentivos fiscais, cambiais e administrativos previstos em normas próprias. O Manual ZPE (2009b) cita como legislação a ser observada: a Lei 11.508/07; a Lei 11.732/08; o Decreto 6.814/09; a Instrução Normativa RFB 952/09 e as Resoluções do Conselho das Zonas de Processamento de Exportações.

⁵⁶ No dia 23 de fevereiro de 2012, foi publicado no Diário Oficial de Ponta Porã um Aviso de Licitação para tomada de preços para contratação de empresa especializada em serviços de consultoria e assessoria para implantação da ZPE (PONTA PORÃ, 2012h). No dia seguinte, nova publicação, cancelou tal licitação (PONTA PORÃ, 2012i). Novamente, no dia 22 de maio, foi publicado novo Aviso de Licitação com o mesmo fim,

De acordo com o documento Zoneamento Ecológico Econômico de Mato Grosso do Sul (ZEE MS III, s/d), o município de Ponta Porã faz parte do Arco Sul⁵⁷ que,

é dirigido ao aumento da competitividade territorial [...] mediante implantação de processo de desenvolvimento local sustentável, visto que há potencialidade para uma produção que recupere a tradição cultural de extrativismo vegetal, incentivando a recuperação de áreas degradadas com silvicultura nativa e as relações de fronteira [...] deve ainda ser considerada a condição fronteira com o Paraguai (ZEE/MS III, s/d, p. 45).

Para o Arco Sul, o documento define como atividade produtiva indutora a “integração fronteira e adensamento das cadeias produtivas locais associadas à restauração ecológica da mata atlântica” (ZEE/MS III, s/d, p. 45-46). Dessa forma, a possibilidade para essa área é a cultura da própria erva mate e de silviculturas oriundas da Mata Atlântica, “mas também possibilita a cultura de grãos e de mandioca em manchas de terras de qualidade” (ZEE/MS III, s/d, p. 46).

Quanto aos Eixos de Desenvolvimento⁵⁸ previstos pelo ZEE/MS III, o município de Ponta Porã inclui-se em dois deles, no Eixo de Desenvolvimento do Turismo⁵⁹, “como um dos mais fortes polos receptivos do Estado [...] tradicional local de turismo de compras” (ZEE/MS III, s/d, p. 52), com o intuito de viabilizar “sua inserção em circuitos turísticos mais amplos” (ZEE/MS III, s/d, p. 52); e, no Eixo de Desenvolvimento e de Integração da Fronteira Sul, contido no Arco Sul, tem como objetivo geral “criar ambientes integrados,

contratar empresa para assessoramento e consultoria para implantação da ZPE em Ponta Porã (PONTA PORÃ, 2012j), sendo este Aviso cancelado no dia 13 de junho (PONTA PORÃ, 2012l).

⁵⁷ Arcos de Expansão são, segundo o ZEE/MS III (s/d, p. 43), arranjos voltados à expansão da capacidade produtiva em localidades onde a potencialidade socioeconômica deva ser desenvolvida em compatibilidade com a vulnerabilidade natural existente e em condições suportáveis e sustentáveis. São estruturas dinâmicas que podem excluir ou incluir localidades conforme a avaliação dos resultados obtidos. São cinco os Arcos de Expansão definidos pelo ZEE/MS III, cada um com uma definição produtiva indutora: Arco Norte (produção e industrialização de commodities); Arco Leste (produção de energia); Arco Sul (integração fronteira e adensamento das cadeias produtivas locais associados a restauração ecológica da Mata Atlântica); Arco Sudoeste (turismo, mineração sustentável e agropecuária); e Arco Corumbá- Ladário (exploração minero-industrial, turismo e comércio internacional).

⁵⁸ Eixos de Desenvolvimento são arranjos territoriais estruturados em função de corredores de transporte, de polos de ligação e dos Arcos de Expansão para desenvolvimento de uma ou mais cadeias produtivas; são fulcros de integração, desenvolvimento regional e competitividade territorial. São cinco os Eixos de Desenvolvimento: da Indústria (liga os Arcos de Expansão Leste e Corumbá- Ladário); do Agronegócio (percorre as zonas Serra de Maracaju, Proteção da Planície Pantaneira, Alto Taquari e Sucuruí- Aporé); do Turismo (atravessa as zonas, Serra de Maracaju, Depressão do Miranda, Serra da Bodoquena e Planície Pantaneira); de Integração da Fronteira Sul (está contido no Arco Sul); e da Energia (situado nas zonas de Sucuruí-Aporé das Monções) (ZEE/MS III, s/d, p. 50-53).

⁵⁹ De acordo com os estudos de Martins (2008), a cidade de Pedro Juan Caballero teve a atividade turística de compras iniciada já na década de 1960 com o fortalecimento do comércio. A partir daí passou a receber anualmente fluxo significativo de turistas, motivados pelas vantagens cambiais competitivas, com o fim de adquirir produtos para consumo próprio. Esse fluxo, além de movimentar o comércio da cidade paraguaia, utiliza-se de serviços e infraestrutura da cidade de Ponta Porã como restaurantes, hotéis, postos de combustíveis, táxi, farmácias, supermercados, entre outros.

seguros e controlados ao longo da fronteira seca sul para desenvolvimento de novos arranjos produtivos, atração de investimentos externos e organização dos investimentos públicos” (ZEE/MS III, s/d, p. 53). Fazem parte desse Eixo, além de Ponta Porã, os municípios de Mundo Novo, Japorã, Sete Quedas, Paranhos, Coronel Sapucaia, Aral Moreira e Antônio João. Exceto Ponta Porã, todos eles com população inferior a 18 mil habitantes (IBGE, 2010). A principal característica desse Eixo “é a intensa integração social e econômica informal com as comunidades paraguaias situadas na faixa de fronteira [...] forte intercâmbio comercial e mútua migração de força de trabalho” (ZEE/MS III, s/d, p. 52). O componente estrutural desse Eixo é “a rodovia a ser implantada entre as cidades de Antônio João e Mundo Novo [...] como corredor de escoamento e via de ligação e integração entre os pequenos municípios da área da fronteira” (ZEE/MS III, s/d, p. 53).

Ponta Porã é tida também, no ZEE/MS III, como Polo de Ligação⁶⁰, do qual fazem parte “cidades que, de uma forma ou de outra [...], provocam contingentes significativos de viagens, carga e descargas [...] verdadeiros *nós* de articulação entre as *malhas* de transportes, as *redes* de cooperação e os eixos de desenvolvimento” (p. 54).

O município de Ponta Porã insere-se na Zona⁶¹ Serra de Maracaju, que tem início ao sul, na fronteira seca com o Paraguai, estendendo-se ao norte até parte do território de São Gabriel do Oeste, abrangendo quinze municípios⁶² e parte de mais doze municípios, numa área total de 40.835,034 km². Segundo o ZEE/MS III, há nessa Zona grande faixa de terras com baixa vulnerabilidade e alta potencialidade para a agricultura e pecuária, classificada por isso como Zona de Consolidação⁶³. Algumas das diretrizes recomendadas para essa Zona são:

⁶⁰ São as cidades que provocam contingentes significativos de viagens, cargas e descargas, embarque e desembarque. São oito as cidades Polos de Ligação: São Gabriel do Oeste, Chapadão do Sul, Campo Grande, Três Lagoas, Dourados, Ponta Porã, Jardim e Corumbá (ZEE/MS III, s/d, p. 54)

⁶¹ O ZEE/MS III (p. 57-83) definiu dez Zonas Ecológico- Econômicas, que organizam o uso e a ocupação do território, considerando a infraestrutura existente e projetada, as condições ambientais, socioeconômicas e culturais observadas: Zona Planície Pantaneira (a noroeste do Estado); Zona de Proteção da Planície Pantaneira (situada em posição contígua à Zona da Planície Pantaneira, ao seu leste); Zona alto Taquari (situada na porção norte do Estado); Zona Sucurí- Aporé (Situada na porção nordeste do Estado); Zona das Monções (localizada imediatamente ao sul da Zona Sucurí- Aporé); Zona Iguatemi (localizada no extremo sul do Estado, contígua à Zona das Monções); Zona Serra de Maracaju (tem início ao sul, na fronteira seca com o Paraguai e se estende rumo ao norte até parte do território municipal de São Gabriel do Oeste); Zona Depressão do Miranda (situada entre a Serra de Bodoquena e o Planalto de Maracaju); Zona Serra da Bodoquena (situada no sudoeste do Estado); Zona do Chaco Brasileiro (localizada no extremo sudoeste do Estado).

⁶² Terenos, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Nova Alvorada do Sul, Maracaju, Rio Brillante, Antônio João, Douradina, Itaporã, Fátima do Sul, Ponta Porã, Laguna Carapã, Aral Moreira, Dourados e São Gabriel do Oeste e mais parte, dos municípios de Campo Grande, Jaraguari, Rochedo, Bandeirantes, Corguinho, Rio Negro, Amambai, Juti, Caarapó, Vicentina, Camapuã e Anastácio (ZEE/MS, s/d, III, p. 74).

⁶³ Área já consolidada em termos de uso do solo e que são atualmente utilizadas para atividades produtivas inclusive com capacidade ambiental e tecnológica para ampliação (ZEE/MS, s/d, III, p. 40).

Ampliação da agricultura mecanizada [...] sem grande reestruturação fundiária; aumento [...] da agricultura e da agroindústria; implementação da indústria urbana de exportação, colocando-se aqui, como alternativa, a iniciativa de uma ZPE [...] em Ponta Porã aproveitando a condição fronteiriça regional [...] fortalecer a estrutura urbana do Polo de Ligação de Ponta Porã, qualificando sua infraestrutura, equipamentos públicos e serviços básicos, visando criar condições para seu funcionamento como irradiador de serviços, destino turístico e dinamizador de políticas transfronteiriças com o Paraguai [...] (ZEE/MS III, s/d, p. 77).

Os documentos analisados demonstram que o município de Ponta Porã é um espaço com características diversas, tendo, como principais atividades, a agropecuária e o comércio, ou seja, os setores predominantes são o terciário e o primário, coexistindo as atividades ligadas ao turismo, em Pedro Juan Caballero, mas que acaba por atingir a cidade de Ponta Porã, visto que a sua infraestrutura é utilizada pelo fluxo de pessoas que para lá se dirigem. Também há indústria no município, embora em pequena escala.

O PIB de Ponta Porã é composto em primeiro lugar pelo setor de serviços que tem maior valor adicionado bruto, seguido pelo setor da agropecuária e, por último, há o setor industrial. Nos últimos anos, tem-se observado um sutil despontar da atividade industrial, verificada no período de 1999 a 2009, segundo dados do IBGE, e cujo PIB apresentou crescimento em real (R\$) de 21.905, em 1999, para 96.416 reais, em 2009. O PIB desse setor apresentou involução apenas entre os anos de 2002 e 2005, apresentando-se respectivamente em: R\$ 74.234, R\$ 60.439, R\$ 64.927 e R\$ 56.919 (IBGE, 1999-2009).

Nos últimos anos pode-se observar um estímulo por parte do governo local, a exemplo do governo estadual, por meio de incentivos fiscais concedidos pelo Programa de Incentivos para o Desenvolvimento Econômico e Industrial de Ponta Porã⁶⁴ (INDUSPORÃ), instituído no ano de 2005 com os seguintes objetivos,

⁶⁴ Criado pela Lei Complementar 22 de 15 de abril de 2005. Algumas das mais recentes concessões: Decreto 5.909, de 12 de abril de 2012 (PONTA PORÃ, 2012a) concede à empresa Viaplast, Comércio de Plásticos Ltda_ME: terraplanagem interna completa no pátio; Decreto nº 5.911, de 12 de abril de 2012 (PONTA PORÃ, 2012b) concede ao Supermercado Nippon Ltda: terraplanagem com cascalho no estacionamento interno e externo, isenção por cinco anos de IPTU, ISSQN e alvará de funcionamento; Decreto nº 5.917, de 23 de agosto de 2012 (PONTA PORÃ, 2012c) concede à empresa IBBEKIL Indústria e Comércio de Bebidas Ltda: doação de dez lotes, realização de terraplanagem, auxílio no processo de licenciamento ambiental e isenção de IPTU, ISSQN e alvará de funcionamento por cinco anos; Decreto nº 5.967, de 02 de julho de 2012 (PONTA PORÃ, 2012d) concede à empresa Diplast Indústria e Comércio de Embalagens Ltda: doação de cinco mil metros quadrados de terra; Decreto 5.954, de 25 de junho de 2012 (PONTA PORÃ, 2012e) concede à empresa Vitória Laminadora Ltda: doação de área de 13.058,23 metros quadrados, terraplanagem, auxílio técnico para licenciamento ambiental e isenção de IPTU por cinco anos; Decreto 5.955, de 25 de junho de 2012 (PONTA PORÃ, 2012f) concede à empresa SIEG Renovadora de Pneus Ltda-EPP: doação de lotes de 12.310,50 metros quadrados, auxílio técnico para licenciamento ambiental, terraplanagem e isenção de IPTU e ISSQN por cinco anos; Decreto 5.956, de 25 de junho de 2012 (PONTA PORÃ, 2012g) concede à empresa Empresa M.G. e Marmoaria Ltda: doação de dois lotes com total de 14.057,74m², terraplanagem, auxílio técnico para licenciamento ambiental, isenção de IPTU e ISSQN por cinco anos.

[...] incentivos à instalação de empresas industriais, comerciais ou de prestação de serviços, com vistas a diversificação da base produtiva; estimular a transformação de produtos primários e recursos naturais (...) criação e ampliação de estabelecimentos mercantis de micro e pequenas empresas (...) ampliação, modernização e realocação [de empresas já instaladas]; instalação no Município, de empresas de outras regiões do território nacional ou do exterior [...] (PONTA PORÃ, 2005).

O alcance dos objetivos apontados é previsto pela Lei mediante mecanismos de doações de terrenos, execução de serviços de infraestrutura para a edificação das instalações, concessão de redução ou isenção de impostos, tais como Imposto Sobre Serviço de Qualquer Natureza (ISSQN) e Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), este último por, no máximo, dez anos. A Lei prevê que os incentivos sejam concedidos tanto para novas empresas, como para as já instaladas no município.

Em 2009, foi publicada a Lei Complementar 56, que prevê tratamento jurídico diferenciado e favorecido para o empreendedor individual, o microempreendedor individual, as microempresas e empresas de porte pequeno, estabelecendo algumas normas, como observa o Artigo 2º:

Incentivos fiscais; inovação tecnológica e educação empreendedora; associativismo e regras de inclusão; incentivo a geração empregos (...) à formalização de empreendimentos; unicidade do processo de registro e de legalização de empresários e de pessoas jurídicas; criação de bancos de dados com informações, orientações e instrumentos (...) simplificação, racionalização e uniformização dos requisitos de segurança sanitária, metrologia, controle ambiental e prevenção de incêndios para fins de registro, legalização e funcionamento (...) regulamentação do parcelamento de débitos relativos ao ISSQN; preferência nas aquisições de bens e serviços pelos órgãos públicos municipais [...] (PONTA PORÃ, 2009).

Assim como o governo estadual, o governo do município de Ponta Porã cria mecanismos de atração e incentivos à instalação de novas empresas na região.

Quanto à questão do trabalho em Ponta Porã, considerando o seu perfil econômico, não é difícil inferir que a precarização é fator presente, com caráter bastante tênue por sua condição geográfica de zona de fronteira da qual decorrem inter-relações entre duas cidades e, de forma mais ampla, entre dois países, cada qual com uma legislação própria quanto às regulamentações do trabalho. Somado a isso, há a questão da frágil fiscalização sobre as questões trabalhistas.

Segundo os estudos de Dutra e Goettert ([2009]) sobre a mobilidade de trabalhadores brasileiros para o mercado de trabalho de reexportação paraguaio, mercado de trabalho aberto aos brasileiros, os autores demonstram que 25% dos trabalhadores do maior

empreendimento de Pedro Juan Caballero são trabalhadores brasileiros, e a pesquisa apontou que esse número é alto devido à grande procura de brasileiros por empregos no lado paraguaio e também pelo fato de ser brasileiro o público consumidor majoritário do mercado paraguaio, vindo de vários estados brasileiros, sendo em média três mil pessoas destinadas a fazer compras diariamente.

Dutra e Goettert ([2009]) mostram que, da mesma forma que muitos brasileiros atravessam a fronteira para trabalhar no comércio de Pedro Juan Caballero, muitos trabalhadores pedrojuaninos também se deslocam para o mercado de trabalho brasileiro, com destaque à atuação na construção civil, em postos de serventes de pedreiros, com remuneração abaixo da aceita pelos brasileiros. Os autores constataram que a “pouca formação escolar e a qualificação pertinente [...] tende a impossibilitar (ou, ao menos dificultar) o acesso ao mercado de trabalho ‘típico’ desta fronteira, ou seja, no comércio de produtos de reexportação” (DUTRA; GOETTERT, [2009], p. 7, grifos do autor). Outra constatação foi a de que há a formação de um mercado de trabalho especificamente voltado para a mão de obra paraguaia, do lado brasileiro, justamente pela diferença para menos, entre os salários pagos a estes e aos brasileiros pela ocupação dos mesmos postos de trabalho.

A pesquisa de Dutra e Goettert ([2009]) demonstrou que os brasileiros que trabalham no mercado paraguaio encaram a atividade como temporária, ou até encontram um emprego melhor, ou até completarem a idade para ingressar no mercado brasileiro, sendo para estes “alternativa de emprego, em geral para a população mais pobre de Ponta Porã, as atividades no comércio de importados em sua maioria não tem suporte legal e os salários são baixos” (p. 8). como não há fiscalização constante da mão de obra empregada de um e de outro lado, os autores salientam que se tornou difícil até mesmo a contabilização do número correto desses trabalhadores.

Na chamada “linha internacional”, faixa que limita os dois municípios, instalou-se o mercado informal, intensificado na década de 1990, segundo os estudos de Martins (2008) com a autorização do governo local de Pedro Juan Caballero, para a instalação de “camelôs” na rua Dr. Francia, limite do lado paraguaio. Os “camelôs” hoje estão dispostos um bem próximo ao outro, tão próximos que a maioria não deixa sequer alguns centímetros de distância um do outro, dos dois lados da rua Dr. Francia, a estes se misturam os vendedores ambulantes, de modo que cobrem praticamente toda a fachada do comércio formal de Pedro Juan Caballero.

A linha internacional encontra-se em processo de revitalização, ação que faz parte de um projeto que envolve as duas cidades em parceria com a Organização Não

Governamental Paz y Desarrollo, com cofinanciamento da União Europeia, iniciada no ano de 2011. Conforme o Diário Oficial de Ponta Porã, edição 1215 de 18 de janeiro de 2011, “o projeto prevê a construção de novos boxes para os comerciantes estabelecidos na Linha Internacional [...] contemplando os vendedores estabelecidos dos dois lados da fronteira” (PONTA PORÃ, 2011). Trata-se de um processo de remanejamento dos trabalhadores informais para a área que se encontra em construção, tanto daqueles que atuam do lado paraguaio, como dos que atuam do lado brasileiro.

Vale ressaltar que o agronegócio⁶⁵ é uma esfera que se encontra em plena expansão no Brasil, e o Estado de Mato Grosso do Sul é um dos que mais estão crescendo nessa área. De modo geral, desde a década de 1990, há um esforço das políticas econômicas de reposicionar a agropecuária, retirando o estigma de setor especificamente agrícola e latifundiário. Como afirmam Leite e Medeiros (2012, p. 85), a generalização do termo agronegócio faz parte de um “esforço para reposicionar o lugar da agropecuária e investir em novas formas de produção” levando ao tratamento do setor “como dinâmico, moderno, produtor de divisas para o país, sustentáculo do desenvolvimento [esperando] romper com a imagem do estritamente agrícola e com a imagem latifundiária” (p. 86).

Segundo os autores, essa conceituação do agronegócio se consolida, e surgem disputas com as forças sociais que o identificam como o “novo inimigo a ser combatido [...] ao modelo do agronegócio passa a ser contraposto do modelo agroecológico, pautado na valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura” (p. 87), isso porque a lógica do agronegócio consiste em produzir numa relação entre os setores, agropecuário, de serviços e de comércio, com o uso de alta tecnologia e vastas extensões de terras, o que leva ao entendimento de que há perspectivas desfavoráveis aos trabalhadores rurais e à agricultura familiar.

O estudo *Análise das classes de renda rural em Mato Grosso do Sul* (FAMASUL, 2012), encomendado pela Confederação de Agricultura e Pecuária do Brasil

⁶⁵ O termo agronegócio surgiu recentemente no Brasil, segundo Leite e Medeiros (2012, p. 81), e tem relações com o termo norte-americano, *agribusiness* utilizado no Brasil a partir da década 1970, sendo traduzido como *agroindústria* e *complexo industrial*, destacando o processo de modernização e industrialização da agricultura. Segundo os autores, o termo agronegócio expressa as relações econômicas entre o setor agropecuário e a indústria, o comércio e os serviços e se relaciona com a “alta tecnologia agrícola” (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 84), mas, mesmo havendo redução da mão de obra no setor agrícola em função disso, o trabalho braçal assalariado está longe de desaparecer, pois mesmo as culturas não mecanizadas demandam esse tipo de mão de obra. Os autores mostram que há, no interior das unidades produtivas, “a presença de uma mão de obra qualificada, composta por operadores de máquinas, mecânicos, agrônomos, técnicos agrícolas [e a] reprodução de formas degradantes de trabalho. A tendência do agronegócio é “controlar áreas cada vez mais extensas do país e [...] concentração de empresas com controle internacional” (p. 84). O estado de Mato Grosso do Sul é um exemplo da ligação entre o agronegócio e a disponibilidade de terras, é um estado que dispõe de terras para a expansão do agronegócio.

(CNA) foi realizado pelo Centro de Estudos Agrícolas da Fundação Getúlio Vargas (FGV), com o objetivo de analisar os perfis das classes de rendas rurais nos estados brasileiros, tendo como base dados do Censo Agropecuário 2006. O estudo sobre Mato Grosso do Sul demonstrou que há uma imensa discrepância entre as classes⁶⁶ sociais, tanto no que se refere à renda líquida, quanto à participação destas no Valor Bruto da Produção (VBP), bem como na extensão média de terras destinada a cada uma das classes, conforme se pode observar na Tabela 1:

Tabela 1 – Classes de renda rural em Mato Grosso do Sul

Classes	Estabelecimentos rurais (n°)	Renda líquida mensal (R\$)	Área média (ha)	Ocupação do total de terras (%)	Contribuição anual no VBP agropecuária (%)
A/B	11.668	acima de 4.083	1,7 mil	65,8	91
C	10.804	de 947,00 - 4.083,00	314	11,2	6
D/E	32.787	abaixo de 947	135	14,2	3

Fonte: Federação da agricultura e pecuária de Mato Grosso do Sul (Famasul). Disponível em: <http://famasul.com.br/public/area-produtor/820-analise-das-classes-de-renda-rural-em-ms.pdf>

Os dados do estudo, expostos na Tabela 1, revelam que quase 70% das terras do estado estão nas mãos de aproximadamente 18% dos que detêm os estabelecimentos rurais e compõem as classes A e B, ao passo que aproximadamente 30% do total das terras analisadas são distribuídas entre as classes C e D/E, sendo que a primeira, com quase três vezes menos estabelecimentos que a segunda, ocupa quase 50% das terras. A classe denominada D/E vive com uma renda que soma pouco mais que um salário mínimo, ou seja, não é difícil perceber que essa parcela social do campo produz em prol de sua própria sobrevivência, ao contrário dos grandes produtores que têm como objetivo final produzir mercadoria.

O que se pode concluir é que o estado de Mato Grosso do Sul tem uma imensa parcela de pequenos produtores e uma pequena parcela de grandes produtores, que contraditoriamente participam com quase 100% do VBP da agropecuária por disporem de elevado grau de desenvolvimento e tecnologia, o que leva a inferir-se que o processo de expansão do agronegócio tende a levar a classe de trabalhadores rurais a serem reprimidos

⁶⁶ As classes foram identificadas a partir da classe que se nomeou como C, ou seja, a parcela rural com renda líquida (renda total menos despesas variáveis) de R\$ 947,00 a R\$ 4.083,00 mensais; as classes A e B foram identificadas como a parcela que tem renda acima de R\$ 4.083,00 mensais; e as classes D e E, a parcela com renda abaixo de R\$ 947,00. A partir dessa delimitação a pesquisa trabalhou com mais duas variáveis: o número de estabelecimentos rurais no estado por classes de renda e o VBP gerado por cada uma das classes (FAMASUL, 2012).

pela necessidade de disponibilizar cada vez mais os seus espaços para a expansão do agronegócio.

A mudança no perfil econômico do Estado, bem como da expansão do agronegócio, traz implicações para a esfera educacional, demandando obviamente “investimento” nessa área, especialmente na formação de mão de obra para atender a tal processo. A implantação do IFMS teve como meta o alcance de alguns objetivos em relação às matrículas no ensino médio integrado, conforme mostra a Tabela 2:

Tabela 2: Vagas previstas para o ensino médio integrado no IFMS (2010- 2014)

Unidade	2010	2011	2012	2013	2014
Aquidauana	320	640	960	1280	1600
Campo Grande	480	960	1440	1920	2400
Corumbá	480	960	1440	1920	2400
Coxim	320	640	960	1280	1600
Nova Andradina	320	640	800	960	960
Ponta Porã	320	640	960	1280	1600
Três Lagoas	320	640	960	1280	1600
Total	2560	5120	7250	9920	12.160

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFMS, 2009).

Foram sete as unidades implantadas previstas para começar as atividades no ano de 2010, com um total de 2.560 vagas iniciais e projeção de um aumento de quase dez mil vagas até 2014. O concretizado até o momento está representado na Tabela 3:

Tabela 3: Matrículas nos cursos de ensino médio integrado pelo IFMS (2010 – 2013)

Unidade	2010	2011	2012	2013
Aquidauana		160	80	80
Campo Grande		240	120	240
Corumbá		160	80	80
Coxim		160	80	80
Nova Andradina	120	80	80	80
Ponta Porã		160	80	160
Três Lagoas		160	80	80
Total	120	1120	600	800

Fonte: Editais de processo seletivo IFMS: 4/2010; 12/2010; 8/2011, 9/2012.

A unidade de Nova Andradina foi a única a começar as atividades em 2010, com a oferta de 120 vagas, ou seja, foram 2440 vagas a menos do que as projetadas para esse ano para o IFMS, que chegou ao ano de 2013 com um total de 2640 vagas ofertadas, pouco mais que as previstas para o primeiro ano de funcionamento. Se houve uma projeção de oferta de vagas, deduz-se que há demanda, e não é difícil perceber que, a partir de 2011, essa demanda por educação profissional técnica, em parte, está sendo suprida pelo Pronatec, que visa

oferecer educação profissional técnica nas formas *concomitante* e *subsequente* em todas as esferas administrativas, ou seja, esses cursos ocuparam, em certa medida, o “espaço” que seria para o ensino médio integrado. No IFMS, há algumas ações do Pronatec a serem executadas que vinculam a expansão da Rede Federal ao Pronatec, que são: a) oferta de cursos de qualificação; b) consolidação da Rede e-Tec Brasil, que oferece cursos na modalidade a distância; c) expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

3.2- O ensino médio integrado no Estado de Mato Grosso do Sul e no Município de Ponta Porã

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2004), com vigência até o ano de 2010, faz observações sobre a educação profissional antes e depois da promulgação da LDB 9.394/96,

Antes, a oferta da verdadeira educação profissional, que preparava o egresso para o mercado de trabalho, era realizada no âmbito de apenas algumas instituições específicas. Hoje, é aberta a todos os estabelecimentos de ensino que apresentem as condições requeridas para tanto e está voltada para o atendimento às demandas localizadas, mediante cursos de educação profissional (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

No entanto faz uma importante ressalva sobre a oferta da educação profissional pelas instituições públicas no Estado, afirmando que a oferta é “atualmente [...] prerrogativa das instituições privadas, vez que o poder público tem revelado timidez com relação à atuação nesse campo educacional” (MATO GROSSO DO SUL, 2004), apresentando os seguintes dados do Conselho Estadual de Educação, sobre tal oferta: “19 cursos de nível técnico em funcionamento, relacionados a 8 áreas profissionais, os quais estão distribuídos em 26 escolas de natureza predominantemente privada” (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

O referido Plano (2004) aponta como principais problemas para a área da educação profissional, entre outros, a insuficiência de docentes formados para atuar na educação profissional e a dissonância entre a demanda regional e a oferta de cursos técnicos.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibiliza dados do Censo Escolar de 1997 a 2012, no entanto, somente no ano de 2005, é que foi incluída na tabela de dados uma coluna destinada à educação profissional, intitulada

Educação Profissional Nível Técnico. A base para esse acréscimo na tabela de dados foram as diretrizes do Decreto 5.154/04, abrangendo as três formas de oferta de educação profissional técnica; no entanto foram inseridos, nesse bloco específico, somente dados referentes às formas *concomitante* e *subsequente*, ficando os números referentes à forma *integrada* no bloco do *ensino médio*, não sendo possível, portanto, identificar com exatidão os números especificamente das matrículas referentes ao ensino médio integrado, por meio do Censo Escolar/INEP, por virem somados aos números do ensino médio não integrado.

O documento *Censo Escolar 2011 da Educação Básica Resumo Técnico* (2012, p. 31) com base em dados do MEC, INEP e DEED, demonstra o crescimento das matrículas na educação profissional no Brasil, de 2007 a 2011, incluindo o ensino médio integrado. Houve aumento de 60% no total geral, em 2007 foram registradas 780.162 matrículas, número que passou para 1.250.900, em 2011, incluindo todas as dependências administrativas.

No Estado de Mato Grosso do Sul, também houve crescimento nas matrículas, de acordo com dados do Censo Escolar/INEP dos anos de 2007 a 2011, conforme pode ser observado na Tabela 1. Como os dados do INEP não trazem um quantitativo específico do ensino médio integrado que tem seus números incorporados ao ensino médio, a Tabela 4 mostra os números do ensino médio e da educação profissional, esta com números dos cursos técnicos, *concomitante* e *subsequente*:

Tabela 4 – Número de matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no estado de Mato Grosso do Sul por dependência administrativa (2007- 2011).

Rede	Ensino Médio					Educação Profissional Técnica				
	2007	2008	2009	2010	2011	2007	2008	2009	2010	2011
Estadual	80.866	77.904	78.610	85.760	86.054	1.613	1.807	2.991	2.116	3.565
Federal	441	426	496	645	1.419	0	0	0	0	0
Municipal	104	112	115	104	128	0	0	0	0	0
Total público	81.411	78.442	79.221	86.509	87.601	1.613	1.807	2.991	2.116	3.565
Privada	12.943	12.319	12.121	12.082	12.121	4.238	5.232	5.476	5.425	5.749
Total geral	94.354	90.761	91.342	98.591	99.722	5.851	7.039	8.467	7.541	9.310

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar 1997/2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

Os dados da Tabela 4 confirmam o diagnóstico do Plano Estadual (2004) de predominância da esfera privada na oferta de educação profissional técnica, embora possa se observar que a rede pública, no âmbito estadual, teve crescimento em número de matrículas,

maior que a rede privada, a partir do ano de 2008, no Estado de Mato Grosso do Sul, ainda que esse segmento tenha se mantido predominante em todo o período.

Anteriormente afirmou-se que o IFMS é a primeira instituição federal de educação profissional e técnica do Estado de Mato Grosso do Sul. As matrículas que constam na Tabela 4, no ensino médio na esfera federal, de 2007 a 2009 são referentes somente às matrículas efetuadas no Colégio Militar de Campo Grande (INEP, 2007- 2010), que não faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mas do sistema federal. A partir do ano de 2010, as matrículas são referentes também ao IFMS.

No município de Ponta Porã, a Tabela 3 mostra que no ensino médio houve entre os anos de 2007 e 2011 uma relativa estabilidade nas matrículas. Ressalte-se que não havia, até o ano de 2010, nenhuma matrícula no ensino médio integrado, essa constatação é possível devido à não existência de instituição federal no município até a implantação do IFMS, em 2010, sendo que este somente oferece ensino médio na forma integrada:

Tabela 5 – Número de matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no município de Ponta Porã por dependência administrativa (2007- 2011).

Rede	Ensino Médio					Educação Profissional Técnica				
	2007	2008	2009	2010	2011	2007	2008	2009	2010	2011
Estadual	3316	3067	3049	3651	3379	140	169	146	132	41
Federal	0	0	0	0	140	0	0	0	0	0
Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total público	3316	3067	3049	3651	3519	140	169	146	132	41
Privada	339	324	303	331	325	0	160	140	67	0
Total geral	3655	3391	3352	3982	3844	140	329	286	199	41

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar 1997/2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

Nos cursos *concomitante* e *subsequente*, em 2007 apenas a rede estadual atuava na área; com a entrada da rede privada em 2008, o número total de matrículas quase triplicou. A partir daí, houve queda brusca, das 329 matrículas em 2008, restaram 41 em 2011, neste último ano com a atuação somente da rede pública estadual na área.

Quanto ao ensino médio integrado, o município teve matrículas apenas no ano de 2011 com a implantação do IFMS, cobrindo o total de 140 matrículas.

De acordo com o PDI/IFMS (2009, p. 39), a previsão de matrículas é de 1.600 para os cursos técnicos em informática e agricultura, e o mesmo número para cursos superiores⁶⁷.

Dados da Secretaria de Estado de Educação (SED) de 2011 sobre matrículas no ensino médio integrado revelam que há, no Estado de Mato Grosso do Sul, o total de 2.187 matrículas, sendo o maior número na rede estadual, com 1.018 matrículas, seguida da rede federal, com 890, logo vem a rede privada, com 183 matrículas e, por último, a rede municipal com 96 matrículas.

O IFMS atualmente é responsável pelas 140 matrículas, apontadas pelo Censo (INEP, 2011) do ensino médio integrado no município de Ponta Porã, 820 vagas a menos do que as previstas pelo PDI (IFMS/PDI 2009) para os anos de 2010 e 2011.

Pode-se considerar a implantação do IFMS como um avanço na área da educação profissional, mais particularmente no nível médio, visto que, até a promulgação da Lei 11.892/08, o estado não possuía instituição federal de educação profissional e tecnológica e mesmo na rede pública em geral, a oferta sempre fora insatisfatória e menor que a oferta da rede privada, mas o avanço se refere, sobretudo, à oferta de ensino médio integrado, antes inexistente em Mato Grosso do Sul, exceto pela pequena oferta dada pelo Colégio Militar de Campo Grande, concentrada apenas na capital do Estado.

Cabe ressaltar que esta se trata de uma realidade nova para o estado e para o município de Ponta Porã, e as instalações tanto na capital do Estado como em Ponta Porã para o funcionamento dos cursos são ainda provisórias.

A implantação dos IFET e a expansão da Rede Federal ocorrem na conjuntura capitalista, em que as contradições são presentes. Nesse sentido, vale verificar que há evidências de que a implantação dos IFET ocorreu sob forte pressão do governo federal, como demonstra Otranto (2010, p. 98) quando afirma que “ a desobediência do CEFET- MG e CEFET- RJ vem causando alguns transtornos [...] desde dificuldades de contratação de docentes e técnicos até impedimentos para abertura de novas unidades descentralizadas”.

Segundo Otranto (2010, p. 102), “a lei passa a certeza de que o IFET é, em última análise, mais um modelo alternativo à ‘universidade de pesquisa’ que vem sendo implementado nos na América Latina nos últimos anos a partir do incentivo explícito do Banco Mundial”, que propõe para os países periféricos universidades de formação

⁶⁷ O IFMS prevê a oferta de Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Licenciatura em Ciências Biológicas (PDI/IFMS, 2009, p. 39).

profissional e formação técnica “ que são mais flexíveis, portanto, mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário tradicional”.

Os IFET podem se constituir em instrumento de conformação da formação profissional centrada na dimensão econômica, mas podem constituir-se como espaço para ir além, ser oportunidade de formação integral, especialmente quando se trata do ensino médio, que é ofertado por estes de forma preferencial, com currículos integrados que tenham como eixo estruturante o trabalho, a ciência e a cultura.

3.3- Os cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul implantados no Município de Ponta Porã

O IFMS unidade Ponta Porã teve implantados, em 2011, dois cursos de ensino médio integrado, o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Informática e o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Agricultura. Ambos os cursos são destinados aos egressos do ensino fundamental, como prevê a LDB 9.394/96 em seu Artigo 36-C, Inciso I.

De acordo com o PDI/IFMS (2009), os critérios para a definição dos cursos a serem implantados em cada unidade do IFMS foram pautados em informações documentais, tais como demonstra a citação:

Nos estudos de mercado do Ministério da Educação (MEC), que correspondem a estudos e pesquisas para dimensionar e caracterizar a demanda de profissionais, com vistas a subsidiar ações do Programa de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica. Estes estudos efetuam o processamento e a análise de dados secundários, obtidos por meio da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS, do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – CAGED e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD. As informações correspondem, também, ao levantamento, ao processamento e à análise de dados primários dos setores industriais e de serviços, utilizando metodologia adaptada da Pesquisa da Atividade Econômica Paulista – PAEP, além do levantamento, processamento e análise de dados do setor primário, com base no desenvolvimento de metodologia denominada Sensor Rural, desenvolvida pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE (...) dados obtidos pela Pesquisa da Atividade Econômica Regional (PAER, 2000) que apontaram que o Estado de Mato Grosso do Sul apresenta uma indústria pouco diversificada, com especialização produtiva centrada em segmentos de baixa intensidade tecnológica. Este foi um dos indicadores que acenou para a escolha de cursos do eixo de recursos naturais, informação e

comunicação e produção industrial (...) também foi fundamental a Política de Desenvolvimento Produtivo da Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI), em consonância com o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC; e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE; o Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação – PACTI (PDI/IFMS, 2009, p. 51).

A justificativa para a implantação do curso de ensino médio integrado em Informática é dada pelo Projeto do Curso (2010a) da seguinte forma:

[...] a proposta de implantação do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Informática, é justificado, pois no município de Ponta Porã e no estado de Mato Grosso do Sul, existe a necessidade de se formar profissionais capacitados para atuarem em processos na área da Informática que está inserida em todos os segmentos do setor produtivo, além de ser uma área que se encontra em contínuo e acelerado crescimento [...] (IFMS, 2010a, p. 8).

Da mesma forma, o Projeto do Curso de ensino médio integrado em Agricultura (2010b) justifica a sua implantação,

[...] pode-se perceber que a oferta do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Agricultura está intimamente ligada às demandas de mercado e às prospecções de aproveitamento dos profissionais ‘de campo’, os quais, oriundos de um processo de formação baseada em competências, estarão aptos a fazer frente à demanda gerada e estimulada pelos arranjos das diversas cadeias produtivas (...) a proposta de implantação do Curso é justificada, pois, no município de Ponta Porã e no estado do Mato Grosso do Sul, existe a necessidade de se formar profissionais capacitados para atuar em processos no ramo da Agricultura, que, além de abrangente, é uma área que se encontra em contínuo e acelerado crescimento. A formação de Técnico em Agricultura pauta na emergência de um mercado ainda mais promissor para o Centro-Oeste brasileiro, notadamente para o Estado de Mato Grosso do Sul (IFMS, 2010b, p. 10).

Tanto o PDI quanto os Projetos dos cursos apontam que a escolha dos cursos para o IFMS, e particularmente para o município de Ponta Porã, ocorreu com base nas necessidades imediatas do setor produtivo, ou seja, não trazem em seu cerne as demandas dos trabalhadores, mas das necessidades do capital, identificadas a partir de diagnósticos elaborados por instituições específicas. Tal posicionamento pode ser verificado no Projeto do Curso Técnico em Informática (2010a, p. 11), quando afirma que,

[...] a busca do atendimento a demandas mercadológicas dos arranjos produtivos que se configuram e reconfiguram levam a escola a pensar em postos de trabalho existentes e emergentes, perfil profissional adequado à demanda evidenciada e, conseqüentemente em currículos que correspondam à efetiva formação deste profissional (...) a oferta do Curso de Educação Técnica em Informática, está intimamente ligada à demandas de mercado e

às prospecções de aproveitamento dos profissionais da área de tecnologia da informação, o quais estarão aptos a fazer frente à demanda gerada e estimulada pelos arranjos das diversas cadeias produtivas [...] (IFMS, 2010a, p. 11).

Os dois cursos técnicos, Agricultura e Informática, têm o mesmo objetivo geral, expresso em seus Projetos (2010a, 2010b):

[...] formar profissionais capazes de exercer atividades de forma responsável, ativa, crítica e criativa na solução de problemas (...) continuar aprendendo e adaptando-se com flexibilidade às diferentes condições do mercado de trabalho (...) além do domínio dos saberes tecnológicos, expressos na forma de competências gerais e específicas [...] (IFMS, 2010a, p. 13; 2010b, p. 11).

Os objetivos específicos do Curso Técnico em Informática são:

Desenvolver aplicativos de linguagens procedurais e orientadas a objeto; projetar sistemas de software (...); desenvolver aplicações dinâmicas para ambiente web; instalar, configurar e administrar sistemas operacionais (...) equipamentos de rede (...) serviços de rede; instalar serviços web e de suporte para comércio eletrônico; utilizar recursos de segurança para a proteção e monitoramento de rede; criar e gerenciar um empreendimento (IFMS, 2010a, p. 14).

Os objetivos específicos do Curso Técnico em Agricultura são:

Atuar nos níveis de planejamento, execução, acompanhamento e fiscalização de todas as fases dos projetos agrícolas; administrar propriedades rurais, elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção, vegetal e agroindustrial; fiscalizar produtos de origem vegetal e agroindustrial; realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais e atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa (IFMS, 2010b, p. 11).

As citações anteriores, tanto as retiradas do PDI (2009) como as dos Projetos (2010a, 2010b), que se referem aos objetivos, critérios para escolha dos cursos a serem implantados no IFMS e particularmente na unidade Ponta Porã, expressam a predominância dos interesses mercadológicos em detrimento da formação humana. Como afirma Ramos (2008), a formação *omnilateral*, que tem o trabalho como princípio educativo, abrange as dimensões histórica e ontológica. Assim, ao observar os documentos dos Cursos Técnicos, é possível captar a predominância da dimensão econômica em detrimento do sentido ontológico do trabalho.

Isso pode ser observado em mais algumas passagens presentes em ambos os Projetos, sobre o compromisso social, em que se ressalta que se trata de “dar respostas rápidas que possam concorrer para o desenvolvimento local e regional” (IFMS, 2010a, p. 6).

Essas respostas consistem em fixar-se em desenvolvimentos de competências pontuais para o desempenho em uma atividade econômica.

Outra preocupação explícita presente nos Projetos dos cursos é em oferecer às empresas o que elas demandam, afirmando-se que “necessitam intensamente dos serviços de profissionais [...] para garantir a eficiência e agilidade em seus processos administrativos [...] redução de custos, ganhos de produtividade e [...] relacionamento com clientes e fornecedores” (p. 12); sobre a oferta do curso técnico em informática, o Projeto (IFMS, 2010b) tem em vista “contribuir com o incremento dos mais variados setores da economia do Estado” (p. 13);

Quanto à estrutura curricular, os Projetos de ambos os cursos (IFMS, 2010a; 2010b) evidenciam que “os conhecimentos gerais da área profissional e específicos de cada habilitação” (p. 17) têm sua “essência referenciada na pesquisa de mercado identificando a demanda para a qualificação profissional, características econômicas e perfil industrial da região [...] e pesquisa de emprego e desemprego na região de Ponta Porã” (p. 17). Afirmam ainda que a estrutura curricular apresenta “bases científicas, tecnológicas e de gestão de nível médio dimensionadas e direcionadas à área de formação [...] inseridas no currículo [...] no momento em que elas se fazem necessárias” (p. 17), tendo como objetivo “dar-lhe formação generalista e prepará-lo para sua inserção no mundo do trabalho” (p. 17). Essas indicações levam a inferir que os conhecimentos de cunho geral estão presentes na medida em que se fazem necessários para o trabalho com os conhecimentos específicos, e não com o fim de fornecer bases científicas gerais como direito, contendo as dimensões das quais fala Ramos (2008), de compreensão da realidade em geral e de instrumentalização, mas não no sentido do treinamento, do pragmatismo, mas no sentido de “produzir condições subjetivas e coletivas para lutar pela reconfiguração das relações de trabalho e das relações sociais dentro da ordem e contra a ordem capitalista”.

Os trechos supracitados relativos às bases conceituais que sustentam os projetos dos cursos de ensino médio integrado do IFMS, no município de Ponta Porã, evidenciam que os pressupostos dos cursos centram-se no atendimento amplo e adequado às demandas do mercado de trabalho, por meio de um currículo que oferece conhecimentos gerais requeridos pelos conhecimentos da área técnica à qual se destina.

Os Projetos dos Cursos Técnicos do IFMS, unidade Ponta Porã, foram publicados no ano de 2010, portanto tendo como respaldo legal o Parecer 16/99 e a Resolução 4/99, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a *Educação Profissional de Nível Técnico*. Esses documentos, em síntese, eram coerentes com os ideais do Decreto 2.208/97,

cuja orientação foi a acentuação e a consolidação da dualidade estrutural entre educação básica e profissional. Embora a Resolução 1/05 tenha feito a manutenção das Resoluções 3/98 e 4/99 no sentido de ajustá-las ao novo Decreto 5.154/04, que pretendeu superar tal dualidade, as mudanças foram apenas no sentido de ajustes, como visto no capítulo I, permanecendo os princípios de sustentação referentes ao antigo Decreto, ainda que o Decreto 5.154/04 contivesse em si os elementos da educação *omnilateral*, ao possibilitar a forma integrada de ensino médio, pretendendo a integração entre educação básica e profissional no ensino médio, nos sentidos ontológico, histórico, de indissociabilidade entre conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

A visão mercadológica e imediatista, de uma educação com vistas à formação para o capital, presente no Decreto 2.208/97, está presente nos ideais que sustentam a atuação do IFMS nos Cursos Técnicos e é expressa claramente nos Projetos dos Cursos por meio da extrema importância dada às demandas de mercado, da produtividade dos empresários, da preocupação em moldar os estudantes conforme tais demandas em detrimento da preocupação com a formação.

O Projeto do Curso Técnico em Informática foi atualizado em novembro de 2012, as mudanças observadas foram mínimas, como a carga horária total do curso que passou de 4180 horas aula – 3483 horas relógio - para 4460 horas aula – 3345 horas relógio. O texto em si foi pouco alterado, mantendo as bases anteriores de sustentação legal.

Um fato que chama a atenção em relação ao Projeto (2012) atualizado é que este não levou em conta a Resolução 6/12, que institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como pode se observar no trecho a seguir:

Os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMS obedecem ao disposto na Lei nº 9394 (...) no Decreto nº 5154, que ‘Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 41 da Lei nº 9.394 (...) na Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que ‘Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico’, de 22 de dezembro de 1999; no Parecer nº 16, que trata das ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico’, de 05 de outubro de 1999; no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que trata da ‘Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio’, de 08 de dezembro de 2004; na Resolução CNE/CEB nº 1, que ‘Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004’, de 03 de fevereiro de 2005 (...) Resolução CEB nº 3, que ‘Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio’, de 26 de junho de 1998; no Parecer CNE/CEB 15/1998, que trata das ‘Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio' (...) na Resolução nº 2, que 'Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio', de 30 de janeiro de 2012 [...] (IFMS, 2012, p. 16-17).

O Projeto do Curso Técnico em Informática (2012) foi atualizado em novembro de 2012, após a instituição das novas Diretrizes dadas pela Resolução 6/12⁶⁸; no entanto esta não é mencionada, mantendo-se o Projeto (2012) sob as bases conceituais das Diretrizes anteriores, hoje inválidas. Contraditoriamente, o texto do Projeto (2012) toma como referências as Resoluções 3/98 e 2/2012, ambas referentes ao ensino médio, esta última ao ser instituída tornou inválida a anterior. Da mesma forma, menciona o Decreto 5.154/04, mas não faz referência à Lei 11.741/08 e às modificações que esta provocou na LDB 9.394/96. Os cursos de ensino médio integrado, bem como toda a oferta do IFMS em Ponta Porã estão em desenvolvimento desde o ano de 2011 e ainda não há nenhuma turma concluinte. Até o momento, funcionam em instalações provisórias, não oferecendo, portanto, aos atuais estudantes a infraestrutura física e a tecnológica, necessárias e adequadas, ou seja, aquelas que estão indicadas pelas legislações.

As reformas, especificamente as educacionais, ocorrem de modo a “dar respostas a problemas ou supostos problemas no campo educativo e se materializam em concepções educacionais, mudanças na organização curricular, no conteúdo [...] na forma [...] e nos métodos” (FRIGOTTO, s/d, p. 1). O problema que se colocou quando da promulgação do Decreto 2.208/97 foi exatamente o de consolidar a educação técnica, ao mesmo tempo, como fundamental, para o acompanhamento dos avanços tecnológicos, e ineficiente, quanto à forma de oferta tida até então, do ponto de vista de suas finalidades. O ensino médio vinculado à educação profissional passa a ser amplamente criticado e acaba por ser banido.

Naquele contexto do final dos anos 1990, os direitos sociais e o mundo do trabalho estavam em plena transformação desencadeada pela transformação da política econômica do país, momento em que a referência passava ser cada vez mais “a luta do indivíduo sem proteção” (p. 9), ou seja, os interesses coletivos perdiam a centralidade e em seu lugar destacavam-se os interesses individuais, em que o fracasso ou o sucesso de cada um dependia unicamente do indivíduo, independente da classe ou grupo social ao qual pertencia.

⁶⁸ O Artigo 41 determina que a obrigatoriedade das Diretrizes Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, será a partir do início do ano de 2013, podendo fazer-se obrigatórias imediatamente para as instituições que tenham condições de implantá-las imediatamente, ressalvado o direito dos alunos matriculados no período de transição, de concluir os cursos organizados com bases na Resolução 4/99, atualizada pela Resolução 1/05 (BRASIL, 2012f).

Essa visão se orienta em sentido contrário à visão de educação politécnica e unitária e tem seu embasamento na tese do capital humano⁶⁹, para a qual, segundo Frigotto (s/d, p. 4) com base em Schultz, “países ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos [...] se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos”.

A partir da década de 1970, na esteira do ideário da teoria do capital humano, segundo Frigotto (s/d, p. 7), surgiram outros conceitos e noções⁷⁰, entre elas, a pedagogia das competências que, segundo o autor, trata-se de:

[...] ultra individualismo, de desmonte dos direitos sociais e coletivos e de políticas universais (...) 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 menor custos para o empregador [...] (FRIGOTTO, s/d, p. 10).

Para Ramos (2009), houve um deslocamento da qualificação para as competências, o que produziu, no plano pedagógico, o deslocamento do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino centrado na em competências verificáveis em tarefas específicas, o qual, na esfera da educação profissional técnica, expressa o seu compromisso com o processo de acumulação capitalista, atendendo a dois propósitos: o de “reordenar a relação entre escola e emprego” (s/p) e o de “institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal” (s/p).

A principal crítica dos documentos mencionados em capítulos anteriores, o Documento Alternativo (2010b), o documento CEDES (2012) e a Carta (2012), que combateram a reiteração das bases conceituais da década de 1990, foi justamente em relação ao desenvolvimento do currículo baseado em competências, contrário à proposta de currículo

⁶⁹ Segundo Frigotto (s/d), a teoria do capital humano surgiu na década de 1950, contexto em que começa a construção linear da relação entre educação, economia e emprego, determinada por um lado pelo acirramento da crise do sistema capitalista, junto como crescimento das desigualdades entre nações, grupos sociais e consolidação do desemprego estrutural e por outro lado, pela expansão do socialismo e o crescimento da luta da classe trabalhadora.

⁷⁰ Frigotto (s/d, p. 10) trata também de outros conceitos surgidos com o mesmo fim mercadológico da pedagogia das competências, são eles: a) *sociedade do conhecimento*, que leva ao consenso de que a tecnologia por si supera as desigualdades sociais; b) o conceito de *qualidade total*, que se refere à organização e gerência do trabalho, na busca por um trabalhador que produz cada vez mais em menos tempo; c) a *empregabilidade*, que trata o fim do emprego como algo positivo para a competitividade; d) o *empreendedorismo*, defende a abertura do próprio negócio, convite ao trabalho informal, precário e desprotegido de direitos sociais.

integrado, que, segundo Ramos (2008), possibilita uma formação que dê conta de compreender o real como totalidade, para muito além da aparência fenomênica. Nessa perspectiva, a autora salienta que os conteúdos de ensino não se limitam a objetos de desenvolvimento de competências, mas tem como objetivos:

Problematizar fenômenos (...) para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar -, como objetos de conhecimentos, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc. (...) explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade) (...) situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural (...) A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando a corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações (RAMOS, 2008, s/p).

Da ótica do currículo integrado, é notório que o currículo organizado para o desenvolvimento de competências não se compromete de nenhuma forma com a formação integral do sujeito, mas tão somente com a sua preparação para as instabilidades do mercado de trabalho.

O conceito de competência profissional é explícito nos documentos do IFMS que regem e organizam o trabalho pedagógico. Alguns trechos desses documentos, tanto do PDI (IFMS/PDI, 2009) quanto dos Projetos dos Cursos de Informática e Agricultura (2010a; 2010b), revelam a concepção de currículo da Instituição: “aprovar normas relativas à acreditação e à certificação de competências profissionais” (IFMS/PDI, 2009, p. 55); “a oferta do Curso [...] está intimamente ligada às demandas de mercado [...] oriundas de um processo de formação baseada em competências (IFMS, 2010b, p. 10); “as competências requeridas para os novos profissionais” (IFMS, 2010a, p. 11); “as competências específicas do Técnico em Informática serão [...]” (IFMS, 2010a, p. 16); “a escolha de projetos de trabalho para desenvolver a aprendizagem, no currículo organizado por competências, tem como objetivo favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos” (IFMS, 2010a, p. 53-54); “competências adquiridas no trabalho” (IFMS, 2010a, p. 55).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação desta pesquisa foi expressa pela questão que a norteou: quais as relações da implantação dos cursos de ensino médio integrado, Técnico em Informática e Técnico em Agricultura, do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), no município de Ponta Porã, com as atuais formas de produção e trabalho da região? Com base nessa pergunta, traçou-se como objetivo geral analisar as relações da implantação dos cursos de ensino médio integrado no IFMS e do próprio IFMS com as atuais formas de produção e trabalho da região. Disso, extraíram-se dois objetivos específicos: a) examinar o processo de implantação dos cursos de ensino médio integrado no IFMS no município de Ponta Porã e do próprio IFMS e b) investigar as relações da proposta curricular dos cursos de ensino médio integrado com as demandas do setor produtivo.

Historicamente, a educação profissional é marcada pela dualidade: formação propedêutica e formação técnica. Esse fato, atrelado ao processo de lutas dos setores progressistas da sociedade brasileira por uma educação unitária e politécnica, especialmente marcado pela promulgação do Decreto 5.154/04, que novamente possibilitou a integração entre educação básica e educação profissional, levou a traçar o objetivo desta pesquisa.

Considerou-se, então, que os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFET) têm de priorizar a oferta de ensino médio integrado e disponibilizar 50% de suas vagas totais a esse nível de ensino, como também que o IFMS é a primeira instituição do Estado de Mato Grosso do Sul que tem uma dívida com a educação profissional pública e

gratuita, visto que a esfera privada sempre predominou nessa área e que o município de Ponta Porã, praticamente, não tinha oferta de educação profissional, nem na esfera pública, nem na esfera privada.

Concebendo esses fatos, tem-se como de extrema relevância levantar as questões propostas: estaria o IFMS a serviço apenas do setor produtivo, ou os princípios e bases da educação unitária e politécnica que sustentam o ensino médio integrado, posto inicialmente pelo Decreto 5.154/04 e posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, por meio da Lei 11.741/08, estão também presentes em suas propostas curriculares?

Os capítulos foram estruturados de modo a caminhar em direção ao objetivo geral da pesquisa, iniciando por demonstrar os embates, a partir da década de 1990, da separação do ensino médio e da educação profissional e da integração, revelando que esse campo é minado por interesses distintos, que movem e produzem contradições. Em seguida, o texto mostra como se constituiu e se construiu a mais ampla política do governo federal na primeira década do século XXI na esfera da educação profissional e tecnológica, a criação do IF, que não foi isenta de resistências e questionamentos. O final da exposição procura articular esses processos de separação e integração e a composição do IF no estado de Mato Grosso do Sul e no município de Ponta Porã, focando na implantação dos cursos de ensino médio integrado.

Sem deixar de ponderar os limites da análise impostos pela opção metodológica, chegou-se ao final desta pesquisa, com a clareza de que as bases conceituais continuam vivas e perpassam os documentos atuais. Essas bases sustentaram e envolveram os documentos legais emanados na década de 1990 referentes à educação profissional técnica, os quais tiveram como centro o Decreto 2.208/97, que deu origem a outros documentos legais para sustentá-lo, com objetivos somente voltados para o treinamento de mão de obra para o mercado de trabalho, sob forte influência de organismos internacionais. Já os documentos atuais, como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio trazem avanços conceituais, mas, de alguma forma, reiteram as Diretrizes anteriores, que tinham como núcleo o currículo baseado em competências e voltado unicamente para o atendimento a demandas do mercado de trabalho.

Os avanços ocorridos no sentido de integração da educação profissional técnica e educação básica foram resultado de muitos embates entre forças sociais distintas. De um lado, há a defesa de treinamento de mão de obra para atender ao setor produtivo e, de outro, a busca pela formação do ser humano levando em conta também as necessidades da maioria

dos jovens que, na atual conjuntura social brasileira, precisam precocemente ingressar no mercado de trabalho.

O ensino médio integrado desde 2004 tornou-se uma possibilidade dada pelo Decreto 5.154. A partir do ano de 2007, com a reestruturação da Rede Federal e a sua nova configuração em formato de IFET, retomou-se sua tradicional forma de atuação em termos de ensino médio e profissional, que sempre fora a formação integrada, ou seja, a oferta de ensino propedêutico e profissional em um mesmo curso. O ensino médio integrado nos IFET constitui uma parte de sua ampla atuação, ou seja, são instituições pluricurriculares, atuantes na educação básica, incluindo o ensino médio, a educação de jovens e adultos, a graduação e pós-graduação.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica completou cem anos de existência no ano de 2009 e, até então, contava com 140 unidades; em seu processo de expansão, chegou ao ano de 2011 com 214 novas instituições. A Rede Federal vive, neste momento, uma fase de grande expansão.

Considerando que o ensino médio integrado constitui-se em uma política necessária para o caminhar na direção da educação unitária e politécnica, não seria viável que somente a Rede Federal tivesse como prioridade a sua oferta, mas também as outras redes. Assim, os IFET, instituições pluricurriculares e atuantes também na formação de docentes, têm o papel fundamental de contribuir para que os novos docentes recebam a formação adequada para compreender a necessidade da educação unitária e politécnica e que as outras redes de ensino caminhem na direção da oferta de ensino médio integrado, já que estas têm uma trajetória de um século atuando nessa área.

Dessa forma, defende-se o ensino médio integrado como sendo a solução “transitória e viável” (BRASIL, 2010b) que se deveria transformar em política de Estado, a ser implantada em todas as redes de ensino, em todo o Brasil, visto que esta é “condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 19).

O campo do ensino médio integrado é espaço de disputas, e nessa disputa é que, em 2011, o Pronatec inicia seu processo de sobreposição e ele, se inserindo nos IFET de modo a suprir as suas demandas como cursos rápidos e de fácil acesso.

A implantação do IFMS se inseriu no processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica imposta pelo governo federal, como se observa na Chamada Pública 1/07, que já trouxe definida as cidades-polo para a implantação das unidades de cada IFET. A implantação dos cursos de ensino médio integrados em Informática

e Agricultura no IFMS de Ponta Porã, obedeceu à necessidade de profissionais nessas áreas no município. A agricultura é o setor predominante na economia regional, um setor em pleno crescimento e em processo de informatização. O comércio é, também, outra atividade bastante forte na região e necessita cada vez mais de profissionais da área da informática.

Os Projetos dos cursos de ensino médio integrado, em Agricultura (2010b) e em Informática (2012), revelam que há a predominância do atendimento ao setor produtivo em detrimento da formação integral dos estudantes. Os objetivos dos cursos são voltados quase que exclusivamente para as funções profissionais e preparo dos estudantes para o exercício da profissão. Da mesma forma, o perfil profissional traçado para cada curso menciona somente os conhecimentos técnicos que os estudantes devem adquirir durante o curso.

Os Projetos de ambos os cursos foram publicados no ano de 2010, portanto sob a égide das Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990. Nesse mesmo ano, consolidaram-se os debates acerca da elaboração de novas Diretrizes Curriculares para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio, sendo divulgadas ambas no ano de 2012; no entanto o IFMS, ao atualizar o Projeto do curso técnico em Informática, não levou em consideração as novas Diretrizes instituídas pela Resolução 6/12, então elaboradas com base nas Diretrizes da década de 1990.

Os projetos dos cursos contemplam, de forma bastante sutil e secundária, os princípios do ensino médio integrado, centram-se no aprendizado de conteúdos voltados para a profissionalização, expressando a predominância de suas preocupações na formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho local, sem levantar as questões da formação humana e integral dos estudantes, bem como as do trabalho como princípio educativo, sobressaltando-se a ideia do desenvolvimento de competências profissionais.

Ainda que não tenha considerado as Diretrizes instituídas pela Resolução 6/12, que segundo o seu Artigo 41, deve ser implantada a partir do ano de 2013, o Projeto do Curso Técnico em Informática (2012), atualizado recentemente, citou a Resolução 2/12 que se refere ao ensino médio, mas apenas acrescentou no rol de legislações a serem consideradas na elaboração do Projeto, sem alterar nenhum aspecto do seu texto em relação ao que determina a nova Resolução.

Os estudantes dos cursos de ensino médio integrado no IFMS de Ponta Porã que ingressaram na primeira turma, de 2011, e que não ficaram retidos em nenhum dos períodos, estão concluindo o 4º período, de um total de sete períodos. Trata-se de um processo recente não havendo ainda egressos dos cursos.

A pesquisa demonstrou que o campo do ensino médio integrado é repleto de embates e disputas que se centram na subordinação deste aos interesses mercadológicos, demonstrando assim que, para muito além das questões ligadas ao atravessamento de outras políticas como o Pronatec, com vistas a sufocá-lo, no seu próprio interior, há contradições quanto ao conceito de integração, pois, como demonstram os documentos analisados, a oferta de ensino médio integrado não é por si só suficiente para o alvo pretendido, de universalização do ensino médio, necessitando de uma organização curricular que, de fato, tenha o trabalho como princípio educativo.

Por se tratar de uma política recente, no decorrer da pesquisa, houve várias limitações e preocupações quanto a avaliações precipitadas. Nesse sentido, esta pesquisa teve o papel de iniciar os debates acerca da função dos cursos de ensino médio integrado no Estado de Mato Grosso do Sul, partindo da Rede Federal e abrindo flancos para a ampliação dos debates nessa área, considerando que o estado não tem uma trajetória histórica de educação profissional técnica, como outros Estados que tiveram suas origens nesse campo já em 1909, quando do surgimento da Rede Federal. A expansão do agronegócio no Brasil e, particularmente, no estado de Mato Grosso do Sul traz a necessidade de futuras pesquisas, a fim de verificar a disputa que se coloca hoje no âmbito desse modelo de agricultura e suas relações com educação e formação de competências para o mercado de trabalho e para a educação integral, unitária e politécnica.

Acredita-se ser integral a formação humana, que considera as dimensões da vida e da práxis social: o trabalho, a ciência e a cultura, o horizonte a ser alcançado e que hoje tem bases legais para que se torne uma realidade concreta no país.

REFERÊNCIAS

Legislação

BRASIL. Decreto-lei 200 de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm>. Acesso em: 26/10/2012.

_____. Lei n.5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 6 de mai. de 2013.

_____. Lei n 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 26 de maio de 2012.

_____. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Senado Federal, Brasília, 2007.

_____. Projeto de Lei 1.603 de 7 de março de 1996. Dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e da outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=194093>>. Acesso em: 16 de ag. de 2012.

_____. Projeto de Lei n. 236 de 22 de outubro de 1996. Dispõe sobre a Educação Profissional em Nível Nacional e dá outras Providências. Disponível em:<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=1632>. Acesso em: 26 de maio de 2012.

BRASIL. Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional . Disponível em: <<http://portal.mec.gov>>. Acesso em: 2 jun. 2011.

_____. Portaria 646 de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 5 jun. de 2011. 1997a.

_____. Portaria MEC 1.005 de 10 de setembro de 1997. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional –PROEP. Disponível em:<

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Port1005.pdf>>. Acesso em: 26 de maio de 2012 1997b.

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

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9649_98.pdf >. Acesso em: 20 de jul. de 2012. 1998a.

_____. Parecer n. 15 de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 5 de jun. de 2011. 1998b.

_____. Resolução n. 3 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 5 de jun. de 2011.1998c.

_____. Parecer n. 16 de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 5 de jun. de 2011. 1999a.

_____. Resolução n. 4 de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 5 de jun. de 2011. 1999b.

_____. Parecer n. 33 de 7 de novembro de 2000. Novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB33_2000.pdf>. Acesso em: 10 de ag. de 2011.

_____. Resolução n. 1 de 29 de janeiro de 2001. Prorroga o prazo final definido pelo artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 04/99, como período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012001.pdf>>. Acesso em: 10 de ag. de 2011.

_____. Parecer n. 39 de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 10 de ag. de 2011. 2004a.

BRASIL. Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 2 jun. 2011. 2004b.

_____. Resolução n. 1 de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 10 de ag. de 2011. 2005a.

_____. Lei n. 11.195 de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5o do art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 11 de abr. de 2012. 2005b.

_____. Decreto n. 6094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 de junho de 2011. 2007a.

_____. Decreto n. 6.095 de 24 de abril de 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. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. de 2011. 2007b.

_____. Chamada Pública MEC/SETE n. 001/2007. Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/edital_chamadapublica_fase2.pdf>. Acesso em: 4 de jun. de 2012. 2007c.

_____. Chamada Pública MEC/SETEC n. 002/2007. Chamada Pública de Propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência E Tecnologia – IFET. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet2.pdf>. Acesso em: 4 de jun. de 2011. 2007d.

_____. Projeto de Lei do Senado n. 491, de 2007. Dispõe sobre a criação de Zona de Processamento de Exportação (ZPE) no Município de Ponta Porã, no Estado de Mato Grosso do Sul. disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/mate/servlet/PDFMateServlet?m=82209&s=http://www.senado.gov.br/atividade/materia/MateFO.xml&o=ASC&o2=A&a=0>>. Acesso em: 7 de set. de 2012. 2007e.

_____. Lei Nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em:<<http://www.leidireto.com.br/lei-11534.html>>. Acesso em: 3 jun. 2011. 2007f.

BRASIL. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC. SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 3 de jun. de 2011. 2007g.

_____. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 3 jun. 2011. 2008a.

_____. Projeto de Lei n. 3.493, de 2008. Dispõe sobre a criação de Zona de Processamento de Exportação (ZPE) de Ponta Porã, Estado de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/mate-pdf/56148.pdf>>. Acesso em: 7 de set. de 2012. 2008b.

_____. Lei n. 11.741 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 adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2>. Acesso em: 12 de dez. de 2011. 2008c.

_____. Portaria n. 116 de 31 de março de 2008. Disponível em: http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php/component/docman/doc_details/354-portaria-no-116-de-31-de-marco-de-2008. Acesso em: 23 de nov. de 2012. 2008d.

_____. Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008 comentários e reflexões. 2009. disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 3 de jun. de 2011. 2009a.

_____. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. MANUAL ZPE. 2009. Disponível em: < http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1284730310.PDF>. Acesso em: 13 de mar. De 2011. 2009b.

_____. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em 30 fev. de 2012. 2009c.

_____. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Um século de constante evolução. [2008]. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 5 de mai. de 2013. 2009d.

_____. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. Faixa de Fronteira: Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. 2009. Disponível em: <http://www.integracao.gov.br/pt/c/document_library/get_file?uuid=cd8c9e6a-a096-449b-826e-6ecb49744364&groupId=10157>. Acesso em: 2 de nov. de 2012. 2009c.

BRASIL. Sinopse das ações do Ministério da Educação. 2010. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/download/sinopse_acoes_mec.pdf>. Acesso em: 10 de jan. de 2012. p. 68-82. 2010a.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate. Texto para discussão. Brasília, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 16 de mar. 2012. 2010b.

_____. Parecer n. 5 de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 15 de ag. de 2012.

_____; MEC; SETEC. Prestação de contas ordinária anual: Relatório de gestão 2010. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=com_content&view=article>. Acesso em: 12 de set. de 2012.

_____. Resolução n. 2 de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf>. Acesso em: 15 de ag. de 2012. 2012a.

_____. Ministério da Educação (MEC). 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 de jul. de 2012. 2012b.

_____. Lei n 12.677 de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis n^{os} 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis n^{os} 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis n^{os} 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12677.htm>. Acesso em: 25 de nov. de 2012. 2012c.

_____. Ministério da Educação (MEC). Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. 2012. Disponível em: < <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>>. Acesso em: 11 de nov. de 2012. 2012d.

_____. Parecer n. 11 de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866>. Acesso em: 15 de set. de 2012. 2012e.

_____. Resolução n. 6 de 20 de set. de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 16 de nov. de 2012. 2012f.

_____. Resolução nº 4, de 6 de junho de 2012. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: < http://pronatec.mec.gov.br/cnct/pdf/resolucao_04.pdf>. Acesso em: 11 de nov. de 2012. 2012g.

_____. Ministério da Educação (MEC). Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). 2012. Disponível em: < <http://pronatec.mec.gov.br/institucional/o-que-e-o-pronatec>>. Acesso em: 1 de mai. de 2013.

BRASIL; MEC; SETEC. Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – fase II – “uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”. s/d. disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/apresentacaocriteriofase2.pdf>>. Acesso em: 10 de abr. de 2012.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. 2004. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=446>>. Acesso em: 5 de abr. de 2012.

_____. Decreto n 10.604, de 21 de dezembro de 2001. Regulamenta a Lei Complementar nº 93, de 5 de novembro de 2001, que institui o Programa Estadual de Fomento à Industrialização, ao Trabalho, ao Emprego e à Renda (MS-EMPREENDEDOR), e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/7134368bf39447fc04256bfb001155b8?OpenDocument>>. Acesso em: 21 de mar. de 2012.

_____. Lei n 4.049 de 30 de junho de 2011. Dispõe sobre o Programa Estadual de Desenvolvimento Industrial MS Forte- Indústria. Disponível em: < <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/31ab641a2df9c94d042578c0004669d8?OpenDocument>>. Acesso em: 12 de ago. de 2012.

PONTA PORÃ (Município). Lei Complementar n. 22, de 15 de abril de 2005. Institui o Programa de Incentivos para o desenvolvimento econômico e industrial de Ponta Porã – Indusporã e dá outras providências.

_____. Ata da Comissão de Avaliação de bens e imóveis do Município. Ponta Porã, 2008. Disponível no Livro Ata da Câmara de Vereadores, p. 154. Acesso em: 1 de ag. de 2012. 2008a.

_____. Projeto de Lei n. 09 de 28 de maio de 2008. Dispõe sobre a doação de área de propriedade do município de Ponta Porã/MS, para a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. 2008b.

_____. Pareceres em conjunto das Comissões de Legislação, Justiça e Redação Final; Economia, Finanças e Fiscalização; Obras e Serviços Públicos, Trabalho, Agricultura, Indústria e comércio e Educação, Saúde, Assistência Social e Ecologia. Objeto: Projeto de Lei n. 15/2008/CM – Dispõe a Doação de Área de Propriedade do Município de Ponta Porã-MS, para a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. 2008c.

_____. Lei n. 3.581 de 11 de junho de 2008. Dispõe sobre a doação de área de propriedade do Município de Ponta Porã/MS, para a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial de Ponta Porã de 12 de junho de 2008. 2008d.

_____. Lei Complementar n. 56 de 23 de dezembro de 2009. Regulamenta no Município de Ponta Porã, MS, o tratamento diferenciado e favorecido à microempresas e empresas de pequeno porte de que trata a Lei Complementar Federal n. 123, de 2006, e dá outras providências. Disponível em < http://www.sebrae.com.br/customizado/lei-geral/regulamentacao-da-lei-geral-nos-estados/estados/mato-grosso-do-sul/Lei_Geral_Ponta_Pora.pdf>. Acesso em: 14 de Nov. de 2012.

_____. Perspectivas para o meio ambiente urbano: Geo Ponta Porã. 2010.

PONTA PORÃ (Município). Revitalização da Linha Internacional será iniciada neste 1º semestre. Diário Oficial de Ponta Porã de 18 de Janeiro de 2011.

_____. Decreto 5.909, de 12 de abril de 2012. Concede benefícios do Indusporã à empresa Viaplast – Comércio de Plásticos Ltda_ME. Diário Oficial de Ponta Porã de 17 de Abril de 2012. 2012a.

_____. Decreto nº 5.911, de 12 de abril de 2012. Concede benefícios do Indusporã ao Supermercado Nippon Ltda. Diário Oficial de Ponta Porã de 17 de Abril de 2012. 2012b.

_____. Decreto nº 5.917, de 23 de agosto de 2012. Concede benefícios do Indusporã à Empresa IBBEKIL Indústria e Comércio de Bebidas Ltda. Diário Oficial de Ponta Porã de 18 de Outubro de 2012. 2012c.

_____. Decreto nº 5.967, de 02 de julho de 2012. Concede benefícios do Indusporã à Diplast Indústria e Comércio de Embalagens Ltda. Diário Oficial de Ponta Porã de 05 de jul. de 2012. 2012d

_____. Decreto nº 5.954, de 25 de junho de 2012. Concede benefícios do Indusporã à Empresa Vitória Laminadora Ltda. Diário Oficial de Ponta Porã de 28 de jun. de 2012. 2012e.

_____. Decreto 5.955, de 25 de junho de 2012. Concede benefícios do Indusporã à Empresa SIEG Renovadora de Pneus Ltda-EPP. Diário Oficial de Ponta Porã de 28 de jun. de 2012. 2012f.

_____. Decreto 5.956, de 25 de junho de 2012. Concede benefícios do Indusporã à Empresa M.G. e Marmoaria Ltda. . Diário Oficial de Ponta Porã de 28 de junho de 2012. 2012g.

_____. Secretaria Municipal de Administração Comissão Permanente de Licitações: aviso de licitação, tomada de preços n. 005/2012, processo n. 3.116/2012. Diário Oficial de Ponta Porã de 23 de fevereiro de 2012. 2012h.

_____. Aviso de cancelamento licitação, tomada de preços n 005/2012, processo n. 3.116/2012. Diário Oficial de Ponta Porã de 24 de fevereiro de 2012. 2012i.

_____. Secretaria Municipal de Administração Comissão Permanente de Licitações: aviso de licitação, tomada de preços n 010/2012, processo n. 7.215/2012. Diário Oficial de Ponta Porã de 22 de maio de 2012. 2012j.

_____. Secretaria Municipal de Administração Comissão Permanente de Licitações: aviso de cancelamento licitação, tomada de preços n. 010/2012, processo n. 7.215/2012. Diário Oficial de Ponta Porã de 13 de junho de 2012. 2012l.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). Prestação de Contas Instituto Federal de Mato Grosso do Sul 2009. Disponível em: <<http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2009.pdf>>. Acesso em: 5 jul. de 2011.

_____. Deliberação n. 02/2010 de 26 de março de 2010. Delibera: I – aprovar a proposta de prestação de contas do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul/Exercício 2009; II – Providenciar ampla divulgação na comunidade interna. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/couni/portarias/2010_deliberacoes/2010_del002_prestacao-de-contas-mato-grosso-do-sul-2009/view>. Acesso em: 10 de nov. de 2011.

Livros, Artigos e outros Documentos

ABREU, Silvana de. **Planejamento governamental: a Sudeco no espaço mato-grossense** contexto, propósitos e contradições. 2001. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2001.

ANTUNES, Ricardo. A “terceira via” de “Tory” Blair: a outra face do neoliberalismo

Inglês. In: **Revista Outubro**. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_04.pdf> 3/08/2012>. Acesso em: 10 de jul. de 2012.

_____. **Uma esquerda fora do lugar: o governo Lula e os descaminhos do PT**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

AZEVEDO, José Roberto Nunes de. **Expansão da agroindústria canavieira no Mato Grosso do Sul: relação capital x trabalho e reconfiguração espacial**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal Da Grande Dourados, Faculdade De Ciências Humanas. Dourados, 2008.

BID. Banco Interamericano de Desarrollo. **Capacitación profesional: una estrategia del BID.** 2001.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul, a construção de um estado: regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso.** Campo Grande, MS: ed. UFM, 2009. Vol. 1.

CARMO, Jefferson Carriello do. **Classe trabalhadora e educação: um exercício contra-hegemônico.** Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, 2004.

_____. (Coord.). **Formas de produção e trabalho e as políticas públicas de educação profissional integrada ao ensino médio no estado de Mato Grosso do sul.** Projeto de Pesquisa apresentado ao Processo de Seleção de Projetos para o Edital MCT/CNPq nº 014/2010 – Universal. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2010.

CARTA ENCAMINHADA AO PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BRASÍLIA, 1 de junho de 2011. **Revista Brasileira de Educação.** 2012, vol.17, n.49, pp. 219-222. ISSN 1413-2478. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100012&script=sci_arttext >. Acesso em: 26 de nov. de 2012.

CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Considerações sobre versão de março de 2012 da minuta de Parecer e Resolução do CNE/CEB relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br/parecer.pdf>>. Acesso em: 5 de set. de 2012.

CEPAL; UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (version resumida).** Lima: 1996.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.**Porto Alegre: Artmed, 2010.

CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres . **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2012, vol.17, n.49, pp. 11-37. ISSN 1413-2478. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf> >. Acesso em: 8 de dez. de 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Os riscos do Pronatec para a educação técnica profissional. In: Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 179-184, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 2 de mai. de 2013.

DELMONDES, Lucia aparecida. **Os (des) caminhos da educação profissional: uma análise das experiências dos egressos dos cursos técnicos de Campo Grande/MS.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande – MS, 2006.

DINIZ, Clélio Campolina . **A dinâmica regional recente da economia brasileira e suas perspectivas.** Brasília: IPEA, 1995. (Texto para Discussão nº 375). Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_375.pdf >. Acesso em: 5 de nov. de 2011.

DUTRA, Daline Moina Matsunaka; GOETTERT, Jones Dari. Precarização do trabalho: apontamentos a partir da mobilidade na fronteira Brasil- Paraguai. [2009]. Disponível em: < http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0C CQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fegal2009.easyplanners.info%2Farea08%2F8250_Dutra_ >

Daline_Moina_Matsunaka.doc&ei=g-urUP_cJLOG0QGDsIAI&usg=AFQjCNFPjNZvPgAhHsz1Ovz50AwqbJ2McA&sig2=8fuLopz_E0jVI2sJzuMPiA>. Acesso em: 5 de nov. de 2012.

FEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DE MATO GROSSO DO SUL (FAMASUL). Análise das Classes de Renda Rural em Mato Grosso do Sul. Artigo técnico, Campo Gande/MS, 2012. Disponível em: < <http://famasul.com.br/public/download-pdf/673-arquivo.pdf>>. Acesso em: 2 de mai. De 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 4 ed. RJ: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Taísa. Marcha para o interior: a agroindústria, os arranjos produtivos locais e a guerra fiscal reforçam a desconcentração industrial e colocam em primeiro plano o desafio do desenvolvimento regional. **Desafios do desenvolvimento**, ano 7, n. 55, out./nov. 2009. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/desafios/images/stories/PDFs/desafios055_completa.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2012.

FERRARO JR., Vicente Giaccaglini; BUITONI, Marísia Margarida Santiago. **A integração na fronteira seca**: Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai). [2010]. Disponível em:<http://www.pucsp.br/iniciacaocientifica/20encontro/downloads/artigos/vicente_ferraro.pdf>. Acesso em: 6 de out. de 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. 2006. Disponível em: < <http://www.fiocruz.br/editora/media/Capitulo%207%20Fundamentos%20Educacao%20Escolar.pdf>>. Acesso em: 15 de abr. de 2012.

_____. O circuito da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 16, n. 46, jan.-ab., 2011.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto alegre: Artmed, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 16 de nov. de 2012.

_____. **Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. s/d.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GALERA, Mauricio Martorelli. **A inserção dos frigoríficos exportadores de Mato Grosso do Sul no mercado global**. 2011. Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Ciências Humanas. Dissertação (Mestrado em Geografia). Dourados, 2011.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário da língua portuguesa. 3 ed. rev. e aum. RJ: Objetiva, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Políticas sociais: acompanhamento e análise. n. 16, 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/BPS_16_Completo.pdf>. Acesso em: 5 de fev. de 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). Plano de Desenvolvimento Institucional. Mato Grosso do Sul, 2009.

_____. Projeto do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Agricultura. Ponta Porã, 2010. 2010a.

_____. Projeto do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Informática. Ponta Porã, 2010. 2010b.

_____. Projeto do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Informática. Ponta Porã, 2012.

_____. Edital n. 04/2010 . Exame de seleção para o 2º semestre do ano letivo de 2010 para os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado e para os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado, na modalidade educação de jovens e adultos (proeja), ofertados no *campus* Nova Andradina. Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2010/05/edital_04_2010_exame-de-seleção_ifms.doc.pdf>. Acesso em: 10 de mai. de 2013.

_____. Edital n. 12/10 – Exame de seleção para o 1º semestre do ano letivo de 2011 para os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado e cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA). Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2010/11/edital-exame-seleção_versãofinal1.pdf>. Acesso em: 10 de mai. de 2013.

_____. Edital n. 008/2011- PROEN/IFMS. Exame de seleção para o 1º semestre do ano letivo de 2012 para os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado e cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA). Disponível em: <<http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2011/11/edital-008.2011-proen-ifms-exame-de-seleção.pdf>>. Acesso em: 10 de mai. de 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). Edital n. 009/2012 - PROEN/IFMS. Exame de seleção para o 1º semestre do ano letivo de 2013 para os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado e cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA). Disponível em:

<<http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2012/12/edital-009.2012-edital-exame-de-seleção-2013.pdf>>. Acesso em: 10 de mai. de 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 21 de out. de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Matrículas por escola da Rede Federal de Ensino – Mato Grosso do Sul, 2007 a 2010. Informação recebida de: < clodoaldo.lemes@inep.gov.br>. Em: 4 de fev. de 2012.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.).

Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva Martins. Pressupostos, Princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUCKACS, Georges. Trabalho e teleologia. **Revista Novos Rumos.** Novos Rumos: 1989. N. 13, p. 7-27.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MARTINS, Patricia Cristina Statella. Atividade turística no território fronteiro de Pedro Juan Caballero/Py: breves considerações. In: **V Seminário de Pesquisa em turismo do Mercosul.** Turismo: Inovações da Pesquisa da América Latina. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS, 2008. Disponível em: < http://www.ucs.br/ucs/tplVSemTur%20eventos/seminarios_semintur/semin_tur_5/trabalho_s/arquivos/gt14-07.pdf >. Acesso em: 12 de nov. De 2012.

MARX, Karl. **O capital** – Capítulo IV (inédito). Ciências Humanas LTDA: São Paulo, 1978.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Zoneamento Ecológico Econômico- Mato Grosso do Sul:** contribuições técnicas, teóricas, jurídicas e metodológicas. s/d. Vol. II.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Zoneamento Ecológico Econômico- Mato Grosso do Sul:** contribuições técnicas, teóricas, jurídicas e metodológicas. Vol. III.

MATOS, Patrícia de Oliveira. **Planos de Desenvolvimento elaborados no Brasil após o II PND.** 2002. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz Universidade de São Paulo. Piracicaba, São Paulo, 2002. Disponível em: < <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.teses.usp.br%2Fteses%2Fdisponiveis%2F11%2F11132%2Ftde-08012003-110722%2Fpublico%2Fpatricia.pdf&ei=LEy3UPa4GI3U9AT8-IGQAaw&usq=AFQjCNELbYNoWRC2hCqS7b7C2E6JoLAq7w&sig2=nvX5rtDxevr01vfjkcQITA> >. Acesso em: 12 de fev. de 2012.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto alegre: Artmed, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias dos capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista O ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA Francisco de; SALIBA, Cibele. (Org.). **A era da indeterminação.** São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em: < http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=UcmGm9Q2IYUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=francisco+de+oliveira+reestruturaca+o+produtiva&ots=2A_rL3d7K0&sig=a99npRKlke40m0ETXCAFWZ6AMvY#v=onepage&q >

=francisco%20de%20oliveira%20reestruturacao%20produtiva&f=false >. Acesso em: 23 de ag. de 2012.

OTRANTO, Celia Regina. criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETS. In: **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola. Seropédica, RJ: EDUR, 2010. p. 89-110. v. 1, n. 1 (2010).

PERONI Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Força de trabalho e tecnologia no Brasil: uma visão de história com foco atual na produção da cana de açúcar**. Rio de Janeiro: Revan, 2009.

_____. **A nova economia política brasileira**. 2012. Disponível em: <<http://marciopochmann.com.br/artigos/a-nova-economia-politica-brasileira>>. Acesso em: 6 de set. de 2012.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/wenceslaubraz/arquivos/File/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2011.

_____. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto alegre: Artmed, 2010.

_____. Pedagogia das competências. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>>. Acesso em: 24 de abr. de 2013.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e do estudo histórico de políticas educacionais. In: **O Guardador de Inutensílios**. Cadernos de Cultura. N. 7, p. 17-30, maio, 2004.

SANTOS, Georgia Sobreira dos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. In: **29ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu-MG, 2006. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>>. Acesso em: 8 de abr. de 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. Autores associados: São Paulo, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 12, n. 34 jan./abr. 2007. P. 152 – 180.

SILVA, Ademir Alves. Política social e política econômica. **Serviço Social e Sociedade**. Cortez: São Paulo. n. 55, ano XVII, novembro, 1997.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Ensino médio integrado à educação profissional em Santa Catarina: desafios para a sua implementação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba –SC, 2009.

SILVA JR., João dos Reis. A consolidação do campo profissional na reforma do ensino médio. In: **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 72-104.

SOUZA, Rosilene Moreira. **As competências na educação profissional**: implicações para o ensino e para os saberes pedagógicos dos docentes de um curso técnico em enfermagem. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande-MS, 2006. 256p.

TREVISAN, Gilka Cristina. **A noção de competências na educação profissional**: o processo de ensino nos cursos de aprendizagem industrial da unidade do SENAI de Campo Grande-MS. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande-MS, 2009. 271 p.

Sites

CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=2882708X609GQ2>>. Acesso em: 23 de junho de 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE: cidades – Mato Grosso do Sul Ponta Porã. 1999-2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 11 de jul. de 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE: cidades – Mato Grosso do Sul Ponta Porã. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 11 de jul. de 2011.

_____. IBGE: estados. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ms&tema=censodemog2010_educ>. Acesso em: 1 de mai. de 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar 1997/2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 16 de out. de 2012.

_____. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 16 de ag. De 2012.

PRONATEC INTEGRA SENAI, SENAC E IFMS NA QUALIFICAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO. 2013. Disponível em: <<http://www.feitomms.com.br/component/content/article/42-destaque-capa/758-pronatec-integra-senai-senac-e-ifms-na-qualificacao-de-alunos-do-ensino-medio-no-estado.html>>. Acesso em: 11 de mai. de 2013.