



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

MARI FUSIOKA

**UMA ANÁLISE DO IFET E DO APL DE PARANAVAÍ SOB A
ÓTICA DA NOVA ECONOMIA E FORMAS DE TRABALHO**

Londrina
2014



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA**

CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTE

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO DE EDUCAÇÃO



Londrina
2014

MARI FUSIOKA

**UMA ANÁLISE DO IFET E DO APL DE PARANAÍ SOB A
ÓTICA DA NOVA ECONOMIA E FORMAS DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Adreana Dulcina Platt

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F993a Fusioka, Mari.

Uma análise do IFET e do APL de Paranavaí sob a ótica da nova economia e formas de trabalho / Mari Fusioka. – Londrina, 2014.

172 f. : il.

Orientador: Adreana Dulcina Platt.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Ensino profissional – Teses. 2. Arranjos produtivos locais – Teses. 3. Agências multilaterais – Teses. 4. Empreendedorismo – Teses. I. Platt, Adreana Dulcina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

MARI FUSIOKA

**UMA ANÁLISE DO IFET E DO APL DE PARANAÍ SOB A ÓTICA
DA NOVA ECONOMIA E FORMAS DE TRABALHO**

Defesa de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adreana Dulcina Platt.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Adreana Dulcina Platt
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto
Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita" - UNESP

Profa. Dra. Simone Wolff
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 19 de agosto de 2014.

A Fussa Fusioka
in memoriam

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Adreana Dulcina Platt pela constante orientação neste trabalho e por ensinar-me a produzir textos com rigor científico.

Presto também a minha gratidão ao professor doutor Lucídio Bianchetti pelo esmero na leitura desta pesquisa e pela participação em minha banca de qualificação: minha sincera admiração pela pessoa humana que conheci. Agradeço à professora Dra. Simone Wolff por toda atenção prestada ao meu trabalho, além de todo auxílio que me foi dado para a conclusão desta pesquisa. Agradeço ao professor Dr. Lalo W. Minto pela participação na banca de defesa, onde suas contribuições foram de grande importância e pela sua simpatia contagiante. Gostaria de agradecer em especial à professora Dra. Angela Maria Souza que se mostrou imensamente generosa nos momentos que precisei de suas sugestões, como também ao professor Dr. Mário Marão que se tornou para mim um grande amigo. Também gostaria de agradecer ao professor Dr. Rafael Duarte Villa pelas sugestões que me encaminhou por e-mail sempre que foi solicitado. Agradeço também a Cezar Matos, Secretário da Ação Social de Santa Isabel do Ivaí, pela conversa tão agradável no quintal de sua casa de baixo do pé do caju, onde bebemos o suco desta árvore.

Meus agradecimentos aos professores do IFET, e particularmente ao professor Dr. Amir Limana, que apesar da agenda carregada, cederam um tempo exclusivo para a realização das entrevistas, demonstrando um entusiasmo contagiante pela educação, tão raro nos dias atuais.

Aos muitos amigos que me ajudaram a superar momentos difíceis neste período. Agradeço muito especialmente a Carolina Zundt e a Carlos Antônio de Camargo, que foi um companheiro imprescindível nesta caminhada, amizade que se consolidou ainda mais nesta nossa trajetória. Por fim, agradeço ao meu mais recente amigo Glauber Klein pela sua solicitude, auxiliando-me imensamente na redação e no esclarecimento das questões de cunho filosófico que permearam esta pesquisa. Agradeço profundamente ao meu pai, Jorge Fusioka que me apoiou e compreendeu os vários dias de minha ausência para conclusão desta pesquisa.

FUSIOKA, Mari. **Uma análise do IFET e do APL de Paranavaí sob a ótica da nova economia e formas de trabalho**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

Atualmente, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) preconiza que a educação e a formação são fundamentais à obtenção do considerado “Trabalho Decente e Produtivo”. Em conformidade com esta concepção, o Governo Federal brasileiro afirma estar adotando políticas voltadas para a geração de emprego e para a formação profissional, dada por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Uma das estratégias para a geração de emprego tem sido a criação de políticas públicas de incentivo aos Arranjos Produtivos Locais (APLs), ou seja, voltada para as micro e pequenas empresas. Sob esta nova perspectiva, presencia-se a implantação de um novo modelo de educação profissional que objetiva orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, além de fomentar o empreendedorismo e a pesquisa aplicada. Diante destas considerações, esta pesquisa tem como objetivo geral verificar se o incentivo às micro e pequenas empresas, por meio do fomento de programas voltados ao empreendedorismo e aos APLs articulados aos Institutos Federais seria uma política efetiva para o desenvolvimento social local, ou apenas fortalece e legitima os modelos de formação propalados pelas Agências Multilaterais, que no contexto da mundialização dos mercados tem fomentado o empreendedorismo, as políticas da Boa Governança e a transferência de tecnologia desenvolvidas pelo público para o privado. O estudo tece análises, subsidiado pelo método histórico-crítico, sobre o caso específico do APL da mandioca da cidade de Paranavaí.

Palavra-chave: Educação profissional. Agências multilaterais. Empreendedorismo. APLs. Pesquisa aplicada.

FUSIOKA, Mari. **An analysis of the IFET and Local Productive Arrangements's Paranavaí from the perspective of the new economy and type of work.** 2014. 172 p. Master's Thesis in Education - University of Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

Today the International Labour Organization (ILO) recommends that teaching and training are crucial to obtaining productive and decent work. In accordance with this conception, the Brazilian federal government claim to be adopting policies aimed at generating employment and professional training promoted by the creation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFETs). One of the strategies to creation of decent work has been the creation of public policies encouraging the Local Productive Arrangements (APLs), that is, aimed to the micro and small enterprises. From this new perspective, it can be observed the implementation of a new model of professional education that aims to guide its training offer for the benefit of the consolidation and strengthening of productive, social and cultural local arrangements, and encourage entrepreneurship and applied research. Reflecting about the facts mentioned above, our study has the overall objective to verify if the policies incentives's Brazilian federal government to micro and small enterprises through the promotion of entrepreneurship programs and creation of the APLS articulated with the Federal Institutes, would be an effective policy for local social development, or just strengthens and legitimizes the training models propagated by Multilateral Agencies, which in the context of globalization of markets has fostered entrepreneurship policies of Good Governance and transfer of technology developed by the public to the private. The study has analysis subsidized by the historical-critical method, and its focus attention on the specific case of Cassava's APL in the city of Paranavaí, Paraná State, Brazil.

Keywords: Professional education. Multilateral agencies. Entrepreneurship. APLs. Applied research.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAM	Associação Brasileira dos Produtores de Amido de Mandioca
AECID	Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
APL	Arranjo Produtivo Local
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
<i>CBAI</i>	Comissão Brasileiro-Americana de Educação <i>Industrial</i>
CEP	Centro de Educação Profissional
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CETEM	Centro Tecnológico da Mandioca
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
EI	Empreendedores Individuais
ENAD	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
ETP	Educação Técnico Profissional
FBC	Formação Baseada nas Competências
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MDIC	Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.
MEC	Ministério da Educação
MGE	Médias e Grandes Empresas
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Íbero-americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OSs	Organizações Sociais
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PI	Propriedade Intelectual
PME	Pequenas e micro empresas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRODEM	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PTF	Produtividade Total dos Fatores
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEGIB	Secretaria Geral Ibero-americana
SOFTEX	Programa Brasileiro de Software para Exportação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	COMO A TESE DA DEPENDÊNCIA CENTRO-PERIFERIA SE RELACIONA, A PARTIR DA CRISE DE ACUMULAÇÃO DO CAPITAL DOS ANOS 1990, COM A POLÍTICA EDUCACIONAL DO BRASIL	24
2.1	FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL (FMI) E BANCO MUNDIAL (BM): CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, INTERESSES E PRÁTICAS.....	26
2.2	A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS MERCADOS E GLOBALIZAÇÃO DA ECONOMIA: NOVA FORMA DE DEPENDÊNCIA	31
2.3	A “BOA GOVERNANÇA”, COMO ESTRATÉGIA PARA READEQUAR A VELHA DEPENDÊNCIA.....	39
2.4	O EMPREENDEDORISMO COMO ESTRATÉGIA PARA A CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS.....	41
2.4.1	A noção de Empreendedorismo	41
2.4.2	Empreendedorismo: Estratégia de Combate à Pobreza dada pelas Agências Multilaterais.....	44
2.5	“EU TENHO A FORÇA”: O EMPREENDEDORISMO/INDIVIDUALISMO SE CONSOLIDA NO IMAGINÁRIO SOCIAL PELOS APARELHOS DE ESTADO	51
2.5.1	A Busca da <i>Boa Governança</i> Veiculada no Discurso e Práticas Educativas	56
2.5.2	Empreendedorismo como Marca de Formação para o Nov7o Milênio (Século XXI)	60
2.6	A REFORMA DA EDUCAÇÃO TERCIÁRIA: EXPANSÃO DO CAPITAL DE CONHECIMENTO EM TEMPOS DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E PERIFERIZAÇÃO DA INDÚSTRIA	72
2.7	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO I	79
3	CONTRADIÇÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DUALISTA E INSTRUMENTAL E A RELAÇÃO DE DEPENDÊNCIA	82

3.1	OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS REFORMAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL	82
3.2	BRASIL NO SÉCULO XXI: 'PARA QUEM, NO CONTEXTO INTERNACIONAL, A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL É ESTRATÉGICA'?	94
3.3	NEOTEORIA DO CAPITAL HUMANO: A REIFICAÇÃO DO TRABALHO QUALIFICADO.....	97
3.4	O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO TÉCNICO PROFISSIONAL NO BRASIL	103
3.5	A CRIAÇÃO DOS IFETS E A REFEDERALIZAÇÃO DOS CEPS.....	111
3.6	CONSIDERAÇÕES SOBRE O II CAPÍTULO.....	118
4	A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL COMO POLÍTICAS DE INCENTIVO ÀS APLS: ESTUDO DE CASO	120
4.1	OS IFETS ARTICULADOS AOS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS.....	120
4.1.1	Os IFETS e o Programa de Formação Empreendedora	121
4.1.2	APLS como Braço Empírico do Programa de Formação Empreendedora.....	123
4.1.3	Os Arranjos Produtivos Locais e as Políticas Públicas.....	126
4.2	APL DE PARANAÍ	131
4.2.1	Características do APL de Mandioca de Paranaí	131
4.2.1.1	Quanto às questões da governança e do empreendedorismo no APL de Paranaí?	140
4.2.1.2	Vocação produtiva regional ou especialização forçada?.....	143
4.3	O IFET EM PARANAÍ	146
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS.....	156

1 INTRODUÇÃO

A Fábula dos porcos assados

“Certa vez, aconteceu um incêndio num bosque onde havia alguns porcos, que foram assados pelo fogo. Os homens, acostumados a comer carne crua, experimentaram e acharam deliciosa a carne assada. A partir daí toda vez que queriam comer porco assado, incendiavam um bosque... Até que descobriram um novo método. Mas o que quero contar é o que aconteceu quando tentaram mudar o SISTEMA para implantar um novo. Fazia tempo que as coisas não iam lá muito bem: às vezes, os animais ficavam queimados demais ou parcialmente crus. O processo preocupava muito a todos, porque se o SISTEMA falhava, as perdas ocasionadas eram muito grandes - milhões eram os que se alimentavam de carne assada e também milhões os que se ocupavam com a tarefa de assá-los, portanto, o SISTEMA simplesmente não podia falhar. Mas, curiosamente, quanto mais crescia a escala do processo, mais parecia falhar e maiores eram as perdas causadas. Em razão das inúmeras deficiências, aumentavam as queixas. Já era um clamor geral a necessidade de reformar profundamente o SISTEMA. Congressos, seminários e conferências passaram a ser realizados anualmente para buscar uma solução. Mas parece que não acertavam o melhoramento do mecanismo. Assim, no ano seguinte, repetiam-se os congressos, seminários e conferências.

As causas do fracasso do SISTEMA, segundo os especialistas, eram atribuídas à indisciplina dos porcos, que não permaneciam onde deveriam, ou inconstante natureza do fogo, tão difícil de controlar, ou ainda às árvores, excessivamente verdes, ou à umidade da terra ou ao serviço de informações meteorológicas, que não acertava o lugar, o momento e a quantidade das chuvas. As causas eram, como se vê, difíceis de determinar - na verdade, o sistema para assar porcos era muito complexo. Fora montada uma grande estrutura: maquinário diversificado, indivíduos dedicados exclusivamente a acender o fogo - incendiadores que eram também especializados (incendiadores da Zona Norte, da Zona Oeste, etc., incendiadores noturnos e diurnos - com especialização matutina e vespertina - incendiador de verão, de inverno etc.). Havia especialista também em ventos - os anemotécnicos. Havia um diretor geral de assamento e alimentação assada, um diretor de técnicas ígneas (com seu Conselho Geral de Assessores), um administrador geral de reflorestamento, uma comissão de treinamento profissional em Porcologia, um instituto superior de cultura e técnicas alimentícias (ISCUTA) e o bureau orientador de reforma igneoperativas.

Eram milhões de pessoas trabalhando na preparação dos bosques, que logo seriam incendiados. Havia especialistas estrangeiros estudando a importação das melhores árvores e sementes, o fogo mais potente etc. Havia grandes instalações para manter os porcos antes do incêndio, além de mecanismos para deixá-los sair apenas no momento oportuno.

Foram formados professores especializados na construção dessas instalações. Pesquisadores trabalhavam para as universidades para que os professores fossem especializados na construção das instalações para porcos. Fundações apoiavam os pesquisadores que trabalhavam para as universidades que preparavam os professores especializados na construção das instalações para porcos etc. [...]

Um dia, um incendiador, categoria AB/SODM-VCH (ou seja, um acendedor de bosques especializado em sudoeste diurno, matutino, com bacharelado em verão chuvoso), chamado João Bom-Senso resolveu dizer que o problema era muito fácil de ser resolvido - bastava, primeiramente, matar o porco escolhido, limpando e cortando adequadamente o animal, colocando-o então numa armação metálica sobre brasas, até que o efeito do calor - e não as chamas – assasse a carne.

Tendo sido informado sobre as ideias do funcionário, o diretor geral de assamento mandou chamá-lo ao seu gabinete, e depois de ouvi-lo pacientemente, disse-lhe: "Tudo o que o senhor disse está muito bem, mas não funciona na prática. O que o senhor faria, por exemplo, com os anemotécnicos, caso viéssemos a aplicar a sua teoria? Onde seria empregado todo o conhecimento dos acendedores de diversas especialidades?". "Não sei", disse João. "E os especialistas em sementes? Em árvores importadas? E os desenhistas de instalações para porcos, com suas máquinas purificadoras automáticas de ar?". "Não sei". "E os anemotécnicos que levaram anos especializando-se no exterior, e cuja formação custou tanto dinheiro ao país? Vou mandá-los limpar porquinhos? E os conferencistas e estudiosos, que ano após ano tem trabalhado no Programa de Reforma e Melhoramentos? Que faço com eles, se a sua solução resolver tudo? Heim?". "Não sei", repetiu João, encabulado. "O senhor percebe, agora, que a sua ideia não vem ao encontro daquilo de que necessitamos? O senhor não vê que se tudo fosse tão simples, nossos especialistas já teriam encontrado a solução há muito tempo? O senhor, com certeza, compreende que eu não posso simplesmente convocar os anemotécnicos e dizer-lhes que tudo se resume a utilizar brasinhas, sem chamas! O que o senhor espera que eu faça com os quilômetros e quilômetros de bosques já preparados, cujas árvores não dão frutos e nem tem folhas para dar sombra? Vamos, diga-me?". "Não sei, não, senhor". "Diga-me, nossos três engenheiros em Porcopirotecnia, o senhor não considera que sejam personalidades científicas do mais extraordinário valor?". "Sim, parece que sim". "Pois então. O simples fato de possuímos valiosos engenheiros em Porcopirotecnia indica que nosso sistema é muito bom. O que eu faria com indivíduos tão importantes para o país?" "Não sei". "Viu? O senhor tem que trazer soluções para certos problemas específicos - por exemplo, como melhorar as anemotécnicas atualmente utilizadas, como obter mais rapidamente acendedores de Oeste (nossa maior carência) ou como construir instalações para porcos com mais de sete andares. Temos que melhorar o sistema, e não transformá-lo radicalmente, o senhor, entende? Ao senhor, falta-lhe sensatez!'. 'Realmente, eu estou perplexo!', respondeu João. "Bem, agora que o senhor conhece as dimensões do problema, não saia dizendo por aí que pode resolver tudo. O problema é bem mais sério e complexo do que o senhor imagina. Agora, entre nós, devo recomendar-lhe que não insista nessa sua ideia - isso poderia trazer problemas para o senhor no seu cargo. Não por mim, o senhor entende. Eu falo isso para o seu próprio bem, porque eu o compreendo, entendo perfeitamente o seu posicionamento, mas o senhor sabe que pode encontrar outro superior menos compreensivo, não é mesmo?'

João Bom-Senso, coitado, não falou mais um 'a'. Sem despedir-se, meio atordoado, meio assustado com a sua sensação de estar caminhando de cabeça para baixo, saiu de fininho e ninguém nunca mais o viu". (Autor desconhecido ou ignorado).

A fábula é um gênero literário no qual uma narrativa, com personagens alegóricos, propõe um conteúdo didático, ou, a moral da história. O inventor do gênero foi o escritor e escravo Esopo, na cidade ateniense do século VI a.C. Contemporâneo da legislação de Sólon, que viu exilar-se com a ascensão da tirania de Pisístrato, Esopo pode acompanhar a decadência aristocrática e o florescimento burguês na Grécia Antiga. As disputas bélico-econômico-políticas desencadeavam-se conjuntamente às mudanças sociais que as provocavam. Tal cenário social, no berço do teatro grego, permitiu a Esopo a criação de uma narração alegórica engenhosa, funcionando como comédia dos costumes, a fábula. Tal gênero inseria-se na tradição grega da sátira. A fábula, assim, é uma sátira dos costumes, ou seja, das formas sociais de sua sociedade. Em tempos de escravidão, guerras e tiranias, é prudente satirizar a sociedade por meio de linguagem simbólica. Daí o traço característico da Sátira: os personagens são o mais das vezes animais que representam uma ideia ou valor. A aproximação da astúcia à raposa é o exemplo célebre que podemos colher em Esopo. Por fim, mas não menos importante, é a intenção didática da Fábula, cujo enredo e ação preparam o fim sapiente, posteriormente chamado 'moral da história'.

Recentemente, o gênero expandiu-se, perdendo alguns contornos ou regras fixas de composição e uso. Os personagens não precisam ser animais não-humanos, contanto que ainda haja proximidade entre o comportamento humano-cultural e o animal-natural. Por vezes, como na fábula dos porcos, ocorre dos seres humanos serem flagrados em comportamentos vagamente racionais; é que não agimos apenas racionalmente, mas também por instintos, paixões, condicionamentos afetivos e dispositivos de sobrevivência e reprodução subconscientes. Talvez esta seja a moral máxima das fábulas.

Sabemos já que a fábula dos porcos é uma narração simbólica com objetivo didático, contendo um significado final. A proximidade entre o ser humano e o mundo natural inscreve-se na determinação do tempo-espço da narração: no longínquo "certa vez", num bucólico e mítico "bosque", certamente na origem dos tempos, pois é apenas por acidente que o Homem faz uma descoberta técnica rudimentar: o uso do fogo no preparo de alimentos. O engenho humano é acionado pelo desejo coletivo de expansão e aperfeiçoamento da técnica; logo surge um "novo método", garantido uma instrumentalização mais eficiente e menos dispendiosa desta técnica de manipulação da natureza.

Neste momento, a narração é interrompida abruptamente, chamando a atenção do leitor a um estágio bastante posterior, no qual a invenção ou o engenho técnico já havia se desenvolvido amplamente, sendo responsável pela formação social de uma comunidade a ela dependente. Neste tempo, já havia uma organização social sistemática baseada neste modo de produção. Porém, não é este, ainda, o cenário completo da cena, pois é preciso acrescentar que a organização de trabalho estabelecida a partir do desenvolvimento de um modo de produção gerou uma superestrutura burocrática. Agora sim a ação se desenrola no cenário determinado: uma superestrutura abstrata automatizou-se, sustentando-se a si mesma, a despeito da produção real. Na fábula, isto é ilustrado, a seguir, com o surgimento de um modelo mais eficiente e menos dispendioso, pois seu funcionamento tornaria obsoletos diversos procedimentos formais. Isto é, eliminaria a necessidade do antigo sistema. Ao proponente de tal reforma, alcunhado alegoricamente de João Bom-senso, um dirigente do sistema trata logo de convencê-lo do descabimento de sua proposta, afinal, ele entendeu errado qual é a *sua função dentro do sistema*: expandi-lo. Demanda-se desenvolvimento do sistema, do qual toda a organização social de produção e consumo depende.

A fábula dos porcos decepciona-nos não porque a mudança do sistema não ocorra, pois nisto ela é precisa: o sistema não muda pela superestrutura, que é necessária a este modo de produção. A moral da história não consegue ultrapassar a constatação da irracionalidade do sistema, incapaz de nos apresentar a razão material da manutenção do sistema, sequer a quem primeiro e mais beneficia este sistema.

Ainda assim, não deixamos de identificar o alvo principal atingido por esta fábula: A superestrutura articula-se baseada numa organização social do trabalho, pelo qual se pode desenvolver ao máximo uma tecnologia de produção de bens. O texto diversifica-se em exemplos setorizados da superestrutura armada, pontuando particularmente a fragmentação e interdependência das especializações. Esta fauna de especializações requer um ensino específico, uma formação profissional que corresponda – não só ao modo de produção vigente, mas principalmente à sua superestrutura funcional. Chegamos assim às questões para as quais nos dedicamos neste estudo, quais sejam, as questões educacionais (principalmente à formação dos sujeitos e da coletividade) imbricadas de forma latente a um determinado modo de produção.

Se fizermos a analogia de nosso conto ao hegemônico modo de produção contemporâneo (capitalismo), reconheceremos a produção técnica, parcializada e burocratizada como um importante dispositivo utilizado para a otimização dos resultados esperados nesse modelo: o lucro.

O sistema capitalista, de acordo com Ianni, “é um modo de produção material e espiritual, um processo civilizatório revolucionando continuamente as condições de vida e trabalho, os modos de ser de indivíduos e coletividades, em todos os cantos do mundo” (IANNI, 1992 apud BIANCHETTI; PALANGANA, 2014). Nesse sentido, a *internalização* das condições de vida e trabalho, dos modos de ser dadas pelo capitalismo são produzidos e reproduzidos também por meio da Educação. Marx e Engels sinalizam essa verdade histórica:

Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. O modo como o homem produz os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. Este modo de produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada de actividade destes indivíduos, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado modo de vida dos mesmos. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 1982, pp. 8-9).

Para Bianchetti e Palangana (2014) a escola, entre outras instituições que compõe a sociedade [...]

[...] justifica-se do ponto de vista da classe hegemônica, enquanto corroboram para mantê-la e reforçá-la. É dessa perspectiva que se compreende o fato de determinados métodos e técnicas serem aceitos enquanto outros são rejeitados. O que está em jogo [...] é a realização da lógica do capital.

Atualmente, as políticas educacionais têm assimilado os elementos da lógica de capital viáveis à sua reprodução e à constituição dessa lógica em ampla escala social (impacto nas massas)¹, por força das recomendações das Agências Multilaterais. Esses organismos surgiram no período pós-Segunda Guerra e, desde

¹ Conforme Frigotto (1993) e Ianni (1976) explicam a incorporação dessa lógica de capital nas diferentes e contínuas gerações, para justificar seu impacto hegemônico.

o momento de sua criação, tem indiscutível influência na política educacional no mundo. Na década de 1990, tais Agências intensificaram suas ações na área educacional, em especial na Educação Técnico-Profissional, estabelecendo modelos de formação, principalmente para os países latino-americanos.

A ampliação da Rede Federal de Educação Técnica por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) coincide com as recomendações propaladas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)², que coloca como prioridade de suas ações estender e reformar a educação terciária, o que implica, segundo esta instituição, “acelerar a diversificação funcional e institucional dirigida a desenvolver programas alternativos de educação terciária *não universitária*, que ampliem o acesso e sejam pertinentes para o mercado de trabalho” (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2005).

Segundo o BID, existem três formas de educação terciária: a primeira oferece capacitação pós-secundária de duração de seis meses a dois anos; a segunda é responsável pela formação acadêmica (bacharelado e licenciatura); e a terceira oferece cursos de mestrado e doutorado. Esta convenção, assim como o número de anos para cada nível, varia de um país a outro nas definições e na prática³. (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2005, p. 3).

Tal implantação da educação terciária é justificada pela necessidade de, por um lado, se democratizar as oportunidades e, por outro, criar alternativas diversificadas mais integradas aos sistemas produtivos e com custo inferior às Universidades tradicionais.

Embora a ampliação da educação terciária ocorra por meio de diversos programas implantados pelo Governo Federal, nossa análise se restringirá ao IFET, posto que uma das características marcantes desta instituição é a sua articulação com os arranjos produtivos locais (APLs), no qual fomenta o

² O Banco foi criado formalmente em 1959, quando a Organização dos Estados Americanos redigiu o acordo de fundação do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Trata-se de uma organização financeira internacional, financiadora de projetos voltados para o setor econômico, social e institucional da América Latina e o Caribe. Esta instituição não guarda relação com o Fundo Monetário Internacional (FMI) ou com o Banco Mundial, os quais dependem da Organização das Nações Unidas (BID, 2014).

³ Entendemos que no caso brasileiro cabe descrever esse programa por meio de *reforma*, uma vez que existem efetivamente programas de formação pós-médio, e não universitário, para a continuação da formação básica. Esse tema será melhor tratado no capítulo II .

empreendedorismo, enfatiza a ciência e a pesquisa aplicada. Esses institutos foram criados por força da Lei 11.892/08 (BRASIL, 2008).

A política de Arranjos Produtivos Locais é debatida no capítulo III, mas introdutoriamente poderíamos destacar que ações governamentais para sua existência foram empregadas desde 1999 incentivando tal modelo enquanto “fonte geradora de vantagens competitivas locais” (BRASIL, 2004c, p. 8), por meio do incentivo à constituição de micros, pequenas e médias empresas, reconhecidas no fomento de postos de trabalho diretamente nos municípios/região, voltadas ao empreendedorismo e à autonomia de gestão. Geralmente são empresas que servem terciariamente aos grandes conglomerados industriais e transnacionais. Na atualidade os programas voltados aos APLs e ao empreendedorismo fazem parte das propostas do Governo Federal para geração de emprego e renda, bem como para o desenvolvimento das localidades inserido no contexto da internacionalização dos mercados e da nova divisão internacional do trabalho. Paralelamente, o Governo Federal aprovou em 2004 a Lei 10.973 de Inovação Tecnológica (BRASIL, 2004b) que prevê a prestação de serviços dos Institutos de Ciência e Tecnologia orientadas para as instituições privadas, como também a realização de pesquisa conjunta objetivando a transferência de tecnologia.

Diante destas considerações, esta pesquisa teve como foco a formação ofertada pelos IFETs, articulada aos APLs e o fomento ao empreendedorismo e a pesquisa aplicada direcionada para a geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas e para às demandas do mercado.

A proposta de investigação examinou a realidade do Arranjo Produtivo Local (APL) do município de Paranavaí no Paraná. Esse município é atendido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) cujas ações principais se voltam à construção e à consolidação das diretrizes educacionais federais quanto ao setor de educação terciária, como descrevemos anteriormente. Um dos apoios de nosso estudo será a questão: tal política de formação promovida pelo IFET se volta realmente “ao fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a partir do mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, promovendo o desenvolvimento social, gerando o emprego formal e decente” (BRASIL, 2008), ou tal formação mostra-se essencialmente alinhada às tendências propaladas pelas Agências Multilaterais que têm fomentado por meio de documentos a expansão da educação terciária na

América Latina, o empreendedorismo e a expansão do “capital do conhecimento”, por meio de parcerias público/privado.

O percurso teórico-metodológico foi subsidiado pela análise histórico-crítica das categorias selecionadas para o estudo. Esta pesquisa parte da perspectiva de que a Educação, e tudo que diz respeito a ela, é um fenômeno da ação histórica humana e, portanto, das relações sociais de produção. A Educação é desta forma, “um fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 1991, p. 9). Desta forma, é preciso contextualizá-la dentro das contradições existentes nas relações de classe, na economia e na política, num determinado modo de organização social, que objetivamente determinam a expressão desse fenômeno. A fundamentação teórica auxiliou na reconstituição dessa *totalidade*, enquanto categoria fundamental para nos apropriarmos do concreto pensado⁴, ou seja, a real formação promovida pelo IFET, e se a mesma alinha-se às tendências educacionais preconizada pelos organismos internacionais (Agências Multilaterais) e pelo empresariado nacional, não verificável nos documentos oficiais e na realidade imediatamente observada nos municípios investigados.

Orientamos teoricamente a adesão brasileira aos acordos com tais prerrogativas formativas aplicadas e voltadas aos interesses do capital internacional, por meio das Agências Multilaterais, enquanto uma continuidade do que fora desvelado pela Teoria da Dependência, fundamentada em Ruy Marini, Teodoro Santos e Carlos Eduardo Martins, como também pelas teorias de Harvey, Amorin e Saes. Estes autores nos chamam a um outro “olhar” sobre as teorias que orientam as noções de empreendedorismo, Estado, Sociedade e Educação, na atualidade.

⁴ Segundo Marx, “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também, da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto. A mais simples categoria econômica, suponhamos, por exemplo, o valor de troca, pressupõe a população, uma população produzindo em determinadas condições e também certos tipos de famílias, de comunidades ou Estados. O valor de troca nunca poderia existir de outro modo senão como relação unilateral, abstrata de um todo vivo e concreto já dado” (MARX, s/d *apud* PLATT, 2009, p. 60).

O método de pesquisa, além de bibliográfico, contou com pesquisa documental e de campo. Para tanto foram realizados:

- Levantamento documental do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFET) localizados nos municípios de Paranaíba/PR e de Londrina/PR;
- Acesso aos sites do Ministério da Educação (MEC), do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI); Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) para coleta e análise dos documentos federais e estaduais ligados à criação e desenvolvimento tanto dos IFETS como dos APLs;
- Acesso aos documentos das Agências Multilaterais: do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Banco Mundial (BM) e Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI);
- Pesquisa de campo no APL de Paranaíba: entrevista semiestruturada realizada pessoalmente com representantes da política desta localidade (vereador e Secretário de Ação Social) e com o presidente do Sindicato Rural de Paranaíba. Foram realizadas também entrevistas com professores e diretores e coordenadores de ensino, pesquisa e extensão dos IFETS de Paranaíba (exclusivamente na entrevista realizada com o Coordenador de Pesquisa e Extensão, o questionário estruturado foi encaminhado por e-mail) e Londrina e, finalmente, com o professor Amir Limana que foi consultor *ad hoc* do PNUD/UNESCO junto ao Programa Brasil Profissionalizado da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e um dos integrantes do processo de criação e construção dos IFETs.

Em suma, esta pesquisa desenvolver-se-á a partir das seguintes hipóteses:

- Diante da opção brasileira em investir nos setores de baixo valor agregado, como de processamento de recursos naturais e a agroindústria, setores que empregam mão de obra não qualificada, a formação profissional poderá ser convertida num poderoso meio para desvalorizar a mão de obra qualificada ao criar um “exército de reserva” com alta qualificação;
- A investigação da realidade do Arranjo Produtivo Local de Paranavaí e o exame dos cursos ofertados e projetos desenvolvidos pelo IFET desta localidade poderá nos desvendar se há verdadeiramente uma política de geração de emprego formal e decente, por meio da educação profissional, ou se apontam para um novo papel do Estado, sinalizando, na realidade, para um Estado utilitarista que transforma a educação, objeto de interesse coletivo, em projetos particulares para atender uma pequena demanda posta pelo capital, promovendo uma formação em vistas à manutenção da condição de país periférico, ofertando mão de obra qualificada e barata;
- A ideia de Boa Governança que adentra a formação técnico profissional traria novo vigor à ideologia da coesão social, retirando de cena os interesses políticos, corporativos ou classistas que permeiam a realidade concreta;
- O empreendedorismo seria um paliativo para os períodos de estagnação da economia e retração dos postos de trabalho, pois além de geradoras de auto emprego, garantiria às grandes empresas locais, por meio do recurso da terceirização dos serviços, o aumento da força produtiva e a contenção dos custos trabalhistas;
- A formação orientada para o incentivo ao empreendedorismo fomentaria uma nova forma de trabalho subordinado e instável, tratando-se, portanto, de um novo modelo de precarização do trabalho;
- As instituições de ensino, ciência e tecnologia, ao fomentarem a ciência e a pesquisa aplicada estariam em realidade convertendo-se em prestadoras de serviços das elites locais e das corporações

transnacionais, gerando um novo tipo de capital: o capital do conhecimento.

Quanto à divisão dos capítulos, ela se dará da seguinte forma:

No primeiro capítulo temos a preocupação de debater a lógica da ordem capitalista revisitando dois importantes aspectos para nosso estudo: primeiramente, as crises do modo de produção capitalista promovidas pela sobreacumulação, segundo Harvey (2005), que justificam a orientação de ações mundiais para a reestruturação produtiva, econômica e social, voltadas à sobrevivência de tal modelo e, num segundo aspecto, o fortalecimento das Agências Internacionais e, conseqüentemente, a crise do Estado-Nação, um quadro favorável ao surgimento da denominada concepção de “Boa Governança”, talhada originalmente pelo Banco Mundial em 1990. Focamos a atenção à tese da Teoria da Dependência que no Brasil denunciou o apoio para que tais ações mundiais se justificassem nos interstícios da política nacional, regional e local voltado sempre às práticas salvacionistas e predatórias do modelo do capital. Daremos maior ênfase à análise da crise de acumulação do capital a partir de 1990, onde novas configurações econômicas e políticas exacerbam a relação de dependência centro-periferia no Brasil.

Este novo cenário mundial trouxe consigo, como citado anteriormente, dois fenômenos: a reestruturação do setor produtivo (quebra das cadeias produtivas) e a reestruturação do Estado, esta última orientada pelas determinações das Agências Multilaterais. Neste contexto verifica-se, por um lado, a popularização da noção de empreendedorismo e, por outro, a criação de políticas e a reestruturação do Estado, orientada pelas determinações voltadas aos arranjos produtivos locais (APLs). Arelada às políticas implementadas de acordo com as premissas da mundialização dos mercados e ao novo papel do Estado, enquanto diretor da governança no âmbito educacional, para esse novo milênio as Agências Multilaterais, em especial, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), preconizam o fomento à “formação empreendedora”, a diversificação funcional e institucional dirigida ao desenvolvimento de programas alternativos de educação terciária *não universitária* e a necessidade de se vincular a educação ao desenvolvimento tecnológico e científico.

O segundo capítulo teve como primeiro objetivo revisitar historicamente as realidades políticas educacionais brasileiras, a partir dos anos 1960. Neste período, a educação técnico-profissional foi objeto de políticas públicas pautadas nos acordos firmados entre o Governo Federal e a USAID, caracterizada pela obrigatoriedade compulsória do ensino médio vinculado ao ensino profissional. Esse projeto introduziu na escola o modelo pedagógico produtivista, baseado nas teorias do capital humano. Tal política educacional explica-se pelo contexto internacional da guerra fria, no qual organismos norte-americanos como a USAID funcionavam como agências de financiamento e assistência técnica, de política compensatória e contenção do comunismo, dentro de um marco de divisão internacional do trabalho, no qual países subdesenvolvidos se encarregavam das etapas inferiores de produção. Por isso, o ensino profissionalizante não tinha outra meta senão a de criação de mão-de-obra barata para as multinacionais que adentravam no mercado nacional.

Com o fim da guerra fria e o colapso do sistema soviético, nos anos 1990 iniciou-se a mundialização do mercado financeiro. As Agências Multilaterais, que haviam sido criadas para a estabilização econômica do bloco capitalista, adquirem uma nova orientação: oferecer financiamento sob a prerrogativa de aplicação de modelos educacionais pautadas na nova dinâmica do mercado capitalista. Foi quando se intensificam as ações ocorridas na educação técnico-profissional no Brasil, cujo marco legal foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) (BRASIL, 1996) e o Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997) que desvinculou o ensino médio do técnico-profissional e, conjuntamente, iniciou-se o processo de privatização do último e diversificação do Ensino Superior, possibilitando a criação de instituições de educação terciária não universitária. Instala-se assim o modelo pedagógico pautado em competências e habilidades. É nesse momento que presenciamos o surgimento de programas governamentais voltadas a formação empreendedora, que coincide com o processo de desregulamentação das leis trabalhistas, que oportunizou as terceirizações de serviços. Essas mudanças vieram na esteira da passagem do modelo taylorista/fordista para o modelo toyotista, fundamentado na quebra das cadeias produtivas.

Em 2004, o presidente Luís Inácio Lula da Silva aprovou o Decreto 5.154/04 (BRASIL, 2004a), revogando o decreto anterior e instituindo a integração entre o ensino médio e o ensino técnico-profissional. A seguir, o Governo Federal

aprovou a Lei 11.892/08 para a criação e expansão de uma rede de escolas técnicas federais. Tais atos significaram a retomada da educação profissional como setor estratégico da política nacional, pautada numa nova proposta de formação, integrada, politécnica e de cidadania crítica.

Neste capítulo também verificamos, a partir da análise da posição do país dentro no atual cenário econômico internacional e de documentos emitidos pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI), qual tem sido a formação profissional demandada pelo empresariado nacional e, se tal modelo de formação coaduna-se com as concepções de formação profissionais propugnadas pelas Agências Multilaterais. Esse aspecto é importante para construirmos a crítica ao papel do profissional requerido/absorvido segundo os auspícios do setor produtivo brasileiro.

Por fim, o último capítulo se constitui no estudo de caso do APL de Paranaíba a fim de verificar quais as suas efetivas condições de formação existentes e oportunizadas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Este capítulo foi oportuno à verificação da tese de compatibilidade entre as diretrizes para a formação voltada aos APLs e o que efetivamente ocorre nas bases (APLs). Examinamos os cursos e as ações implementadas no IFET de Paranaíba e verificamos a capacidade dessa formação em realmente contribuir para o desenvolvimento local e regional. Destacamos na análise a efetiva articulação do IFET com o APL verificando a materialização e o estímulo às práticas empreendedoras e voltadas à pesquisa aplicada.

2 COMO A TESE DA DEPENDÊNCIA CENTRO - PERIFERIA SE RELACIONA, A PARTIR DA CRISE DE ACUMULAÇÃO DO CAPITAL DOS ANOS 1990, COM A POLÍTICA EDUCACIONAL DO BRASIL

A história demonstra a predisposição do sistema do capital em constituir crises periódicas (FRIGOTTO, 2003). Isto ocorre em razão do processo de acumulação de capital ter a constante tendência à superprodução e à queda da taxa de lucro, onde, em tais períodos o capital necessita lançar mão de novas estratégias para recuperar suas bases de acumulação. No esgotamento do ciclo de expansão econômica e de acumulação, como da forma de relação entre capital e trabalho, uma das bases em favor da acumulação a serem estranguladas de imediato toca as questões da formalização de empregos. Notadamente, o desemprego vincula-se enquanto antídoto para a recuperação do modelo capitalista em período de crise. Às mudanças da infraestrutura acompanham-se inovações – no mais das vezes, adaptações – na superestrutura. Assim, as políticas públicas de ensino atualizam-se com as mudanças dos processos de produção, de modo que a crise do capitalismo é sempre acompanhada por reformas na educação, colocando-a como recurso salvacionista para o combate à pobreza, às desigualdades sociais e solução ao desemprego.

Para alguns estudiosos, como por exemplo Antunes (1999), a atual crise do capital iniciou-se na década de 1970, oriunda da estagnação econômica e da crise do petróleo. Crise do capital significa, como apontamos, renovação do regime de acumulação. Assim, foi na década de 1980 que surgiu o novo e atual paradigma de produção: o toyotismo ou acumulação flexível (HARVEY, 1992). Ao modelo anterior, chamado fordista ou taylorista, correspondia uma determinada concepção de governo: o Estado de Bem-estar Social. Ao modelo atual corresponde o estado de Boa Governança que redefiniu os princípios do Estado em relação à sua inserção nos negócios da produção industrial e na orientação de respostas públicas na resolução das necessidades sociais.

Com a reconfiguração desse novo cenário mundial, principalmente no que diz respeito ao papel do Estado nas políticas e ações/intervenções na esfera de produção, surge uma era de fortalecimento às propostas de apoio a certa sustentabilidade social e econômica fomentadas pelas Agências Multilaterais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) etc. – e, conseqüentemente, a uma crise do Estado-Nação, posto que tais Agências, por meio de seus dispositivos legais, assumiram o status de superlegislaturas e passaram a formular regulamentos e leis que foram sendo impostas aos Estados Nacionais.

No campo da estratégia político-social, um dos importantes movimentos dessas Agências foi o resguardar para si elementos demarcadores ao desenvolvimento das novas concepções de produção e de acúmulo que deveriam organizar as sociedades, majoritariamente denominadas periféricas e semiperiféricas (MARTINS, 2011). Estas Agências passam a atrelar a concepção de desenvolvimento ao conceito de cultura. E uma das primeiras frentes a serem reorientadas serão as políticas educacionais (estudos apontam, inclusive, que isso ocorre desde os anos de 1946⁵).

Nesse momento, há uma grassa intensificação da atuação destas Agências nas políticas de Educação dos países da América Latina, justificada na concepção de que seria necessário intervir na formação escolar a fim de aumentar a capacidade dos países se tornarem competitivos aos mercados internacionais. Isto significa dizer que, destacadamente a partir dos anos 90, há uma ampliação da divisão internacional do trabalho, sendo necessário ampliar a retórica de qualificação da mão de obra (que mesmo assim continuaria extremamente barata) dos países da periferia e aproveitada pelas empresas transnacionalizadas. Assim, dentro de um quadro econômico-político de capitalismo global, os estados chamados periféricos ou semiperiféricos, em termos políticos e econômicos, e em concreto atrasados tecnologicamente, passam a ser orquestrados pelos interesses econômicos internacionais, que agem por meio de financiamentos oriundos das Agências Multilaterais. As políticas que tais organismos condicionam aos países (semi)periféricos envolve a implantação de programas de formação educacional e profissional própria ao novo modelo de produção. No atual quadro de divisão internacional do trabalho, as políticas que as Agências Multilaterais estabelecem aos países latino-americanos é a de implementação de uma formação aplicada, técnico-científica.

⁵ Lima Filho (2012, p.1), constata, porém que estes acordos internacionais já aconteciam desde 1946 com a atuação da CBAI (Comissão Brasileiro-Americana de *Educação Industrial*).

Para o melhor entendimento deste novo cenário é relevante uma retomada da história das Agências Multilaterais, representadas principalmente pelo FMI e o BM.

2.1 FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL (FMI) E BANCO MUNDIAL (BM): CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, INTERESSES E PRÁTICAS.

No período pós-Segunda Guerra Mundial, há uma conjugação de forças político-econômicas e sociais entre os países centrais que geram uma tensão que viria a ser denominada “bipolarização mundial”. No núcleo sensivelmente observável dessa tensão de forças se encontram fundamentalmente os Estados Unidos e a União Soviética. Ambos lançaram-se em estratégias na busca da hegemonia e imposição de seus estatutos ao mundo (ALBUQUERQUE, 1995). A partir da bipolarização mundial um importante marco será o estabelecimento de um sistema internacional de cooperação multilateral, porquanto as relações de força exigem novos recortes de operações internacionais comprometendo irreversivelmente os países a uma decisão quanto ao “lado” que orientariam as decisões políticas e econômicas. Nesse sentido ocorrerá em 1945 a constituição da ONU, que congrega diversos organismos intergovernamentais, de caráter autônomo, garantindo acordos político-econômicos na base de uma retórica de “cultura da paz”.

Apesar da ONU ter se constituído enquanto fórum de convivência entre polos rivais, a hegemonia norte-americana pode ser afirmada oportunamente pela constituição do sistema decisório nas principais pastas dessa Organização, e pelo qual os Estados Unidos conquista a legitimidade por meio do poder de veto diante das resoluções apresentadas pelos demais países (SILVEIRA, 2007).

Com relação ao FMI e Banco Mundial, Monbiot (2004, p. 148), argumenta que:

Assim como os países vitoriosos da Segunda Guerra Mundial estruturaram os sistemas mundiais de segurança para ajustá-los à sua conveniência própria, aqueles que ganharam a guerra de comércio, que estava sendo travada ao mesmo tempo, **garantiram que o sistema bancário internacional reforçasse e ampliasse o poder que eles tinham** (grifos nossos).

Tais instituições (FMI e o BM) surgiram também durante a Segunda Guerra Mundial (1944), em Bretton Woods/New Hampshire, mas enquanto agências especializadas da ONU. Eram definidas como instituições financeiras de cunho internacional. Originalmente o objetivo dessas agências era financiar a reconstrução da Europa após a devastação provocada pela Segunda Guerra e preservar o mundo de futuras depressões econômicas (STIGLITZ, 2002, p. 37). Até idos de 1980, essas agências eram consideradas os braços mais pungentes e expressivos da ONU, com inserção em praticamente todos os países e estabelecendo acordos e orientando diretrizes políticas e econômicas.

Após fins da década de 1980 ocorre a chamada “fim da bipolarização” mundial, significando objetivamente a hegemônica escalada capitalista, desconstituindo econômica e politicamente a principal personagem da divisão de forças no mundo: a União Soviética.

Se num primeiro momento, o FMI e o Banco Mundial foram criados enquanto instituições convocadas ao financiamento da reconstrução do Velho Mundo assolado pelas guerras e para sustentar as nações diante do *crash* (crises) econômico, nos anos 1980 há a ampliação e diversificação de sua agenda de serviços. Pelo testemunho de Joseph Stiglitz, vice-presidente sênior do Banco Mundial, no período de 1997 a 2000, admite-se que a criação do FMI deu-se originalmente pela necessidade de uma ação coletiva de âmbito mundial para promover a estabilidade econômica global. Porém, segundo Stiglitz (2002, p. 279), a partir dos anos de 1980, com a liberação do mercado de capitais, o FMI e o Banco Mundial passaram a “servir mais aos interesses da comunidade financeira do que à estabilidade global” e, contraditoriamente, na atualidade, defendem “a supremacia do mercado com fervor ideológico” (STIGLITZ, 2002, p. 39), onde as decisões são tomadas “por causa de ideologias ou de política” (STIGLITZ, 2002, p. 12). Isso significa dizer que, a partir de então, o cenário mundial passou a se configurar em uma *transnacionalização* de acordos principalmente comerciais, não mais referenciadas em proposições bilaterais. Vale a pena nesse momento descrever o conceito de transnacionalização dos acordos.

De acordo com Albuquerque (1995):

A transnacionalização é a propriedade que têm certos fenômenos de projetar seus efeitos através das fronteiras nacionais. Sua generalização e aceleração vertiginosa, que a tornam *instantânea* para todos os efeitos práticos, golpeiam profundamente as prerrogativas dos Estados nacionais como atores exclusivos das relações internacionais. A transnacionalização de determinados efeitos das atividades econômicas e sociais, corresponde hoje a transnacionalização dos processos de formação de opinião pública e de organização de interesses e circulação de ideias. Com isso, os Estados não somente perderam o monopólio da definição da agenda internacional, mas, em grande parte, esta é hoje determinada pela opinião transnacional, no sentido de que seus temas e ideias, quando não avançados por organizações e movimentos não governamentais, só prosperam ao contar com seu beneplácito. (ALBUQUERQUE, 1995, p. 162).

Ianni (1988, p. 106) alerta que a vinculação do aparelho estatal com as agências internacionais ou multilaterais ocorreria, na realidade, numa relação de efetivação do imperialismo norte americano e europeu sobre os países “colonizados”. Assim, para o autor:

Os fatos mais recentes da história do capitalismo mundial parecem indicar que não é possível compreender como opera o imperialismo enquanto não se explica a vinculação do aparelho estatal do país subordinado às decisões, acordos e órgãos multilaterais, por meio dos quais, boa parte das relações econômicas imperialistas se efetivam. Assim, a criação de organizações e agências multilaterais, intergovernamentais ou multinacionais, nas décadas posteriores à Segunda Guerra Mundial, parece corresponder a desenvolvimentos novos nas condições políticas de funcionamento e expansão do imperialismo.

Se no Pós-guerra, a criação de Organizações Internacionais e das Agências Multilaterais, legitimou a expansão imperialista dos países centrais, com o fim da bipolarização e o início do capitalismo global - e o fenômeno da transnacionalização, principalmente de mercados - as Agências Multilaterais deixaram de servir à estabilidade econômica de um bloco e passaram a articular acordos e programas transnacionais, de modo a beneficiar o mercado financeiro. A atuação dos organismos internacionais e das Agências Multilaterais aprofunda a dependência e condicionalidade econômica dos países periféricos aos países do centro político-econômico.

2.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS MERCADOS E GLOBALIZAÇÃO DA ECONOMIA: NOVA FORMA DE DEPENDÊNCIA

Com o fortalecimento das Agências Multilaterais - que pregam a supremacia do mercado (STIGLITZ, 2002) - intensifica-se aquilo que passa a ser a principal estratégia do capitalismo: a internacionalização e globalização da economia, e conseqüentemente, o aumento da competitividade do mercado internacional. Frente a este novo cenário mundial fez-se necessária à reestruturação do setor produtivo, trazendo em seu bojo mudanças profundas no mundo do trabalho. Surge então um novo momento do capitalismo baseado na acumulação flexível do capital (1970 aos dias atuais).

Para um melhor entendimento deste panorama internacional e sua repercussão nos países periféricos, traremos à discussão o conceito de “crise de sobreacumulação” de Harvey (2005). Para o autor, as crises cíclicas do modelo de produção capitalista estariam relacionadas, além da tendência do capitalismo à superprodução, também à “falta de oportunidades de investimentos lucrativos” (HARVEY, 2005, p. 116). Luxemburgo argumentava que para a estabilidade do sistema “[...] o capitalismo tem de dispor perpetuamente de algo ‘fora de si’” (LUXEMBURGO, 1968 *apud* HARVEY, 2005, p. 118), o que Harvey denominou de *externalidades*. Esta pode se dar, por exemplo, nos deslocamentos espaciais do capital, como também com a criação de um exército industrial de reserva, processo que o autor denominou de acumulação por espoliação. No primeiro caso, Harvey afirma que:

[...] a expansão geográfica do capitalismo que está na base de boa parte da atividade imperialista é bastante útil para a estabilização do sistema precisamente por criar demanda também de bens de investimento com de bens de consumo alhures (HARVEY, 2005, p. 117).

Harvey (2005, p. 124) explica que a sobreacumulação “é uma condição em que excedentes de capital [...] estão ociosos sem ter em vista escoadouros lucrativos”. Nesse sentido, a abertura comercial e da privatização de bens públicos em âmbito global, iniciada nos anos 1990, levou as empresas a se transnacionalizar. Tal política garantiu novos investimentos e proporcionou “amplos campos a serem apropriados pelo capital sobreacumulado”.

Com relação à criação de um exército industrial de reserva este fenômeno dar-se-ia, segundo Harvey, da seguinte forma: a acumulação do capital, na ausência de fortes correntes de mudança tecnológica poupadora de trabalho, requer o aumento da força de trabalho, que pode ser obtido por meio do aumento da população ou apropriando-se de “reservas latentes”, por exemplo, do campesinato ou de mão de obra aproveitada de ambientes externos (HARVEY, 2005, p. 118). Associada a essa estratégia o “[...] capitalismo pode usar seus poderes de mudança tecnológica e investimento para induzir ao desemprego (dispensa) criando assim, diretamente, um exército industrial de reserva de trabalhadores desempregados” (HARVEY, 2005, p. 118).

Segundo Harvey (2005), o desemprego abre novas oportunidades de investimento lucrativo do capital porque, ao expulsar os trabalhadores do sistema num dado momento, cria estoques de ativos desvalorizados, ou seja, um “exército industrial de reserva”. Mais tarde os excedentes de capital ociosos, sobreacumulados, apossam-se destes ativos, dando-lhe imediato uso lucrativo, e, neste caso, na forma de mão de obra barata. Faz-se necessário compreender, nesse momento do estudo, a principal estratégia do capital internacional para a efetivação destes pressupostos da produção a todas as nações do mundo, a partir da crise de acumulação dos anos 70.

Conforme Ianni (1965, p. 43), é preciso ter “fixo” em mente a “existência de uma *conexão permanente* entre o ritmo e as tendências das atividades econômicas e as atuações do Estado”, ou seja, há uma articulação necessária, porquanto latente em consequências e resultados, das atividades do comércio e das atividades do Estado. Neste sentido, para Harvey (2005, p. 126) “uma das principais funções do Estado e das instituições internacionais é orquestrar desvalorizações para permitir que a acumulação por espoliação ocorra sem desencadear um colapso geral”.

As esferas de produção, agora desenhadas em um processo de crise, rearticulam-se em espasmos de sobrevida e convertem sua vara para disciplinar o Estado a recepcionar suas novas diretrizes e coordenar internamente sua implantação. Se a estratégia é a internacionalização da produção pelo modelo de externalidades, há de ser revista a regulamentação interna dos países que blindam tal proposta.

Corroborando esta perspectiva, Sader (2005, p. 19) afirma que o modelo neoliberal surge como alternativa ao esgotamento do ciclo de expansão econômica mundial (fundado no padrão fordista de acumulação e no Estado de Bem Estar Social), defendendo a desregulamentação da economia e a livre concorrência, promovendo, portanto, a “[...] hegemonia da ideologia de mercado”. Assim:

[...] do modelo de capitalismo regulado, o hegemônico desde a crise de 1929, o capitalismo passou a adotar de forma crescente o modelo neoliberal, de desregulamentação, de redução da presença do Estado na economia, de abertura para o mercado mundial, de privatização, de flexibilização – isto é, precarização – das relações de trabalho (SADER, 2005, p. 38).

O neoliberalismo desestruturou as políticas de substituição de importações do período nacional desenvolvimentista e criou novas formas de vinculação da região à economia mundial (MARTINS, 2011, p. 313). Assim, a partir de 1990, a América Latina, em foco o Brasil, muda a sua arquitetura macroeconômica. A estrutura protecionista é dissolvida em favor da liberalização comercial, financeira e da fixação/valorização do câmbio. A ofensiva neoliberal ao desmontar a estrutura protecionista criada pelas políticas de substituição de importações levou à “desnacionalização e à destruição dos segmentos de maior valor agregado da região, impulsionando a deterioração dos termos de troca”, e levando ao aprofundamento da superexploração do trabalho para suas formas mais graves e à deterioração ecológica (MARTINS, 2011, p. 319). Neste contexto houve um aprofundamento da condição de dependência dos países periféricos em relação aos países centrais, constituindo-se assim novas formas de colonização, ou seja, de exploração na relação centro-periferia.

Dentre as teorias para explicar a condição de “colonização” dos países da América Latina, tem-se a “Teoria da Dependência”, que surge no fim da década de 1960, quando a entrada do capital estrangeiro marca a crise do modelo nacional-desenvolvimentista⁶ propalado pela Comissão Econômica para América

⁶ O nacional desenvolvimentismo surge da crise da hegemonia britânica e de sua divisão internacional do trabalho, que especializava os países centrais em atividades industriais e os países periféricos na produção de mercadorias primário-exportadoras (MARTINS, 2011, p. 215). Esse modelo vigorou nos anos de 1940 e 1950 e propunha a industrialização voltada para a substituição de importações. Tal industrialização seria organizada a partir da liderança do Estado, estando este direcionado para a construção da infraestrutura e das condições institucionais necessárias à industrialização.

Latina (CEPAL) e provoca mudanças na estrutura socioeconômica dos países da América Latina. Estas mudanças seriam, segundo Wagner, “[...] o resultado da internacionalização dos mercados internos dos países latino-americanos, a partir do que estaria configurado um ‘novo caráter da dependência’” (WAGNER, 2009, p. 60). Esse processo de integração entre o capital estrangeiro e as economias nacionais resultou no aprofundamento da dependência dos países da periferia marcando um novo momento da economia latino-americana (WAGNER, 2009).

Martins explica que:

A crise do nacional-desenvolvimentismo havia sido superada pela modernização vinculada à liderança do capital estrangeiro no consórcio que este estabelece com o capital nacional e o Estado para dirigir a região (MARTINS, 2011, p. 228).

Assim, segundo este autor (2011, p. 230), a Teoria da Dependência:

[...] assinalava que o desenvolvimento do capitalismo havia estabelecido uma divisão internacional do trabalho hierarquizada constituída por classes e grupos sociais que se articulavam em seu interior, mas que pertenciam, muitas vezes, a estruturas jurídico-políticas distintas. [...] Os países dependentes eram sujeitos aos monopólios tecnológicos que articulavam essa circulação e tendiam a ajustar seu aparato produtivo, comercial e financeiro a ela. As decisões estavam condicionadas pela economia mundial capitalista e as classes dominantes dos países dependentes respondiam positivamente a esses condicionamentos. As contradições entre essas classes e os monopólios internacionais não eram suficientes para levá-las à confrontação. Elas buscavam o compromisso e a negociação. A nacionalidade significava um instrumento de gestão adequado ao maior nível de complexidade da economia mundial, mas não a autonomia de decisão. [...] A reprodução da dependência era também a de uma divisão internacional do trabalho hierarquizada. Ela significava a existência de uma estrutura econômica, social, política e ideológica simultaneamente nacional, internacional e específica dentro da economia mundial. E o subdesenvolvimento se estabelecia não como não desenvolvimento, mas como o desenvolvimento de uma trajetória subordinada dentro da economia mundial (MARTINS, 2011, p. 230).

Para Santos, a dependência pode ser definida como:

[...] uma situação em que um certo grupo de países tem sua economia condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outra economia à qual sua própria está submetida. A relação de interdependência entre duas ou mais economias, e entre elas e o comércio mundial, assume a forma de dependência, quando alguns países (os dominantes) podem se expandir e auto-impulsar, enquanto outros países (os dependentes) só podem fazer isso como reflexo dessa expansão, que pode agir de forma positiva ou negativa sobre o seu desenvolvimento imediato. De qualquer forma, a situação básica de dependência leva a uma situação global dos países dependentes, que os coloca em posição de atraso e sob a exploração dos países dominantes (SANTOS, 2000, p. 379).

Em síntese, no estabelecimento de uma divisão internacional do trabalho hierarquizada, os países periféricos estão sujeitos aos monopólios e suas decisões ficam condicionadas pelo desenvolvimento e expansão da economia mundial capitalista. Tal expansão pode ter repercussões positivas ou negativas em suas economias, mas como afirma Santos “os coloca em posição de atraso e sob exploração dos países dominantes”. Tal condição é garantida graças à anuência e o compromisso assumido entre as classes dominantes locais e o capital internacional.

Frigotto (2007, p. 1133), ao analisar a história brasileira, considera que esta tem sido marcada pelos interesses das classes dominantes nacionais prevendo a manutenção da economia brasileira na condição de dependência e numa posição subalterna na divisão internacional do trabalho. Isto ocorreria em razão de uma particularidade da nossa formação social capitalista, que seria:

[...] a imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e desenvolvido que potencializa a nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho [...] os setores modernos e integrados da economia capitalista (interna e externa) alimentam-se e crescem apoiados e em simbiose com os setores atrasados. Assim, a persistência da economia de sobrevivência nas cidades, uma ampliação ou inchaço do setor terciário ou da “altíssima informalidade” com alta exploração de mão de obra de baixo custo foram funcionais à elevada acumulação capitalista, ao patrimonialismo e à concentração de propriedade e de renda.

Esta tese foi proposta primeiramente por Francisco Oliveira no livro: A economia brasileira: crítica à razão dualista. Neste livro o autor define o capitalismo brasileiro como ornitorrinco: “malformado, a meio caminho”. Tratava-se

de uma crítica à Teoria da Modernização⁷ e ao modelo cepalino que definia o moderno e o atrasado como etapas distintas, na qual a superação do atraso levaria à modernização. Porém, contrariando tal teoria, o autor mostra que no caso brasileiro o “chamado ‘moderno’ cresce e se alimenta da existência do ‘atrasado’”, (OLIVEIRA, 2003a, p. 32), ou seja, são na realidade simbióticos. Assim, diferentemente da visão evolucionista, “etapista” defendida naquele momento, o autor afirma que o “subdesenvolvimento é uma formação capitalista e não simplesmente histórica”. (OLIVEIRA, 2003a, p.33).

Essa condição explica porque houve sempre o interesse das classes dominantes nacionais em ofertar uma educação técnico-profissional adestradora, orientada para o treinamento, ou seja, de baixa qualificação, voltadas para o trabalho simples e de baixa remuneração, direcionada no máximo para as inovações incrementais e submissa às necessidades do capital. Para tanto, torna-se conveniente à elite empresarial brasileira implantar os modelos propalados pelas Agências Multilaterais que expressam os interesses dos países hegemônicos do capitalismo mundial em manter o país em condição de atraso.

Atualmente tal condição de dependência se dá no contexto da mundialização dos mercados, na qual os Estados (no sentido local, regional ou nacional), alicerçados no conceito de *vantagem competitiva*⁸ estabelecem estratégias nas políticas públicas para atrair os investimentos estrangeiros em um ambiente altamente competitivo, em um cenário internacional no qual há poucas barreiras geográficas e abundante reserva de mão de obra, cabendo, então, tanto

⁷ Tal Teoria colocava que o subdesenvolvimento seria uma condição de atraso na formação das dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais. Para sua superação fazia-se necessário que as diversas sociedades galgassem estágios sucessivos e determinados (sociedades tradicionais, pré-condição para o arranco, arranco, maturidade e consumo de massa) que levariam ao desenvolvimento. Portanto, nesta concepção o desenvolvimento se daria de forma evolucionista e universal, na perspectiva de que a entrada de capital estrangeiro e a assistência internacional seriam fundamentais para acelerar a passagem pelas diversas etapas (RAMOS, 2006) levando os países mais rapidamente à modernização. Baseado nesta concepção, como veremos no capítulo II, é que os EUA, no início da década de 1960, lançaram um programa de ajuda externa direcionada para a América Latina, denominada de Aliança para o Progresso.

⁸ O termo vantagem competitiva foi alçado por Michel Porter (teórico americano) nos anos 1980. “Em suma, sua teoria dizia que as organizações (e nações) deveriam buscar o desenvolvimento de produtos de alta qualidade para serem vendidos por preços mais altos que os dos concorrentes. E isso aconteceria quando uma organização desenvolve um atributo ou combinação destes que a permitiria se sobressair frente à concorrência” (SCATENA 2013). De acordo com Cezarino e Campomar (2006, p.1), atualmente, baseado neste conceito “as micro, pequenas e médias empresas, em decorrência da globalização e suas imposições, vêm buscando alcançar vantagem competitiva para sua sobrevivência no mercado. Muitas procuram associar-se em redes locais como *clusters* e arranjos produtivos locais para enfrentar a concorrência com grandes empresas”.

oferecer condições vantajosas para os negócios, como fornecer força de trabalho em quantidade e qualidade, garantida por meio da formação profissional e treinamento (HARVEY, 2011, p. 60). Tal cenário resulta da reestruturação produtiva, ocorrida com maior intensidade a partir da década de 1990 quando a quebra das cadeias produtivas demandou a criação de *localidades*, que garantiu a realocação espacial dos excedentes de capital ociosos para investimento produtivo e lucrativo (HARVEY, 2005, p. 124).

Silver (2005, p. 83) defende que além do deslocamento espacial, os capitalistas respondem a um estrangulamento dos lucros inovando em processos tecnológicos e/ou organizacional. Neste sentido, a crise nas décadas de 70 e 80 demandou também a implantação de um novo modelo organizacional que garantiu novos padrões de acumulação capitalista: o toyotismo. Neste modelo, a organização da empresa se dá de forma desverticalizada, ou seja, ela passa por um amplo processo de subcontratação e terceirizações da atividade-meio (*out-sourcing*), tanto de bens materiais como de serviços, objetivando a redução dos custos e a máxima produtividade. É fundamentado nesta premissa que ocorreu a quebra das cadeias produtivas, na qual as terceirizações passaram a acontecer agora em âmbito global. Assim, as localidades representaram a materialização tanto de um novo modelo de soluções espaciais como organizacional.

Esse fenômeno é explicado por Wolff (2010, p. 4, grifos nossos):

Favorecidas pela **desregulamentação e isenção tributárias** diligenciadas pela economia neoliberal, as grandes corporações passaram a distribuir grande parte de seus processos a **fornecedores e subcontrates**, não só nos seus países de origem, mas, sobretudo para aqueles (geralmente periféricos) que **oferecem força de trabalho qualificada mais barata**, bem como maiores incentivos fiscais e logísticos. As cadeias produtivas são o centro do núcleo produtivo que sintetiza tal estratégia e, logo, a atividade econômica de uma dada região, sendo que **'a maior importância de seu efeito será função da riqueza do conjunto de relações'** nela presentes.

No caso brasileiro, a abertura econômica e comercial da década de 1990 facilitou o acesso às importações e a entrada de empresas estrangeiras no mercado interno, resultando na desarticulação e desnacionalização das cadeias produtivas de bens de capital, tecnologias de informação e comunicação, e dos eletroeletrônicos. Nos setores têxtil, confecções, couro e calçados, onde há intensivo

uso de mão de obra associada a um relativo atraso tecnológico, muitas empresas foram destruídas em razão do aumento da competitividade⁹ dos anos 90 (NARETTO; BOTELHO; MENDONÇA, 2004, p. 67).

Paradoxalmente, o período compreendido entre 1990 a 1999, caracterizado pelo acirramento da competitividade com as indústrias estrangeiras e pelo fechamento de muitas empresas, resultou numa grande concentração econômica. Nesse momento verificou-se o aumento do número das Pequenas e Micro Empresas (PME)¹⁰. Para Naretto, Botelho e Mendonça (2004, p. 68):

Esse movimento, semelhante ao visto nos países avançados, pareceu associar-se, sobretudo aos processos de terceirização e à quebra de cadeias produtivas nas aglomerações industriais até então integradas, processos movidos em geral pela redução de custos via especialização produtiva e via transformação de trabalhadores assalariados em pequenos fornecedores, como meio de contenção dos custos trabalhistas. [...] A especialização e o aumento no número de PMEs multiplicaram também o número de interações no interior das aglomerações produtivas. Cabe salientar, no entanto, que o processo conduziu à hierarquização de empresas e à dependência das PMEs em relação à dinâmica das líderes.

O processo de terceirização consiste segundo Klein (2007 *apud* BIAVASCHI, DROPPA, 2011, p. 128):

[...] na contratação de redes de fornecedores com produção independente, na contratação de empresas especializadas de prestação de serviços de apoio, na alocação de trabalho temporário por meio de agências de emprego, na contratação de pessoas jurídicas ou de 'autônomos' para atividades essenciais; nos trabalhos a domicílio; pela via das cooperativas de trabalho, ou ainda, mediante deslocamento de parte da produção ou de setores desta para ex-empregados. Nessa dinâmica, chega-se a presenciar o fenômeno da terceirização da terceirização, quando uma empresa terceirizada subcontrata outras, e o da quarteirização, com a contratação de uma empresa com função específica de gerir contratos com as terceiras e os contratos de facções e os de parceria.

⁹ Segundo Naretto, Botelho e Mendonça (2004, p. 66) "a abertura comercial lançou um desafio competitivo brutal às empresas brasileiras. O acesso às importações e à maciça penetração de empresas estrangeiras no mercado interno definiram um padrão de concorrência mais exigente em termos de qualidade, preço e atualização tecnológica".

¹⁰ Das quase cinco milhões de empresas registradas naquela década, 2,6 milhões delas foram classificadas como microempresa (NARETTO; BOTELHO; MENDONÇA, 2004, p. 67).

Apesar do processo de terceirização abarcar diversas formas de contratação do trabalho, de acordo com Biavaschi e Droppa (2009 *apud* PINTO; KEMMELMEIR, 2011) sua especificidade consiste na existência da figura do intermediário, na qual:

Através desta estrutura trilateral/triangular – formada pela composição “trabalhador”, “intermediário” e “tomador” – a empresa contratante (tomadora) aproveita a força de trabalho, mas deixa de ser o empregador no sentido jurídico.

A consolidação do modelo toyotista de subcontratação e terceirização praticadas pelas transnacionais, que adentraram o país favorecidas pela abertura comercial, se deu graças às mudanças efetuadas na regulamentação das relações de trabalho nos anos de 1990. Segundo Pinto e Kimmelmeier (2011, p. 109), a intervenção estatal na economia ocorre “[...] a favor da acumulação do capital [...] no amparo dos interesses de oligopólios transnacionais em detrimento dos interesses das classes trabalhadoras nacionais”.

Tais mudanças legitimaram o modelo de subcontratação e conseqüentemente a precarização das relações de trabalho quando estabeleceu novas formas de contrato: o contrato de safra, o contrato temporário, a contratação por tempo determinado e o regime de trabalho em tempo parcial, o contrato aprendiz e o contrato parcial. No caso da terceirização, a lei estabeleceu “mecanismos jurídicos que permitem a contratação de força de trabalho fora dos moldes clássicos do contrato de trabalho por prazo indeterminado com o tomador dos serviços” (PINTO; KEMMELMEIER, 2011, p. 118).

Biavaschi e Droppa (2011, p. 125) afirmam que a terceirização foi uma das formas de contratar que mais avançou no Brasil nos anos 1990 e que a utilização de terceiras (ou empresas terceirizadas) vem crescendo no país. Isto porque o processo de terceirização em realidade vem sendo “usada como instrumento de redução dos custos com a força de trabalho” (MARCELINO, 2011, pp. 62-63) e, conseqüentemente, tem implicado na precarização das relações de trabalho e das condições de emprego.

Portanto, a transnacionalização das grandes empresas foi possível graças à abertura comercial dos países periféricos – às grandes potências – forçando-os a permitir que o capital investisse em empreendimentos lucrativos,

usando matérias-primas e força de trabalho mais baratas (HARVEY, 2005, p. 117), este último facilitado por um amplo processo de desregulamentação das leis trabalhistas. Pinto e Kimmelmeier (2011, p. 109) acrescentam que diante da instabilidade econômica e política do final do século XX, a intervenção estatal, a favor da acumulação de capital, assumiu posturas radicais no amparo dos interesses de oligopólios transnacionais. .

Em suma: a explosão da abertura de microempresas ocorre no contexto da quebra das cadeias produtivas, onde as grandes empresas passaram a utilizar-se de terceiras a fim de reduzir seus custos, e das reformas do Estado (voltados para a acumulação de capital) que resultou na perda de direitos trabalhistas. Assim, por meio da terceirização, as grandes corporações apropriaram-se do exército industrial de reserva resultante de um amplo processo de flexibilização¹¹ das relações de trabalho e precarização¹² do direito e das proteções ao trabalhador, como das condições de trabalho garantidas até então por meio de regulamentação Estatal. Tal apropriação se deu pela subcontratação deste exército industrial de reserva, agora, porém, na forma de pessoas jurídicas, ou seja, como pequenas e micro empresas (PMEs).

Denota-se, portanto, que este novo modelo de externalização, fundamentado no paradigma toyotista, ao se basear no *out-sourcing* (ou na terceirização dos serviços), estabeleceu uma nova forma de dependência na relação centro-periferia, na qual as transnacionais atuam no mundo, estabelecendo “networks globais” (DALL’ACQUA, 2003 *apud* WOLFF, 2010, p. 4), o que garante a extração da mais-valia de modo universal. Muito semelhante ao modelo *putting-out*¹³ no início do capitalismo (BERNARDO, 2004 *apud* WOLFF, 2010), a quebra das cadeias de produção precarizou as condições de trabalho e tornou possível novas formas de composição das relações entre capital e trabalho de modo que a extração

¹¹ A flexibilização das relações de trabalho pressupõe a eliminação de entraves à contratação e demissão de pessoal, assim como a redução de gastos com direitos sociais: recolhimento de impostos para previdência social, assistência médica, etc. (LIMA, 1998, p. 2).

¹² Precarização está associada às ideias de instabilidade, de provisório, de fragilidade, de incerteza; todas as palavras que remontam ao padrão de exploração capitalista anterior aos pós-guerras e que ganham novos significados com as condições de trabalho que vêm sendo desenhadas desde o início da década de 1970 (MARCELINO, 2011, p. 65).

¹³ Tratava-se de um modelo de subcontratação que se generalizou na Europa no século XVII, ou seja, anteriormente ao surgimento das fábricas. Nele os empresários forneciam matérias primas para que as famílias pobres confeccionassem manualmente os produtos, geralmente têxteis, em suas próprias casas.

da mais-valia relativa e da mais-valia absoluta adquiriu um novo redimensionamento. Isto porque as empresas tercerizadas são em sua maioria micro e pequenos empreendimentos trabalhando por demanda, requerendo da empresa (leia-se trabalhadores) a intensificação da produtividade e o aumento das horas trabalhadas.

Diante de tal contexto surgiu a necessidade da criação de programas orientados ao empreendedorismo e, conseqüentemente, as políticas orientadas pelo Estado voltadas às *localidades* passam a ganhar relevância nas agendas dos países e das organizações internacionais. Isto porque, em conformidade com o pensamento neoliberal, o Estado deixará de ser o agente responsável pela garantia dos direitos trabalhistas, cabendo-lhe agora um novo papel: o de diretor da “governança”. Veremos no próximo item as concepções ideológicas que permeiam tal conceito.

2.3 A “BOA GOVERNANÇA”, COMO ESTRATÉGIA PARA READEQUAR A VELHA DEPENDÊNCIA

Como descrevemos anteriormente, paralelamente à reestruturação produtiva, os anos de 1990 foram marcados pela concepção de que seria necessária também uma reestruturação do Estado. Esta reestruturação foi guiada pelo pensamento neoliberal, na qual as ideias embasavam-se na concepção de que o fundamento da crise estaria no grave volume de intervenção do Estado. Nesse sentido, os países centrais rearticulam-se para balizar as diretrizes desse novo perfil Estatal e das proteções nacionais frente à expansão das linhas de produção, que à época (1990) seria denominado “Consenso de Washington”. Segundo Stiglitz (2002, p. 43), referindo-se às questões discutidas no Consenso de Washington diz que:

Muitas das ideias incorporadas ao Consenso foram desenvolvidas em resposta aos problemas da América Latina, região onde os governos haviam perdido o controle de seus orçamentos, enquanto políticas monetárias flexíveis haviam conduzido a uma inflação galopante. A explosão de crescimento em alguns países latino-americanos nas décadas que se seguiram à Segunda Guerra Mundial não tinha sido mantida, supostamente em virtude de excessivas intervenções na economia por parte do Estado.

Frente a esta perspectiva, no contexto neoliberal, a prescrição do papel do Estado tem sido dada pelo capital e esta tem sofrido mudanças desde a sua formulação na década de 1970. Nas palavras de Peroni e Caetano (2012, p. 3):

Enquanto nas primeiras manifestações da crise, décadas de 1970-1980, a teoria neoliberal apregoava o Estado mínimo, nas últimas crises tem sido reforçado o papel do Estado como o administrador da crise, inclusive injetando volumosas quantias de dinheiro público dos impostos para “acalmar os mercados” e os analistas criticando que os estados não fizeram o “dever de casa” de diminuir os gastos públicos, leia-se direitos sociais, como se eles fossem os reais causadores das crises. O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, consideradas improdutivas pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, através da privatização (mercado), e para a Terceira Via, principalmente através do terceiro setor (sem fins lucrativos). [...] Os teóricos da Terceira Via concordam com os neoliberais, de que a crise está no Estado, só que apontam como a estratégia de superação o terceiro setor, que é caracterizado como o público não estatal. Assim, a tarefa de execução das políticas sociais é repassada para sociedade, em nome da participação e democratização da democracia.

Nesta perspectiva de reestruturação do Estado é que surgirá o conceito de “governança”. Van Haecht (2008 *apud* AKKARI 2011, p. 89) afirma que o termo “boa governança” tem sido utilizado para descrever essas novas orientações estratégicas das políticas públicas nacionais, tais como “uma forma de decisão coletiva baseada na negociação e nas interações entre várias instâncias e atores envolvidos”, e tem como finalidade “melhorar a eficiência da prestação de recursos públicos” (AKKARI, 2011, pp. 90-92). O autor aponta ainda que, na década de 1990, o Banco Mundial foi o primeiro a utilizar a noção de *good governance*. Mais especificamente, o conceito de governança é utilizado para:

[...] distinguir aquilo que ressalta das atribuições e das maneiras de fazer um governo central, do que aquilo que ressalta das administrações locais. Estas últimas dispõem de uma legitimidade que tem sua origem tanto na democracia representativa (eleitos locais) quanto numa democracia participativa (participação do cidadão, da sociedade civil, etc.) (LUSIGNAN; PELLETIER, 2009 *apud* AKKARI, 2011, p. 89).

O Estado assume o papel de “diretor da governança”, sendo sua função regular e fomentar a competição do mercado, a fim de se garantir um “bom clima” de investimentos, promover o desenvolvimento ativo do capital humano por meio do sistema educacional e fomentar alianças regionais e transnacionais, além de realizar as metas globais, cabendo à sociedade a execução das políticas sociais (GUIDDENS, 2000, p. 57), cabendo à sociedade a execução das políticas sociais. Segundo Peroni (2013, p. 239), “o conceito de sociedade civil modernizada quer dizer bem-sucedida no mercado, já que defende o empreendedorismo”.

O tema “empreendedorismo”¹⁴ torna-se, então, parte da agenda das políticas públicas quando se vincula aos princípios da Boa Governança, partindo-se da concepção de que a atuação governamental deve estar voltada para os sujeitos sociais, investindo na sua capacidade empreendedora de gerar valor para toda a sociedade. “Assim, cada indivíduo é responsável por individualmente abrir o seu caminho e as transformações vão se dar na esfera pessoal e não societária” (PERONI, 2013, p. 239).

Assim, a popularização do termo empreendedorismo¹⁵ ocorre a partir dos anos 1990, quando a ofensiva por parte do capital para a superação da crise levou à reestruturação do Estado e à reestruturação do setor produtivo. Tal ofensiva resultou na retração do emprego e provocou a explosão da abertura de microempresas terceirizadas - forma alternativa de auto emprego - pelas empresas transnacionalizadas.

2.4 O EMPREENDEDORISMO COMO ESTRATÉGIA PARA A CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

2.4.1 A Noção de Empreendedorismo

A palavra *empreendedorismo* foi alcunhada pelo economista Joseph A. Schumpeter (1883 – 1950). Para este pensador, no sistema capitalista ocorreria o

¹⁴ No Brasil, o empreendedorismo popularizou-se a partir da década de 1990, o que contribuiu para a crescente participação das pequenas empresas na economia do país. O papel de destaque da modalidade ganhou ainda mais força com a entrada em vigor da Lei Geral da Micro e Pequena Empresa, em 2007, e da Lei do Microempreendedor Individual, em 2008 (BRASIL, 2012b, p.1).

¹⁵ No Brasil, o empreendedorismo popularizou-se a partir da década de 1990, o que contribuiu para a crescente participação das pequenas empresas na economia do país. O papel de destaque da modalidade ganhou ainda mais força com a entrada em vigor da Lei Geral da Micro e Pequena Empresa, em 2007, e da Lei do Microempreendedor Individual, em 2008 (BRASIL, 2012, p. 1).

que ele denominou de “processos de destruição criativa”, processo no qual os velhos padrões seriam destruídos por meio da introdução de alguma inovação no sistema econômico. Esta inovação pode ocorrer por meio do desenvolvimento de novos produtos, de novos métodos de produção e de novos mercados ou pela exploração de novos recursos e materiais. Portanto, o empreendedor seria aquele que destrói a ordem econômica existente por meio da inovação, assumindo os riscos de seus empreendimentos. Para Schumpeter (1982, p. 102), “[...] alguém só é um empreendedor, quando realmente, empreende novas combinações e perde esta característica logo que estabelecesse negócios, quando os estabiliza, deixando-os correr, como outras pessoas”. O autor afirma a necessidade de que o capitalista reúna os recursos financeiros a fim de organizar as operações internas e realizar as vendas de sua empresa.

No momento atual, uma das definições mais aceitas é dada por Robert D. Hisrich (2009 *apud* CASTOR; ZUGMAN, 2009, pp. 89-91). Segundo este autor o empreendedorismo é “[...] o processo de criar algo diferente e com valor, dedicando o tempo e esforços necessários, assumindo os riscos financeiros, psicológicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação econômica e pessoal”.

Dornelas (2008, p. 23), por sua vez, sintetiza:

[...] em qualquer definição de empreendedorismo, encontram-se pelo menos os seguintes aspectos referentes ao empreendedor: tem iniciativa para criar um novo negócio e paixão pelo que faz; utiliza os recursos disponíveis de forma criativa, transformando o ambiente social e econômico onde vive; aceita assumir os riscos calculados e a possibilidade de fracassar.

O empreendedorismo é entendido, portanto, como instrumento de desenvolvimento econômico e social, haja vista que o Fórum Econômico Mundial¹⁶ tem discutido o tema empreendedorismo de forma recorrente por considerá-lo de interesse global (DORNELAS, 2008). Tal temática tem ganhado centralidade por um número cada vez maior de países em razão do que ocorre nos Estados Unidos,

¹⁶ No último Fórum Econômico Mundial, realizado em Davos (Suíça) entre os dias 22 e 25 de janeiro de 2014, o fomento ao empreendedorismo e à inovação foram discutidas enquanto saída para o alto índice de desemprego na Europa (2014 TERÁ, 2013).

onde se encontra o maior exemplo de compromisso nacional com o empreendedorismo e o “progresso” econômico:

A conjunção de um intenso dinamismo empresarial e rápido crescimento econômico, somados aos baixos índices de desemprego e às baixas taxas de inflação ocorridas, por exemplo, na década de 1990 nos Estados Unidos, aparentemente aponta para uma única conclusão: o empreendedorismo é o combustível para o crescimento econômico, criando emprego e prosperidade. [...] Economistas e especialistas americanos são unânimes em dizer que a resposta para a saída da crise continua sendo a mesma: estimular e desenvolver o empreendedorismo em todos os níveis (DORNELAS, 2008, p. 9).

Para Dornelas (2008, p. 6), a era do empreendedorismo, muito além de um modismo, seria consequência das mudanças tecnológicas e sua rapidez, assim como da competitividade do mundo globalizado. Isto por que:

[...] são os empreendedores que estão eliminando barreiras comerciais e culturais, encurtando distâncias, globalizando e renovando os conceitos econômicos, criando novas relações de trabalho e novos empregos, quebrando paradigmas e gerando riqueza para a sociedade. A chamada nova economia, a era da Internet, mostrou recentemente e ainda tem mostrado que boas ideias inovadoras, *know-how*, um bom planejamento e, principalmente, uma equipe competente e motivada são ingredientes poderosos que, quando somados no momento adequado, acrescidos do combustível indispensável à criação de novos negócios – o capital – podem gerar negócios grandiosos em curto espaço de tempo. [...] o contexto atual é propício para o surgimento de um número cada vez maior de empreendedores. Por esse motivo, a capacitação dos candidatos a empreendedor está sendo prioridade em muitos países, inclusive no Brasil.

E a novidade reside no fato que o empreendedorismo extrapola as academias de economia e administração e passa a estar atrelado à concepção de justiça e desenvolvimento social, principalmente nos termos de combate à extrema pobreza. Serão as Organizações Multilaterais - especificamente a ONU, o Banco Mundial e o BID - as responsáveis pela elaboração e difusão de projetos que tornam o empreendedorismo uma nova estratégia para o combate à pobreza.

Neste sentido, tem-se “[...] a convicção de que o poder econômico dos países depende de seus futuros empresários e da competitividade de seus empreendimentos” (DORNELAS, 2008, p. 9). Serão as Organizações Multilaterais - especificamente a ONU, o Banco Mundial e o BID - as responsáveis pela elaboração

e difusão de projetos que tomam o empreendedorismo uma nova estratégia para o combate à pobreza.

2.4.2 Empreendedorismo: Estratégia de Combate à Pobreza dada pelas Agências Multilaterais

O Banco Mundial em seu Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (2005), sob o título “Um Melhor Clima de Investimento para Todos”, incentiva os países emergentes a desenvolverem programas e políticas de apoio aos empreendedores. Nele a denominação “clima de investimento” é entendida enquanto fator institucional que levaria à ampliação e ao aperfeiçoamento do capital físico e humano e à Produtividade Total dos Fatores (PTF). Este Banco sintetiza esses fatores como: as condições macroeconômicas; Estado de Direito; política de competitividade; governabilidade e segurança (RODRIGUEZ; DAHLMAN; SALMI, 2008 *apud* ERBER, 2010, pp. 11-12). Há inclusive a “[...] formulação de ‘tipos ideais’, de natureza universal, para essas instituições”, estabelecendo “comparações entre os países e incita-os a estabelecer instituições ‘corretas’ – outra faceta da globalização” (ERBER, 2010, pp. 11-12). Logo, é neste contexto que o incentivo às empresas privadas, ou seja, o fomento ao empreendedorismo incluirá micro e pequenas empresas – estejam elas na formalidade ou na informalidade – enquanto política de governabilidade a ser adotada pelos países para o combate à pobreza. O relatório do Banco Mundial categoricamente chega a afirmar:

Este Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial trata da criação de oportunidades para que as pessoas evitem a pobreza e melhorem seus padrões de vida. Aborda a criação de um clima em que empresas e empresários de todos os tipos – de agricultores e microempresas a estabelecimentos de manufatura locais e empresas multinacionais – tenham oportunidades e incentivos para investir de maneira produtiva, criar empregos, crescer e dessa forma contribuir para o crescimento e redução da pobreza. Portanto, o Relatório trata de um dos principais desafios do desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 7).

Segundo este relatório, as empresas privadas, responsáveis por 90% dos empregos, seriam as indutoras centrais na busca do crescimento e da redução da pobreza e estariam no centro do processo do desenvolvimento. Isto aconteceria porque o impulso para a obtenção de lucro levaria as empresas de

qualquer natureza de atividade, dos microempresários às multinacionais, a investirem em novas ideias e novas instalações visando fortalecer a base do crescimento econômico e da “prosperidade”. Assim sendo, o clima do investimento seria determinante para uma melhor contribuição das empresas para com a sociedade.

O Relatório reconhece que o índice de desemprego entre os jovens nos países em desenvolvimento é o dobro da taxa média dos países desenvolvidos, sendo que mais da metade da população trabalha na economia informal em condições precárias, e, portanto, faz-se necessário acelerar a criação de mais e melhores empregos no setor privado nestes países. O documento prevê que o desenvolvimento do setor privado seria a chave para o combate a pobreza.

O setor privado pode reduzir a pobreza ao contribuir para o crescimento econômico, a criação de empregos e a geração de renda para a população pobre. Também pode **empoderar**¹⁷ a população pobre, ao oferecer um vasto espectro de produtos e serviços a preços mais baixos. Pequenas e médias empresas são criadoras de emprego, representando sementes para a inovação e o empreendedorismo (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 3, grifos nossos).

Essa afirmação sinaliza que o Banco Mundial reproduz certa tendência da atualidade, na qual o empoderamento tem se constituído enquanto “uma ferramenta com que governos, organizações da sociedade civil e agências de desenvolvimento buscam a princípio transformar a vida de pessoas e comunidades” (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p. 487). Neste sentido esta agência admite o setor privado como uma importante ferramenta para “empoderar” a população, reduzindo o conceito de emponderamento enquanto autonomia nas esferas política, econômica, cultural, psicológica, entre outros, apenas à oferta de produtos e serviços a preços mais baixos, o que, para esta lógica, por si só resultaria na melhoria das condições socioeconômicas de um modo geral.

Com relação à condição de “empoderar”, Horochovski e Meirelles (2007, p. 485), apontam que atualmente o uso desse conceito tem sido

¹⁷ A definição de “empoderamento” é próxima à noção de autonomia, pois se refere à capacidade de os indivíduos e grupos decidirem sobre questões que lhes dizem respeito, escolhendo, enfim, entre cursos de ações, alternativas em múltiplas esferas – política, econômica, cultural, psicológica, entre outras. Desse modo, trata-se de um atributo, mas também de um processo pelo qual se aufere poder e liberdades negativas e positivas. Pode-se, então, pensar o empoderamento como resultante de processos políticos no âmbito dos indivíduos e grupos (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p. 486).

indiscriminado e também polissêmico, sendo utilizado inclusive “por sujeitos às vezes situados em posições político-ideológicas opostas”. De acordo com estes autores, numa perspectiva emancipatória, empoderar:

[...] é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitem ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão. Nesse sentido, equivale aos sujeitos terem poder de agenda nos temas que afetam suas vidas (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p. 486).

Numa perspectiva conservadora, a definição de empoderamento:

[...] fundada em valores neoliberais/conservadores [...] significa o fortalecimento da esfera privada, deixando-se as associações e comunidades a resolução de problemas. Combate-se, desse modo, políticas e programas estatais de assistência e bem-estar social. Sob argumento de fortalecer as comunidades, o empoderamento assoma como justificativa para redução da despesa pública, dos impostos e regulação estatal sobre as relações econômicas (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p. 492).

De acordo com HOROCHOVSKI (2006, p. 12, grifos nossos), atualmente os neoconservadores tem se utilizado da terminologia para:

[...] dissimular uma combinação de individualismo antiestatal e um imperialismo empresarial fundados na defesa de valores tipicamente neoliberais: **empreendedorismo, impostos mais baixos, menos despesas governamentais e regulação e capitalismo internacional de livre mercado.**

Como pode se denotar o Banco Mundial apropria-se desta perspectiva e incorpora as ideias de Alsop e Heinsohn (2005 *apud* HOROCHOVSKI, 2006, p. 13), na qual:

[...] empoderamento é resultado das agências – habilidades de um ator fazer escolhas significativas – e estruturas de oportunidades – definidas como os contextos dentro dos quais os atores atuam, se esses favorecem ou não que as referidas escolhas sejam realizadas sem coerções que as inviabilizem. O grau de empoderamento varia de acordo com a incidência maior ou menor dessas duas categorias e é medido nos domínios do Estado, do mercado e da sociedade civil, nos níveis macro, intermediário e local, orientados para o mercado.

Embasado nesta perspectiva - na qual se enfatiza a escolha individual cabendo ao Estado criar estruturas e oportunidades voltadas à viabilização das ações individuais – o Banco Mundial (2005, p. 5) advoga que:

Políticas e comportamentos governamentais desempenham um papel primordial no desenvolvimento do clima de investimento. Embora os governos tenham pouca influência sobre fatores como geografia, eles têm função mais decisiva com relação à proteção de direitos de propriedade, sistemas de regulamentação e tributação (tanto na fronteira quanto internamente), fornecimento de infraestrutura, funcionamento do mercado financeiro e mercado de trabalho e recursos de governança mais amplos, tais como corrupção. A melhoria do clima de investimento é fundamental para impulsionar o crescimento e redução da pobreza. Isso torna o progresso especialmente importante para os governos dos países em desenvolvimento.

Ao Estado compete, portanto, garantir a melhoria do “clima” de investimento por meio de políticas públicas que supram as necessidades do mercado, fundamentalmente na luta para a redução da pobreza extrema e melhoria da vida das pessoas em suas múltiplas capacidades, levando-as a uma maior produtividade nas empresas, resultando em melhores salários, em investimento e em treinamento por parte das empresas (o que incentivaria as pessoas a investirem em educação e no desenvolvimento de suas aptidões).

A crítica que se lança à este entendimento de empoderamento:

[...] é à alisão que essa promove da dominação, pela qual se ocultam as relações entre poder e desenvolvimento e entre poder e pobreza bem como as possibilidades de mudança nessas relações. Segundo esse autor, ocorreria um gattopardismo¹⁸, pelo qual se legitimariam práticas preexistentes dos bancos, agências multilaterais e ONGs. O problema é que essas práticas pasteurizam o empoderamento ao retirar-lhe seu componente de conflito, mediante a despolitização da mudança e o controle desta pelo *status quo* (ROMANO, 2002 *apud* HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p. 493):

Para essa Agência, um bom clima de investimento também resultaria em aumento da renda dos microempresários, permitindo a ampliação de suas atividades e incentivando-os a entrarem na economia formal. Assim, de acordo com este documento, tanto as corporações multinacionais como as microempresas

¹⁸ Expressão que diz respeito a concepção de que ‘tudo muda para que tudo siga igual’ (SADER, 1998, p. 1).

de caráter informal poderiam se beneficiar igualmente de ambientes empresariais orientados para o mercado.

As ações do empresariado abrangem as diretivas de gestores multinacionais e de grandes empresas nacionais, mas, também as de indivíduos que operam informalmente em pequenas comunidades [...] O pequeno empreendedor é um elemento tão importante do setor privado quanto uma corporação multinacional, fazendo-nos reconhecer que o setor privado já ocupa uma posição central na rotina das pessoas pobres, e que detém o poder de melhorar suas vidas. Orienta-nos a fazer uso das inovações tecnológicas, organizacionais e gerenciais do setor privado, para melhorar as condições de vida dos pobres [...] As grandes empresas constituem uma parte indispensável da economia privada, mas os próprios pobres são igualmente importantes. Muitas vezes, eles mesmos são os empreendedores, frequentemente por necessidade, exercendo uma atividade informal e amarrados a negócios precários. Nós compartilhamos a visão de que ambientes empresariais orientados para o mercado abrangem diversas formas de empresas, que coexistem em relações simbióticas [...] (BANCO MUNDIAL, 2004, pp. 7-15).

Este documento dispõe, portanto, as microempresas e os grandes conglomerados nas mesmas condições de competitividade, capazes de alterar a ordem econômica existente por meio da inovação e pelo esforço individual.

O Documento do BID “Empreendedorismo em economias emergentes: criação e desenvolvimento de novas empresas na América Latina e no Leste Asiático” – da mesma forma que os documentos do Banco Mundial – atrela o empreendedorismo à ideia de desenvolvimento ao difundir que “novas empresas contribuem de forma significativa para o desenvolvimento econômico, mormente nos países em desenvolvimento” (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2002, p. 6) e propala a ideia do empreendedorismo como fonte de criação de emprego e desenvolvimento local e regional. Segundo este documento: “Ao ter sucesso, os novos empresários criam empregos, expandem segmentos de mercado, aumentam a produção de bens e serviços e dinamizam a economia das comunidades onde operam” (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2002, p. 11).

Denota-se que tais discursos, se por um lado convocam o Estado para dirigir e induzir demandas econômicas, por outro, depositam a responsabilidade econômica e social aos sujeitos sociais, agora “empreendedores schumpeterianos”.

Ao disseminar a noção de empreendedorismo como fonte de criação de emprego, melhoria de vida e desenvolvimento regional, encobre-se que o empreendedorismo, na realidade, se configura em uma nova forma de precarização do trabalho com a finalidade recuperar o padrão de acumulação e, contrariamente à concepção propalada pelas Agências Multilaterais, potencializam os antagonismos sociais. Portanto:

As novas figuras do mercado de trabalho, os novos fenômenos do empreendedorismo, cada vez mais se configuram em formas ocultas de trabalho assalariado, subordinado, precarizado, instável, trabalho 'autônomo' de última geração, que mascara a dura realidade da redução do ciclo produtivo. Na realidade, trata-se de uma nova marginalização social e não de um novo empresariado (VASAPOLLO, 2005, p. 10).

Na obra *Para Além do Capital* (2002), Mészáros cita Sweezy, quando questiona a teoria schumpeteriana. Segundo Sweezy (1972 *apud* MÉSZAROS, 2002, p. 157) no livro *Teoria do Desenvolvimento Econômico*, Schumpeter destaca a inovação como sendo aquela que gerará toda a dinamicidade do sistema capitalista, e que esta (inovação) seria dada por meio do empresário individual inovador. Porém, posteriormente, o mesmo Schumpeter deslocará esta função inovadora para as grandes empresas e restringirá a inovação “a uma rotina executada por equipes de especialistas instruídos e preparados para misteres” que produzirão, na realidade, apenas mudanças básicas no *modus operandi* do capitalismo. Ou seja, o próprio Schumpeter reconhece posteriormente que mesmo as grandes empresas possuem ação restrita frente ao *modus operandi* do sistema capitalista. Por fim, Mészáros (2002, p. 159) remete-nos às seguintes conclusões sobre a figura do empreendedor na perspectiva do capital:

[...] No decorrer do século XX, as transformações do 'empresário inovador' foram empurradas de seu âmago estratégico para a periferia do sistema e as 'imensas sociedades anônimas burocráticas' [...] – na forma de poderosíssimas corporações monopolistas –, vieram a ocupar o centro do palco do domínio do capital sobre a sociedade. Desse modo se fechava de modo irreversível o círculo que se estendia do capitalista individual (supostamente dotado da competência ideal para a 'situação local') de Adam Smith ao 'empresário aventureiro', ao 'capitão da indústria' [...] até o administrador e 'especialista' da corporação [...] E, com essa mudança de forma do pessoal superintendente, tornou-se

também palpavelmente óbvio [...] que os capitalistas e administradores individuais eram apenas as 'personificações do capital' que exerciam, em seu nome, o controle sob qualquer forma particular, assumindo imediatamente uma forma muito diferente sempre que o decretasse a alteração das condições históricas de impossibilidade de controle sociometabólico do capital por ação humana consciente.

Como visto anteriormente, as Agências Multilaterais difundem a ideia de que a criação de um bom clima de investimento por parte do Estado, associado ao esforço e a criatividade do empreendedor (seja ele micro ou grande empreendedor), são determinantes para o seu êxito ou fracasso. Porém, o que o discurso destas agências encobre é a amplitude da articulação das gigantescas corporações e a magnitude de suas operações, situação na qual as pequenas e médias empresas estão, na realidade, sujeitas às suas determinações.

Mészáros (2002, p. 98) lembra também que “[...] as oportunidades de vida dos indivíduos sob tal sistema são determinadas segundo o lugar em que os grupos sociais a que pertençam estejam realmente situados na estrutura hierárquica de comando do capital”, ou seja, tais oportunidades de vida dos indivíduos não têm relação com seus esforços individuais, nem com a sua capacidade empreendedora, ou do potencial de desenvolvimento local e regional, mas são determinadas pela situação de classe. Estas concepções, na realidade, fazem parte do ideário político neoliberal que enfatiza o indivíduo e confere importância à sociedade civil como condutora das políticas públicas.

Portanto, a noção de micro empreendedor - enquanto sujeito em iguais condições de competitividade com as demais corporações no mercado nacional e internacional - e os discursos que atrelam o empreendedorismo ao combate à pobreza e à geração de emprego encobrem todo o antagonismo estrutural e social que constitui o sistema e todas as determinações econômicas, políticas e sociais e de classe. Assim,

[...] a luta suprema do capital é impedir o surgimento da classe do proletariado, a classe capaz de negar o estado de coisas existentes, caracterizado pela alienação do controle social (o problema do fetichismo). Efetivar a negação da condição de proletariedade significa assumir as rédeas do controle social impregnado pela lógica da valorização do valor e do mercado. Mesmo os trabalhadores “por conta própria” e os trabalhadores “autônomos”, que aparentemente são proprietários dos meios de produção, não sendo considerados “proletários” no sentido estrito da palavra, são homens e mulheres

subalternos à ordem sócio-metabólica do capital, tendo em vista que não têm o controle da produção social nas condições de uma sociedade cada vez mais socializada. Em alguma medida, estão imersos na condição de proletariado, embora a situação de propriedade lhe seja atribuída. A rigor a propriedade se interverte em “posse” tendo em vista que, mesmo como “proprietários”, possuem uma relação de subalternidade com o grande capital oligopólico, não tendo, portanto, o controle do mercado que os submete (ALVES, SELEGRIN, 2011, p. 88).

Segundo Amorin (2006), uma das formas ideológicas de se manter a estabilidade do sistema é a necessidade do discurso liberal prescrever o “fim da história” e da luta de classes. Teorias como a do “empreendedorismo” e o da “boa governança”, enfatizam o indivíduo isolado ou ainda os sujeitos sociais locais, infundindo a concepção de que cada qual é responsável por sua condição de existência e capacidade de promover transformações sociais.

Nesta mesma perspectiva, Saes (1998) afirma que a estrutura jurídico-política do Estado burguês, ou o Direito burguês, tem como uma de suas funções o denominado “efeito de isolamento” que converte os agentes da produção, distribuídos em classes, em sujeitos jurídico-políticos, ou seja, este efeito leva à fragmentação das relações sociais transformando os agentes sociais em indivíduos de direitos, livres e autônomos, portadores de vontade individual. Esta individualização confere um contrato de compra e venda da sua força de trabalho. Estas construções teóricas são fundamentais para que a sociedade perca a perspectiva de classe. Ou seja, elas retiram de cena todas as determinações políticas, corporativas ou classistas (AMORIM, 2006).

2.5 “EU TENHO A FORÇA”: O EMPREENDEDORISMO/INDIVIDUALISMO SE CONSOLIDA NO IMAGINÁRIO SOCIAL PELOS APARELHOS DE ESTADO

Neste ítem revisitaremos a concepção liberal clássica de Locke, pois nela encontramos o germe das características essenciais das atuais concepções que permeiam a noção de individualismo/empreendedorismo. Essa concepção implica tanto a ideia de igualdade de direitos perante o Estado, como também a igualdade de oportunidades.

Contraopondo esta perspectiva discutiremos também outra concepção política, aqui representada por Gramsci, que concebe o Estado como

aquela que garante os interesses da classe hegemônica e, conseqüentemente, a dominação de classe.

A concepção do indivíduo de direito, livres e iguais tem a sua origem no pensamento político liberal formulado por Locke, e fundamenta-se no direito natural. Para este pensador, o indivíduo é dotado de uma natureza humana apenas submetida a uma lei natural e, nos termos desta lei “[...] estaria na posse do poder de fazer tudo o que puder para preservar a si e aos demais, bem como o poder de castigar os crimes que contra ele se cometam” (LOCKE, 2005, p. 498). Portanto, neste estado de natureza todos os homens seriam iguais e independentes, ou seja, livres.

A fim de se garantir a organização dos homens em sociedade, ameaçada no seu estado de natureza, faz-se necessário o estabelecimento de um contrato social. O contrato nada mais é do que um pacto social por meio da qual os indivíduos concordam em instituir leis que preservem e garantam os direitos naturais, sendo os direitos conferidos a todos os cidadãos, independentemente de sua situação de classe. A sociedade civil ou política, então, passa a existir quando os homens, ao entrarem em sociedade, transferem para a representação do poder público, a igualdade, liberdade e poder executivo que possuíam no estado de natureza. Esse poder público seria delegado pelo povo aos seus representantes, sendo por eles escolhidos e nomeados. Portanto, para Locke, os reais detentores do poder soberano seriam os membros da comunidade. Assim, o Estado Moderno nasce da necessidade de se assegurar o cumprimento do contrato social e do consentimento de todos os indivíduos em entregar suas “vontades livres” à sua instauração. Sua função seria garantir, por meio da elaboração e execução das leis, os direitos naturais do homem, a saber, a vida, a liberdade, assim como também, garantir o direito à propriedade. Assim, o indivíduo cede seu poder natural ao controle da Lei comum, abdicando sua independência absoluta para conquista, em troca, da igualdade geral perante o Estado.

Locke também preconizava o esforço dos pobres para conquistar riqueza pessoal. Esse ideal se vincula a perspectiva de que só podem gozar dos mesmos direitos e deveres aqueles que têm condições de garantir seu próprio sustento e o de seus dependentes, não cabendo ao Estado, portanto, qualquer ato que venha a inibir a criatividade e o esforço individual. Assim, o Estado Moderno, é construído com base no imaginário de que todos os membros da comunidade serão

considerados livres e iguais - jurídica e politicamente. Nesta concepção advoga-se pela neutralidade do Estado em relação aos interesses divergentes em sociedade. A função do Estado se constituiria em “preservar e adiantar os interesses civis” (BARROS, 1971, p. 36). Para Locke, a legitimidade do Estado só aconteceria se garantisse as aspirações humanas e o bem geral. Nesse autor, estão presentes vários elementos em que se apoiam o pensamento clássico liberal:

[Locke] aboliu os limites morais que condicionavam a posse da propriedade individual livrando-a dos constrangimentos sociais, ao vinculá-la ao trabalho. Deu centralidade ao indivíduo que, com qualidades próprias, se esforça ao máximo para satisfazer os seus interesses. Refutou a ideia da soberania estatal na medida em que a transferiu ao povo, que a delega a um Poder – que a exerce fundamentado no império das leis. Defendeu a autonomia da sociedade civil e seu direito de efetuar transações, estabelecer contratos, ter propriedades (BUSSINGER, 1997 *apud* MEDEIROS, 2004, p. 5).

Denota-se, por conseguinte, que o Direito burguês encobre as causas da desigualdade, onde “[...] a desigualdade real, elemento fundamental que define a sociedade de classes, transfigura-se numa igualdade legal fundada numa liberdade abstrata da forma do Estado Liberal” (FRIGOTTO, 1993, p. 65). Da mesma forma, ao inculcar a ideia do esforço individual, (o Direito burguês) provoca o “efeito de isolamento” (SAES, 1998), e conseqüentemente a fragmentação das relações sociais.

Uma das formas de internalização deste ideário tem se dado por meio das instituições escolares, já que a gênese da instituição escolar pública ocorre de forma articulada com a criação do Estado-nação. Será por meio dela que se buscará a construção da subjetividade do cidadão “[...] enquanto sujeito universal com direito e deveres iguais, perante o Estado nacional” (GOMES, 2005, p. 30).

Assim, segundo Meyer, Ramirez e Soysal (1992, p. 131):

[...] o estado-nação é um modelo cultural transnacional dentro do qual a educação de massa torna-se o mecanismo maior para criar as ligações simbólicas entre os indivíduos e os estados [...] a expansão da educação de massa em torno do mundo é dependente da formação de projetos unificados de soberania que são ligados e reconhecidos pela extensa sociedade mundial de nações-estado e a formação de princípios internos de nacionalidade dentro dos países.

Desta forma, a escola foi imprescindível para legitimar o conceito de cidadania. Ela também será responsável pela criação de dispositivos de pertença nacional, de ligação simbólica entre os indivíduos e o Estado (GOMES, 2005, p. 30).

Diferentemente das concepções de Locke e do pensamento liberal clássico, elegemos Gramsci na defesa de outra interpretação de Estado, agora vinculado na composição de uma sociedade civil e de uma sociedade política:

A primeira designa o conjunto de mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio da coerção. A segunda designa o conjunto de organizações, aparelhos culturais e político-econômicos, onde se situa a sede específica da hegemonia. Sociedade política e sociedade civil, embora tenham uma especificidade, mantêm entre si uma unidade dialética. Em conjunto servem para conservar e promover organicamente determinada base econômica, de acordo com o interesse de classe fundamental. No interior da sociedade civil, as classes buscam exercer a hegemonia pela direção e consenso, além de alianças com outros grupos. No interior da sociedade política, encontramos os instrumentos de dominação e coerção (FRIGOTTO, 1993, p.193).

Gramsci não advoga uma neutralidade do Estado, muito pelo contrário. Para este pensador, o Estado seria a forma utilizada pela classe dominante para fazerem valer seus interesses. O autor defende, portanto, que a hegemonia da classe dominante não se circunscreve apenas à dimensão econômica, mas que ela só é possível por meio do monopólio intelectual, ou seja, “[...] o conjunto de intelectuais com princípios afins cria o ‘bloco ideológico’” (MARTINS, 2000, p. 10) e esta ideologia precisa atingir os níveis superestruturais, ou seja, os níveis políticos, sociais, culturais e morais. Logo, a tarefa dos intelectuais “[...] é determinar e organizar a reforma moral e intelectual, isto é adequar a cultura à função prática” (MARTINS, 2000, p. 10). A escola, então, ganha grande importância no sentido de ser o aparelho que dissemina a ideologia da classe dominante e constrói o consenso das massas. Martins (2000, p. 14) sintetiza o pensamento de Gramsci com a seguinte exposição:

[...] a disputa pela hegemonia não se restringe, em Gramsci, aos aspectos econômicos, mas atinge os níveis cultural e político. Nestes dois últimos campos, essa disputa não se dá somente pela força coercitiva, mas, fundamentalmente, pela busca do consenso das massas através das lutas travadas junto aos aparelhos da sociedade civil, destinados à formação do consenso, dentre os quais se apresenta a educação como um dos elementos de destaque. Para que a classe dominante e dirigente mantenha sua hegemonia, faz-se necessário que haja consenso em relação à ideologia vigente. [...] É neste contexto que se apresenta a escola para Gramsci: na disputa pela hegemonia dentro do bloco histórico.

Tal tese gramsciniana aponta a educação como importante elemento na elaboração e manutenção do consenso das massas. Nesse sentido a Teoria do Capital Humano¹⁹ foi imprescindível para o fortalecimento do ideário na qual embrionariamente invocam-se os acúmulos individuais de predicativos que justificam uma melhor “preparação” do trabalhador pelos aparelhos escolares. À vista disto, no momento em que a educação, sob a influência de tal teoria passa a ser “[...] entendida como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção” (SAVIANI, 2005, p. 19), e, portanto, atrelada aos setores produtivos, a instituição escolar prepara-se para se tornar a principal responsável por reforçar e inculcar o seguinte pensamento:

No lugar do antagonismo de classe definido, de um lado, pelos interesses do capital de expropriar o trabalhador e, de outro, pelos interesses dos trabalhadores, passa-se à ideia de um *continuum* definido por uma estratificação social, resultante do esforço e mérito individual (FRIGOTTO, 1993, p. 65).

¹⁹ Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano (MINTO, 2005).

Portanto, uma maneira muito eficaz para a sustentabilidade do sistema é o estabelecimento de um consenso a partir das ações do Estado por meio da Educação, pois, como afirma Giddens (2000, p. 57) “[...] o governo reflete normas e valores amplamente sustentados, mas pode também ajudar a moldá-los no sistema educacional e em outros setores”, ou seja, a Educação tem importante papel na construção do consenso e, portanto na manutenção do *status quo*. Veremos a seguir como as noções de Boa Governança e Empreendedorismo tem sido legitimados e fomentados por meio da Educação Técnico Profissional.

2.5.1 A Busca da *Boa Governança* Veiculada no Discurso e Práticas Educacionais

Lima (2004, p. 29) afirma que por meio da ideologia da Boa Governança, o capital ao pretender articular “crescimento econômico com justiça social” ou “estabilidade econômica com coesão social”, intenta mostrar uma faceta humanizada do capitalismo. Nesse sentido, é interessante observar como o conceito de coesão social tem sido amplamente citado em documentos e artigos publicados pelas Agências Multilaterais para a Educação. O documento “Documento Estratégico do Banco Mundial: a Educação na América Latina e Caribe” (BANCO MUNDIAL, 1999), ao estabelecer as diretrizes a serem implementadas no século XXI restringe os objetivos da educação no sentido de garantia da coesão social, capacitação para o trabalho para a garantia do crescimento econômico e a redução da pobreza. Para este documento a criação de um “clima favorável de coesão social” tem como propósito facilitar a atuação dos investidores estrangeiros nos países da América Latina (LIMA, 2003, p. 6).

O documento parte da perspectiva do desenvolvimento econômico e social para a região, considerando: a) a globalização econômica e os avanços tecnológicos; b) a necessidade de aumento dos salários para os indivíduos mais educados e capacitados; c) a necessidade de investimento na coesão social; d) o fortalecimento das parcerias entre os Estados e os setores privados para financiamento e prestação da educação, especialmente a universitária, apontando estratégias de investimento no desenvolvimento do “capital humano”; e, e) a restrição dos objetivos da educação nos seguintes tópicos: capacitação da força de trabalho para a garantia do crescimento econômico, garantia da coesão social e redução da pobreza.

Se naquele momento as Agências Multilaterais atrelavam a coesão social à noção de desenvolvimento econômico e à redução da pobreza, atualmente este conceito tem reforçado o ideário de “boa governança”. Tais Agências têm enfatizado em seus programas a articulação entre governos e demais instituições e ressaltam os aspectos sociais, culturais e éticos, na qual a democratização das oportunidades é constantemente ressaltada:

[...] durante as últimas décadas o conceito *coesão social* tem emergido, transcendendo o âmbito da sociologia, como um novo conceito de natureza política, através do qual se articulam objetivos e programas políticos estabelecidos e/ou comprometidos por governos, instituições e organismos tanto nacionais, como internacionais. Tem cobrado relevância nos últimos anos como uma ideia integral e multidimensional que transcende os temas de redução da pobreza como a mera satisfação das necessidades básicas e materiais; ademais, tomam em conta aspectos econômicos, sociais, políticos e éticos (ALTMANN, 2009 *apud* JACINTO, 2010, p. 2).

O BID define o conceito de coesão social como “a soma do conjunto de externalidades positivas que gera o capital social, mais a soma de fatores que fomentam o equilíbrio na distribuição de oportunidades entre os indivíduos” (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2006, p. 4, tradução nossa). Para as Agências Multilaterais, o oposto de coesão social seria a exclusão social, condição esta que impede a realização das potencialidades humanas, o acesso aos direitos que os assistem e as oportunidades de prosperidade econômica e material. É nesse sentido que atualmente as Agências Multilaterais, em especial a Organização dos Países Ibero-americanos (OEI) vem elaborando o Plano de Metas educacionais para 2020 em comemoração aos 200 anos de independência dos países da América Latina, plano que tem dado especial atenção à Educação profissional (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS, 2008). Neste documento a formação profissional é tida como o mecanismo capaz de garantir a inclusão social (JACINTO, 2010) e a partir disso ele resalta a formação técnico-profissional como um dos seus eixos prioritários, em torno da qual tem desenvolvido e promovido políticas de apoio e cooperação.

Como assinala o estudo citado da CEPAL, AECID e SEGIB²⁰, a educação-formação profissional contribui ao reforço da coesão social ao menos através de três vetores: em primeiro lugar, é principal instrumento para lutar contra a pobreza e contribui a fazer mais equitativo o acesso às oportunidades de promoção e melhora do bem estar; em segundo lugar, proporcionam a destreza e capacidades que permitem aos indivíduos adaptar-se às condições cambiantes de seu entorno socioprofissional, comunicar-se e dialogar com os outros para construir um espaço cidadão comum e poder utilizar os novos meios de comunicação para participar ativamente no intercâmbio simbólico da sociedade: e, finalmente, promover o acesso aos valores da cidadania democrática, fortalecendo desta forma a democracia no tecido social (JACINTO, 2010, p. 3, tradução nossa).

Como visto anteriormente, a relação coesão social e Educação esteve presente desde o momento do surgimento da escola, instituição utilizada como instrumento para a criação de uma identidade nacional.

Outro conceito usado para a ampliação da ideia de governança, e muito divulgado pelas Agências Multilaterais, é a noção de desenvolvimento local e regional. Com a intensificação do processo de globalização houve um processo de ampliação da interdependência das relações econômicas em escala internacional, no processo de produção global de mercadorias. Neste contexto, a noção de território constituiu-se em uma nova unidade de referência para a atuação do Estado, de instituições, de organizações e para a regulação de políticas públicas e privadas. Assim, o processo de desenvolvimento passa a ser definido a partir do ponto de vista espacial e territorial. Segundo Machado (2009, p. 97, tradução nossa):

Dita noção tem consequências na forma de operar a gestão do Estado, já que os governos locais ganham novas atribuições: há um questionamento crescente a respeito à dinâmica setorial de ramos da atividade econômica e cresce a importância das organizações não governamentais da sociedade civil, com maior valorização da participação da sociedade civil na gestão das ações de governo. Assim, pois, ganha realce a descentralização das políticas públicas, a valorização da participação dos atores da sociedade civil e dos próprios beneficiários das políticas públicas. Há um processo de redefinição do papel das instituições, da importância das esferas infranacionais do poder público, de maneira especial das prefeituras.

²⁰ Secretaria Geral Ibero-americana (SEGIB); Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID).

Este conceito vem impactar também nas finalidades da educação profissional, que deverá aproximar-se das demandas locais.

Para o êxito das políticas públicas e privadas, entre as quais se inclui o campo da orientação profissional, é, portanto, importante valorizar a heterogeneidade dos territórios, assim como sua capacidade endógena de desenvolver capacitações e iniciativas assentadas em sua identidade socialmente legitimada. Isso significa considerar a importância de novas arquiteturas institucionais na qual o Estado e a sociedade civil passam a atuar de forma combinada e complementar em múltiplos sentidos. [...] Em síntese, **tomar o território como centro pode representar um impulso à gestão participativa do desenvolvimento local, integrado e sustentável, pois pressupõe uma visão integradora de espaços, sujeitos sociais e políticas públicas.** Possibilita trabalhar a proximidade social e o sentimento de pertença cultural, articular as redes de solidariedade e cooperação, envolver a diversidade de sujeitos sociais, fortalecendo instituições e a melhoria dos serviços públicos no sentido de uma maior inclusão social. A conquista de um maior reconhecimento social pressupõe o compromisso do campo da orientação profissional com a superação de sua disposição habitual à atuação independente, no sentido de aproximar-se, participar e dialogar com as iniciativas locais de desenvolvimento. Esse movimento de abertura ao âmbito local pressupõe a articulação com redes de atores e instituições públicas e privadas e de emprego, trabalho e renda. (MACHADO, 2009, p. 97, tradução e grifos nossos).

Em realidade, a temática do desenvolvimento local e das políticas descentralizadas surge nos anos 1990 na Europa movida pelo aprofundamento do processo de globalização capitalista e a incorporação da produção flexível, provenientes das grandes empresas multinacionais, que impõem novos desafios ao modelo de desenvolvimento endógeno dos distritos industriais, dentre outros fatores. Segundo Tapia (2005, pp. 135-136), esta temática está apoiada em estratégias de governança do tipo “concertação social”:

Os principais objetivos dos pactos sociais são, de um lado, constituir uma coalizão estável de atores locais (uma espécie de ator coletivo), e de outro, deflagrar um processo de transformação da economia e da sociedade local visando à melhoria da oferta de bens coletivos. [...] Diferentemente da mera alocação de recursos financeiros pela instância nacional, nos pactos territoriais a elaboração e a implementação dos programas de intervenção constituem o resultado de uma metodologia de tomada de decisão nas quais diversos atores (representantes das forças sociais), os entes locais e as empresas privadas pactuam e aderem a uma estratégia comum de desenvolvimento local. O pacto territorial apresenta-se, então, como um instrumento seletivo de política de desenvolvimento local,

baseado num conjunto de compromissos negociados entre os atores sociais públicos e privados envolvidos nos programas aprovados. É importante sublinhar que a concertação social no plano local é distinta daquela clássica do ‘neocorporativismo’, porque envolve um elenco mais amplo de atores sociais - e sua agenda de negociação é também mais abrangente. Os segmentos empresariais e de representações de trabalhadores devem mobilizar-se para negociar com os atores públicos locais (regionais e provinciais). Além disso, a concertação no plano local deve reunir uma cultura administrativa e política associada à dinâmica territorial, mais ampla do que àquela da negociação, que envolve capital e trabalho.

Depreende-se aqui que a concepção fomentada pela “Boa Governança” e o conceito de “concertação social” se baseia na noção de que apenas por meio de pactos sociais entre as várias instâncias da sociedade civil, que se daria a conciliação dos interesses antagônicos do capital e do trabalho. Trata-se, portanto, de um novo mecanismo ideológico instaurado para manter a coesão de todo um conjunto antagonicamente estruturado de relações sociais. Em meio ao desenvolvimento de tal estratégia, a nova plasticidade dada à formação Técnico-Profissional prescrita pelas Agências Multilaterais ao mundo, será colocada como um importante elemento para a garantia ideológica da coesão social, visando, enfim, a otimização dos ideais da Boa Governança por meio das práticas educacionais .

2.5.2 Empreendedorismo como Marca de Formação para o Novo Milênio (Século XXI)

Em livro publicado pela OEI (“Retos actuales de la educación técnico-profesional – Metas Educativas para 2021”, 2009), Ibarrola defende que as mudanças²¹ ocorridas desde a metade do Século XX impactaram a concepção de formação técnico profissional. Segundo a autora, nos países da América Latina, coexistem estruturas produtivas heterogêneas que expressam defasagem no grau de desenvolvimento tecnológico e laboral, e esta condição afeta de forma tal a realidade político-social dos países que as “[...] referências que validam a orientação

²¹ Caracterizada pela rapidez com que se intensificam as inovações tecnológicas; o desaparecimento de algumas ocupações e a criação de novas; os efeitos da globalização traduzidos na velocidade e instantaneidade das comunicações em escala mundial; a circulação instantânea de capitais; a descentralização dos setores anteriormente incorporados na mesma empresa à “periferização” da indústria; e, o fim dos empregos estáveis.

dos conteúdos necessários a formação para o trabalho tornam-se confusas e contraditórias” (IBARROLA, 2009, p. 74). Assim:

[...] (a) decisão sobre o alcance local, regional, nacional ou internacional da formação gera fortes tensões às instituições de formação técnico-profissional e a seus professores. **Uma nova concepção do “glocal”, isto é, a presença de demandas laborais globais nas localidades concretas, aprofunda as tensões. A educação técnica profissional não tem sido imune a todas estas mudanças.** Os fatos vêm perturbando os referenciais de pertinência e qualidade de seus objetivos, os âmbitos em que se situa e as dimensões que abarca. A busca por responder as novas demandas do trabalho altera também os espaços, os tempos, as estratégias didáticas, os recursos e as formas de avaliar e creditar a ETP, que agora se considera necessária (tradução e grifos nossos).

De acordo com a autora este cenário impulsionou o microempreendimento e, portanto, faz-se necessário “[...] ampliar a formação mais além do saber-fazer técnico e incorporar importantes aspectos de obtenção de recursos, planejamento, desenho, administração, comercialização e gestão” (IBARROLA, 2009, p. 76). Além disso, segundo Ibarrola (2009, p. 74), em razão da exigência da certificação para atuar em determinadas funções, muitas ocupações na América Latina não saíram do âmbito doméstico ou objetivamente apenas alimentaram micro negócios informais de subsistência (como alimentação ou roupas para os membros da família, o cuidado de crianças e idosos), transformando-se, atualmente, em serviços profissionalizados prestado nos domicílios. Diante desta nova realidade tem-se prescrito uma formação que impulse o microempreendimento.

Por meio de programas governamentais, ou em combinação entre diferentes atores da formação técnico-profissional, se tem dado um forte impulso aos jovens ou grupos de desempregados para a implementação de empreendimentos que propiciem o auto emprego. Estes programas incluem a formação em diferentes aspectos: as competências técnicas necessárias ao ramo que se considere, mas também a formação em competências de financiamento e gestão das diferentes etapas do processo produtivo, desde o provimento até a comercialização. Implicam também um acompanhamento direto das experiências dos microempreendedores ou a relação custo-benefício dos investimentos que exige. **O fracasso das empresas não parece ser objeto de interesse dos planejadores da FTP**²² (IBARROLA, 2009, p. 84, tradução e grifos nossos).

²² FTP: Formação Técnico-Profissional.

Um dos pontos que merece destaque nesta citação, reside no fato dos programas de formação se sustentarem no modelo de competências - modelo amplamente difundido pelas Agências Multilaterais para a Educação na América Latina - e que coaduna com o paradigma Toyotista que invade todas as esferas da sociedade. Como vimos, o toyotismo ou acumulação flexível surge com o esgotamento do modelo taylorista/fordista nos anos 1970-1980. Tal modelo, em termos organizacionais dentro da empresa, apoia-se na “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo [...] envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas” (HARVEY,1992, p. 140). Este novo paradigma demandou um novo trabalhador, igualmente flexível e adaptável as constantes mudanças do mundo do trabalho, fato que incidirá diretamente no Ensino escolar, particularmente no Ensino técnico profissional.

Assim, no Brasil, a partir de 1970, a formação técnico-profissional, em conformidade ao modelo taylorista/fordista, era de cunho pragmático, adestrador e instrumental. Isto porque este modelo tinha como característica uma tecnologia de base rígida e estável, o que demandava comportamentos operacionais pré-determinados e simplificados. O modelo taylorista/fordista também preconiza a demarcação entre as ações intelectuais e braçais dentro de um aparato burocrático que historicamente divide aqueles que planejam as atividades empresariais daqueles que efetivamente produzem/executam as atividades anteriormente planejadas. Não de forma tranquila, mas objetivamente transformada ao longo da história, o processo educacional não ficaria incólume a essa modelagem organizacional fabril, e tem deslocado para si tal racionalidade, separando, violenta²³ e gravemente, a teoria da prática.

A fragmentação e a especialização do trabalho, tão presente no modelo taylorista/fordista, demandava uma qualificação especializada centrada em ocupações parciais (com curta duração), adquirida por meio de cursos profissionalizantes e complementados pela formação no trabalho (KUENZER, 2007). Tal modelo, ao valorizar a racionalidade e a otimização apreende a subjetividade como algo indesejável, limitando a eficiência do trabalhador.

²³ Entendemos por violenta a separação do processo teórico do processo prático, porquanto a história da práxis não permitir, por definição, a separação da realização material e imaterial que efetivamente promove a condição dos indivíduos da espécie humana para se tornarem seres humanos.

Porém, como vimos, com o processo de acumulação flexível do capital e o advento da microeletrônica e, conseqüentemente, a flexibilização dos processos de trabalho, mercado e consumo, contrariamente, passou-se a demandar o desenvolvimento das competências comunicativas, do desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, da capacidade de tomar decisões, como também de transferir aprendizagens anteriores para situações novas. Logo, no contexto da reestruturação do setor produtivo e da tendência neoliberal, como visto anteriormente, se estende tal concepção por todo o mundo (globalização) provocando um amplo processo de precarização mundial do trabalho com a retração da oferta de emprego. A máxima ventilada é que a referência de escolaridade de massa passa a não ser mais garantia de emprego. Neste cenário “[...] a importância da educação se deslocou do projeto de sociedade para o projeto das pessoas” (RAMOS, 2011, p. 245), ou seja, a perspectiva de emprego passa a depender de atributos pessoais que seriam encarados como o foco das políticas públicas formativas (educacionais, por assim dizer, mas não só).

Assim, a formação profissional, diferentemente do modelo anterior, desloca-se para as condições subjetivas do trabalhador como os desejos, as motivações, experiências e conhecimentos prévios. Surge então, o termo empregabilidade como uma garantia de qualidade e de adequação dos sujeitos às exigências do mercado de trabalho. Essa qualidade demanda um constante desenvolvimento das habilidades da pessoa de tal forma que a aproxime do perfil profissional exigido num mercado regulado por constantes transformações. Assim, as chances de permanecer no “mercado de trabalho”, ou seja, de manter a empregabilidade, estariam relacionadas a esta capacidade de adequação. Neste sentido:

Apela-se às qualidades cognitivas e sócio-afetivas do sujeito profissional, mobilidade permanente em várias ocupações numa mesma empresa, para várias empresas, para o subemprego ou para o trabalho autônomo [...] O desafio pedagógico seria, portanto, a construção de modos de formação que permitam a construção do profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular, dos esquemas cognitivos e sócio-afetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho (RAMOS, 2011, p. 248; p. 251).

Surge neste momento a noção de competência²⁴, uma nova versão da Teoria do Capital Humano, porquanto, em essência, ambas continuam na “busca da adequação” dos trabalhadores às mudanças do mundo do trabalho.

Assim, a proposta pedagógica conhecida primeiramente como Formação Baseada em Competências (FBC)²⁵ defende que “[...] é a formação que tem que se adaptar as exigências ou requerimentos do emprego, e não o contrário, recuperando-se com ele a autêntica dimensão da formação, a de ser um instrumento para” (ARITIO, 2007, tradução nossa). Segundo Aritio (2007), com a Formação Baseada em Competências os padrões de competência se expressam em ações ou aplicações de procedimentos, tanto cognitivos como motrizes, o enfoque prioriza o saber fazer, ou seja, a dimensão valorizada na Formação por Competências é a dimensão do treinamento. No entanto, a valorização do saber, enquanto conhecimento se encontra enquanto suporte do “saber fazer” na medida em que os padrões de competências são mais complexos; isto quer dizer que o conhecimento enquanto informação, dados, fatos e conceitos têm utilidade de ordem pragmática.

Conforme Aritio (2007), esta proposta é constituída por três tipos de conteúdos formativos:

- 1) Conteúdos relativos ao saber fazer ou de caráter procedimental: realizações, habilidades, técnicas, destrezas, estratégias.
- 2) Conteúdos relativos ao saber de caráter factual e conceptual relacionados aos dados, fatos, informações, conceitos, teorias, leis, princípios, etc. O conhecimento se dá através de informações baseadas em dados e fatos, associado aos

²⁴ Segundo Roche (2004, p. 39) a partir da década de 1990, há um deslocamento semântico do termo qualificação para competência: “A noção de qualificação aparece com o taylorismo numa época em que os procedimentos de fabricação estão estabilizados e cientificamente dominados. A noção de competência, em contrapartida, aparece ao longo da última década (1990), com as profundas transformações do aparelho de produção e das políticas de mão de obra [...] O deslocamento da qualificação para a competência se explicaria não somente pelas mudanças dos conteúdos da atividade, mas também por uma perda de referências na definição dos postos de trabalho, em sua classificação e na remuneração que lhes corresponde. Em uma ótica muito societal, Schwartz (1990 *apud* Roche, 2004)) constata uma crise no que constitui a essência mesma da qualificação: a valorização dos indivíduos e dos ‘conteúdos da atividade industriais’”.

²⁵ Na Formação Baseada em Competências (FBC), da mesma forma que a educação tradicional, os programas formativos incluem a aquisição de conhecimentos relativos aos fatos, conceitos e teorias, a diferença é que no ensino tradicional estes são a essência do seu programa de formação, já na Formação Baseada nas Competências estes não são fundamentais. O seu principal objetivo é o de adquirir competências profissionais, que implica tanto adquirir conhecimento sobre fatos e conceitos como também adquirir conhecimentos sobre procedimentos e atitudes. (ARITIO, 2007).

conceitos que lhes deem significado, permitindo a interpretação destas informações.

- 3) Conteúdos relativos ao saber ser/estar ou de carácter atitudinal e relacionados às atitudes, valores e normas: como empatia, cooperação, compromisso, disposição para o trabalho em equipe.

Tal formação corrobora com a perspectiva de Gaulejac (2007, p. 265, grifos nossos) quando este afirma que a finalidade da educação, fundamentado na Teoria do Capital Humano, é em realidade:

[...] produzir agentes adaptados às necessidades da economia, ou seja, 'produzir o humano' (sobre os registos cognitivos, físicos e psíquicos) conforme os mesmos processos de produção dos serviços comerciais e dos bens de consumo. **O assalariado deve ser adaptável e flexível para integrar permanentemente as novas competências**, necessárias para a evolução dos modos de produção.

Para Dal Rosso (2008 *apud* SELARI, 2011, p. 11), a noção de competência:

[...] é uma noção criada pelas técnicas gerenciais do toyotismo, este tem por finalidade não a eliminação da necessidade da força de trabalho qualificada, mas a sua difusão enquanto categoria material, esse movimento ocorre em favor da desarticulação, flexibilização e precarização da classe trabalhadora.

A *Pedagogia das Competências* foi implantada pelos governos dos países latino-americanos²⁶ (de forma homogênea), por meio das reformas educacionais ocorridas durante toda a década de 1990, não se levando em consideração as singularidades históricas, sociais e culturais dos diferentes países.

²⁶ No Brasil, esta reforma ocorre em 1997, após a aprovação da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), e do Decreto nº 2.208/97, que regulamenta os dispositivos da LDB referentes à educação profissional, definindo seus objetivos e níveis, além de estabelecer orientações para a formulação dos currículos dos cursos técnicos, na qual ocorre a separação estrutural entre o ensino médio e o técnico. Com a implantação da noção de competência, o currículo passa a se constituir a partir da análise do processo de trabalho, sendo organizada na forma de módulos e com uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas (RAMOS, 2002).

Naquele momento, pensa-se apenas na necessidade de adequação da educação à nova realidade e às exigências do setor produtivo. Segundo Sene (2008):

Nos anos 1990, as reformas educacionais realizadas nas América Latina apresentavam muitas semelhanças entre si, havia uma grande homogeneidade nas propostas. Com exceção da chilena, a primeira da série, todas as outras foram feitas sob regimes democráticos, alguns muitos jovens, e a busca da consolidação da democracia era constantemente destacada. Todas, sem exceção, foram elaboradas sob a égide de governos neoliberais, então dominantes na região, daí a busca de melhorias na gestão, a valorização da qualidade, o desenvolvimento de sistemas de avaliação, além da aceitação do funcionamento de escolas privadas ao lado das públicas.

No Brasil o modelo de competências entra em vigor, segundo Batista (2008, p. 5) por meio do Parecer 16/98:

O Parecer 16/98 [...] (sustenta) que as atividades profissionais de nível técnico vêm passando por grande mutação, intensificando uma profunda e contínua alteração no mundo do trabalho pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de educação profissional centrado em competências por área.

Atualmente, a OIT por meio da Recomendação nº 195 (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2004, grifos nossos), trata sobre a valorização dos recursos humanos e de formação afirmando que:

É essencial capacitar as pessoas com as competências de base no quadro da sociedade da informação e garantir também competências alargadas que incluam não só a formação tecnológica, mas também competências sociais e comportamentais, **sobretudo numa época em que o desemprego apresenta valores significativos e as reformas dos mercados de trabalhos e dos regimes de proteção social são inevitáveis.**

Seguindo esta tendência, as Agências Multilaterais vêm fomentando a ampliação da *Pedagogia das Competências* na América Latina e, como afirma Briasco (2010), o estabelecimento de critérios a respeito desta pedagogia tem legitimado sua implantação porquanto o modelo se incorporar às suas pautas. De acordo com o documento da “Quinta Reunión de Organismos e Instituciones de Formación Técnica Profesional de América Latina y El Caribe” surge na agenda educacional o conceito de *qualidade educativa*, que permitiria a inserção dos

sujeitos no setor produtivo pela construção de “competências de empregabilidade”, termo este que se refere às

[...] competências e qualificações transferíveis, que reforçam a capacidade das pessoas para aproveitar as oportunidades de educação e de formação que se lhes apresentem com objetivo de encontrar e conservar um trabalho decente, progredir na empresa ou mudar de emprego e adaptar-se a evolução da tecnologia e das condições do mercado de trabalho (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2005 *apud* BRIASCO, 2010, tradução nossa).

Neste sentido, a empregabilidade passa a ser condicionada pela denominada *formação continuada*²⁷. Em razão do modelo de gestão toyotista preconizar em seus princípios a mão de obra de um trabalhador multifuncional²⁸ não haverá razão para o Estado investir na capacitação do profissional especializado. A retórica das Agências Multilaterais conciliadas ao programa de Estado será a de um constante desenvolvimento das tecnologias e de um mercado em contínuas flutuações e incertezas exigindo permanente atualização para o enfrentamento destes desafios, portanto, exigindo a reorientação profissional. Vale dizer que estes “desafios”

[...] dizem respeito à condição precária do mercado de trabalho, a intensificação e a flexibilização, isto é, o arrocho salarial, a instabilidade, a rotatividade, o acúmulo de funções e atribuições, a máxima expropriação da capacidade criativa, a terceirização e a aceitação da condição informal como autônoma e empreendedora (SELARI, 2011, p. 3).

Ibarrola (2009) justifica o empreendedorismo e a preparação para o auto emprego como parte dos conteúdos de formação da educação técnica-profissional e superior. Por outro lado, Selari (2011, p. 3), alerta que em tempos de precarização das relações de trabalho, conforme os desafios postos ao sujeito na

²⁷ De acordo com Kuenzer (2014) A memorização de procedimentos - necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos - passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade. Essa formação seria aquela pretendida para se enfrentar as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho com a reestruturação do setor produtivo, porém, como vimos, o modelo de competências se reduz à adaptação do trabalhador e estão voltadas na realidade para o treinamento.

²⁸ Segundo Kuenzer (2007, p. 1159), esta denominação é dada ao sujeito que transita por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional.

atualidade encontra-se a “aceitação da condição informal como autônoma e empreendedora”.

Por este conjunto de elementos, pode-se entender que o foco na formação empreendedora é baseado numa perspectiva economicista cujo interesse visa incentivar e garantir a sobrevivência das micro e pequenas empresas (MPEs), principalmente porque nos períodos de “[...] estagnação da economia [...] e escassez dos projetos de retomada do crescimento industrial, em alguns setores, as MPEs aparecem como as geradoras de empregos e salvadoras da atividade econômica” (BORIN, 2006, p. 51). Assim, acredita-se que para a economia continuar crescendo de forma sustentada, o aumento da produtividade se promoverá pela “melhoria da qualidade da educação, o aumento da produtividade do setor informal e das micro e pequenas empresas” (ARBACHES, 2011).

Alguns exemplos mundiais de educação empreendedora discutidos na Conferência “Educação Empreendedora na Europa”, ocorrida em 2006 são apontados por Dornelas (2008, pp. 8-9, grifos nossos):

- Os países da Comunidade Europeia se comprometeram a realizar uma completa reforma nos currículos da educação secundária para incorporar o empreendedorismo de forma mais efetiva nos cursos, o que deve ser finalizado até 2013.
- Na educação superior as recomendações são a sistematização de capacitação de professores para ensinar empreendedorismo de forma abrangente e não apenas com o foco na criação de empresas, o desenvolvimento de estudo de casos de empreendedores locais e regionais; [...] Além disso, destacam-se os programas de *miniempresas*, através dos quais os estudantes criam e gerenciam um negócio durante a graduação. Um exemplo usado como referência e indicado para ser seguido na Europa e em outros países é o do NFTE – *Network For Training Entrepreneurship*, iniciado nos Estados Unidos e voltado a ensinar empreendedorismo para jovens de **comunidades carentes**.

Para Gaulejac (2007, p. 178), os eventos da atualidade apontam para a formulação de um projeto para a sociedade comprometido em “**transformar o homem (de) empreendedor para um mundo produtivista**” (grifos nossos).

Alinhado a esta tendência “universal”, o Governo Federal brasileiro, por meio do Ministério do Desenvolvimento, tem apoiado o ideário empreendedorista fomentando iniciativas que preconizam a capacitação a essa prática. Essa proposta encontra-se relatada no “Programa Brasil Empreendedor” (1999 a 2002),

apresentando o expressivo número de mais de seis milhões de empreendedores capacitados em todo o país (DORNELAS, 2008).

Para citar exemplos, há o caso da “Associação para Promoção da Excelência do Software Brasileiro” - conhecida como SOFTEX²⁹, uma gestora do Programa Brasileiro de Software para Exportação que beneficia mais de duas mil empresas em todo o território nacional através de uma rede formada por vinte Agentes Regionais (ASSOCIAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA EXCELÊNCIA DO SOFTWARE BRASILEIRO, 2014), e do GÊNESIS (Geração de Novas Empresas de Software, Informação e Serviços) que trabalhou para o fomento do ensino da disciplina empreendedorismo em universidades assim como para a geração de novas empresas de software (*start-ups*). Ambos, programas criados na década de 1990.

Em relação aos programas desenvolvidos pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Micro Empresas (SEBRAE), há o EMPRETEC³⁰ – objetiva estimular e desenvolver as características individuais do empreendedor, de forma a propiciar sua competitividade e permanência no mercado (SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS, 2014) - e também o Programa Jovem Empreendedor. Este último destinado aos estudantes da rede de Ensino Médio.

O Brasil conta, assim, com um dos maiores programas de ensino de empreendedorismo de todo o mundo, comparável apenas aos Estados Unidos, onde seus resultados não se fazem tímidos. Segundo dados da pesquisa realizada pelo SEBRAE descritos no documento “Taxa de Sobrevivência das Empresas no Brasil” (SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS, 2011), são criados anualmente 1,2 milhões de novos empreendimentos formais, dos quais mais de 99% são de MPEs e Empreendedores Individuais (EI). Tais empresas são responsáveis por mais da metade dos empregos com carteira assinada. Somando este número à quantidade de “autoemprego” que elas geram, totaliza dois terços das ocupações existentes no setor privado da economia, sendo que 40% dos salários pagos aos trabalhadores provem das MPEs. Os números demonstram porque a sobrevivência destas empresas é tida pelo SEBRAE como “condição indispensável

²⁹ uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

³⁰ trata de uma metodologia desenvolvida pelas Nações Unidas (ONU)

para o desenvolvimento econômico do país” (SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS, 2011, p. 4).

Dados mais recentes contidos na Análise do Emprego de Agosto de 2013, em relação à criação de empregos formais, o documento aponta que, foram gerados 127.648 empregos formais celetistas no país, com as MPEs respondendo pela criação de 127.439 novas vagas (99,8% do total), enquanto as Médias e Grandes Empresas (MGEs) extinguíram 2.463 postos de trabalho. A Administração Pública registrou a contratação líquida de 2.672 empregados, já o setor de Serviços se destacou com 59.319 postos de trabalhos criados (46,5% do total gerado pelas MPEs) (SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS, 2013). (VIDE TABELA 1)

Tabela 1 – Análise do Emprego de Agosto de 2013

	Criação de empregos formais	Porcentagem
MPEs	127.439	+ 99,8%
Outros	209	+0,2%
Criação de empregos formais no Brasil	127.648	100%

	Extinção de postos de trabalho	Porcentagem
Médias e Grandes Empresas (MGEs)	2.672	- 2%

Fonte: SEBRAE, 2013

Pode-se verificar que os números relativos aos empregos criados no mês de agosto de 2013 pelas MPEs são extremamente expressivos - correspondem a 99, 8 % dos postos de trabalho - sobretudo se entendemos que muitos destes se constituem numa forma de auto emprego. Neste mesmo período, as Médias e Grandes Empresas (MGEs) extinguíram 2% dos postos de trabalho. Para Naretto, Botelho e Mendonça (2004, p. 68) “este cenário é delicado, porquanto [...] as empresas menores acabam por reter o maior impacto dos ajustes de produção e das crises vividas pelas empresas maiores, sendo alta sua taxa de mortalidade e informalidade”.

No ano de 2011, o SEBRAE “comemorou” dados (sic) demonstrando que, a cada 100 empreendimentos criados, 73 sobrevivem aos primeiros dois anos

de atividade, superando as taxas dos países modelo do empreendedorismo, como a Itália (SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS, 2011). Pesquisa feita pelo IBGE, em 2010 (NO BRASIL, 2012), afirma que no terceiro ano de atividade de cada 100 empresas abertas, 48 encerram suas atividades (48% do total). Segundo a mesma pesquisa, de um total de 464.700 empresas que iniciaram suas atividades em 2007, 76,1% continuavam no mercado em 2008 (baixa de 23,9%), 61,3% sobreviveram até 2009 (baixa de 38,75) e apenas 51,8% [...] estavam abertas, conseguindo permanecer e manter competitividade no mercado em 2010, ou seja, quase metade (48,2%) fechou as portas. Tomando por base a sobrevivência nos primeiros cinco primeiros anos de vida, 58% das empresas de pequeno porte fecharam as portas antes de completar cinco anos. Em relação a 2009, este índice era de 62%. Entre os principais motivos descritos pelos empreendedores estão “a falta de clientes” (29%), “capital” (21%), “burocracia e os impostos” (7%), “concorrência” (5%). Outros fatores também influenciam o processo de mortalidade das MPEs, como a falta de planejamento, de técnicas de marketing, de avaliação de custos e fluxo de caixa, entre outros (SOBREVIVÊNCIA, 2012).

Todos os dados apresentados acima descrevem as iniciativas governamentais para colocar o Brasil no rumo da cartilha empreendedorista internacional, e a capacitação torna-se seu “carro-chefe”. Medidas que inicialmente lançaram à sociedade civil a internalização desse ideário por meio de pacotes de fomento, como as descritas, apontam que o esforço de formar uma geração de sujeitos “auto empregáveis” não significou a permanência desses sujeitos em um período de tempo suficiente para consolidar uma perspectiva que se proponha auto afirmativa e com certa permanência.

Como se pode verificar, tanto o modelo de competências como a “disciplina” de empreendedorismo comungam com a ideia de se responsabilizar o trabalhador individualmente em relação a sua situação, seja ela, de desemprego ou de fracasso empresarial (BIANCHETTI, 2005). Assim, como explicita Bianchetti (2005, p. 195), na perspectiva do empreendedorismo e da empregabilidade, “[...] a (in)adequação é um problema do trabalhador e a ele cabe a responsabilidade de resolvê-la”. Uma perspectiva bastante conveniente para se encobrir os problemas estruturais do capitalismo gerador do desemprego.

2.6 A REFORMA DA EDUCAÇÃO TERCIÁRIA: EXPANSÃO DO CAPITAL DE CONHECIMENTO EM TEMPOS DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E DOS MERCADOS

No decorrer desta pesquisa tem-se focado que no contexto da mundialização dos mercados, as políticas públicas têm sido orientadas para um novo modelo de desenvolvimento endógeno dos distritos locais e regionais. Se num primeiro momento o desenvolvimento endógeno foi pensado na perspectiva de que caberia à sociedade empresarial local buscar organizar os fatores produtivos da região, e as instituições serviriam de base para o desenvolvimento da localidade (BARQUERO, 1988), na atualidade tem-se fomentado um modelo no qual o Estado e a sociedade civil atuam de forma articulada com o propósito de facilitar a atuação dos investidores estrangeiros na localidade. Neste cenário de mundialização dos mercados, caracterizado pela alta competitividade em escala mundial e grandes reservas de força de trabalho, a orientação e a capacitação profissional passaram a ser concebidas como um dos fatores para o êxito das políticas públicas e privadas. Segundo Schwartzman (2004, p. 481, grifos nossos), a educação:

[...] tem sido apresentada, na América Latina como em outras partes, como o principal instrumento para solucionar os problemas de pobreza, desigualdade e falta de oportunidade que afetam os segmentos mais pobres da região. Primeiro, acredita-se que a educação, como capital humano, aumenta a produtividade e gera riqueza. Depois, a ampliação do acesso à educação daria mais oportunidades a todos, reduzindo a desigualdade social. Terceiro, **ao difundir os valores de convivência social e comportamento ético, a educação fortaleceria o capital social, gerando mais confiança, honestidade e credibilidade nas transações econômicas, fortalecendo os mercados e criando um ambiente mais favorável para os investimentos.** Mais recentemente, a necessidade de aumentar e melhorar a educação, em todos os níveis, tem sido apontada como condição para que os países possam participar de forma adequada dos benefícios da nova “sociedade do conhecimento”.

Denota-se que nesta visão salvacionista, a educação é concebida como um fator de produção, um “insumo” responsável pelo aumento da produtividade e riqueza. O conhecimento é considerado um ativo de capital, uma vez que “o capital do conhecimento de uma população se tem convertido em uma das principais fontes de **vantagem competitiva** na atual economia internacional do

conhecimento” (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2005, p. 21, grifos nossos).

Sendo assim, o BID (2005, p. 21, tradução nossa) considera a educação como fator decisivo para o desenvolvimento e consolidação de economias competitivas para a América Latina e Caribe, reforçando a ideia de que a educação e a capacitação são fatores decisivos para a competitividade e o crescimento devido a seus efeitos sobre a produtividade da força laboral (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2005, p. 3). Logo, de acordo com este documento, para o enfrentamento dos diversos desafios associados à inserção da América Latina e Caribe à economia global do conhecimento, estabelece como prioridade de suas ações, estender e reformar a educação terciária de maneira que oriente a demanda, buscando a integração entre o desenvolvimento da educação, a ciência e tecnologia, orientada para uma capacitação flexível, impulsionada pelo mercado e contínua. (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2005, p. 21).

Dentre as medidas dessa reforma da educação advoga-se a diversificação da educação terciária, assinalando que esta tem diferentes funções – educação geral superior, liderança acadêmica, capacitação profissional e capacitação técnica (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2005, p. 23). Portanto, fazem parte de suas prioridades:

Prioridade 2 - Estender e reformar a educação terciária. Isto implica: (a) acelerar a diversificação funcional e institucional dirigida ao desenvolvimento de programas alternativos de educação terciária não universitária, que ampliem o acesso e sejam pertinentes para o mercado laboral [...] (d) estabelecer marcos regulatórios condizente ao crescimento da educação terciária de qualidade oferecida pelo setor privado (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2005, p. 27).

De acordo com Neves (2003), o termo educação terciária indica:

[...] uma importante mudança de orientação no atendimento da demanda. No lugar de uma hierarquia rígida de cursos, currículos e instituições, tem-se a opção de aprendizagem mais branda, flexível, transparente e interconectada. (OECD, 1998 *apud* NEVES, 2003, p. 23).

A justificativa para a difusão de uma formação terciária para a América Latina e Caribe seria a necessidade de desenvolver instituições de

educação terciária não universitária orientadas para ocupações inferiores ao grau acadêmico. As instituições de Educação terciária estariam voltadas àqueles que preferem programas mais curtos e mais estreitamente vinculados ao mercado de trabalho. Além disso, segundo este documento, esta modalidade de ensino pode absorver professores que não seriam normalmente aceitos nas faculdades acadêmicas. Os custos operacionais seriam menores que os das universidades, além de desenvolver enfoques pedagógicos, com métodos de ensino mais criativos, mais adaptados aos estudantes menos orientados academicamente (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2005, p. 53). Ou seja, esta perspectiva, na realidade, fomenta um ensino “pobre” para os “mais pobres”.

O relatório do BID (2005) enfatiza também que as demandas do mercado estariam voltadas para egressos com habilidades técnicas em detrimento às habilidades acadêmicas, e, portanto faz-se necessário diversificar os tipos de educação terciária (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2005, p. 53, tradução nossa). De acordo com este documento:

Em particular, parece haver uma necessidade crescente em todo o mundo de títulos não tradicionais, inferiores ao nível universitário, em métodos de ensino criativos mais próximos aos modelos das instituições comunitárias ou *Community Colleges*, ou de carreiras curtas e, em geral, de uma ampla diversificação de tipos de educação terciária.

Durante seminários promovidos por esta Agência e pela Escola de Pós-Graduação da Universidade de Harvard: *Nuevas opciones para La educación superior em Latinoamérica: la experiencia de los “Community Colleges”*, realizado em 2000, o BID destacou que o Estado seria fundamental para a implementação de instituições no modelo *Community Colleges*³¹ (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2000b).

³¹ A *Community College* tem origem nos Estados Unidos do século XX (1920), apoiada no ideário americano de que haveria um “lugar” na sociedade americana para cada sujeito. Na sua origem, teria a incumbência de ofertar os cursos correspondentes aos dois primeiros anos da graduação do *college*. Naquele período, os testes de inteligência sustentavam a premissa de “vocações” a serem seguidas (MORAES, 2012). Tais testes legitimavam a concepção de que “[...] era possível atestar ‘cientificamente’ quem se enquadrava em qual destino possível” (MORAES, 2012, p. 27). Ou seja, por meio destes testes seria possível reconhecer os diferentes indivíduos e, então, prepará-los para seus lugares na ordem social (MORAES, 2012, p. 34). Tais práticas sinalizavam para a existência de grupos de sujeitos “que ‘não foram feitos’ ou não estão feitos para estarem lá” no ensino superior, porquanto são descritos como pertencentes “aos segmentos inferiores da ‘distribuição mental’” (KOOS, 1924 *apud* MORAES, 2012, pp. 27-28), recebendo, a partir desse

Conclui-se então que as Agências Multilaterais e o BID, com destaque institucional, ao priorizar a implantação deste modelo de formação terciária (pós-médio), na qual sua expansão deve ser garantida pelo Estado, difunde a tendência neoliberal, à qual cabe ao Estado promover o desenvolvimento ativo do capital humano – voltado para os interesses do mercado nacional e internacional – através do sistema público de educação.

Em especial para a Educação técnica e vocacional o BID preconiza um modelo de formação baseado em competências, pois considera como ALTO o impacto da aprendizagem e da preparação institucional. Advoga também que a capacitação deve ser flexível e centrada no mercado, sendo a formação baseada em competências.

Pode-se observar que os modelos de formação propalados pelo BID estão em sintonia com as atuais demandas do capital ao propor uma formação terciária. Como é evidente, segundo os documentos, estão centrados numa formação voltada exclusivamente para a adequação à produção, à questão da empregabilidade e laboralidade, distante, portanto, de uma educação pelo trabalho (trabalho enquanto princípio educativo preconizado por práticas educacionais críticas e voltadas ao desenvolvimento pleno dos sujeitos).

Este modelo educacional coaduna-se com o paradigma toyotista: flexível, aligeirado, voltado para o treinamento e a demanda local, ofertando produtos diferenciados e variados, sem geração de excedentes, e em conformidade com o pressuposto de Coriat: “[...] e ainda assim, pois aí está o verdadeiro desafio, obtém ganhos de produtividade: produzir a custos sempre e cada vez mais baixos!” (CORIAT, 1994, p. 47).

Como citado anteriormente, o documento do BID (2005, p. 25) também busca atrelar a educação à ciência e à tecnologia, pois a educação terciária além da propor a capacitação da força de trabalho é citada como elemento fundamental dos sistemas nacionais de inovação, sistema este constituído “por instituições, estruturas, incentivos, interações entre o público e o privado e o capital humano que tem um impacto coletivo sobre a produtividade e o crescimento

momento a chancela de uma escolaridade “terminal”. Assim, aos *Community Colleges* concerniria o ensino das “semiprofissões” enquadradas, até então, entre as profissões de nível superior e os ofícios ensinados na escola secundária. Esta formação seria predominantemente vocacional e terminal. Ofertaria, portanto, uma formação menos rica cognitivamente para uma mais instrumental, do que a esperada na universidade (MORAES, 2012, p. 29).

econômico”. A partir desta perspectiva, fazem parte também das prioridades do banco:

Prioridade 3 – Vincular a educação ao desenvolvimento tecnológico e científico. Isto implica fortalecer os vínculos entre o sistema educativo e o sistema nacional de inovação de cada país (o qual exige ações para aproximar a indústria, o governo e a comunidade investigativa) e, **apoia a capacidade para investigação, sustentável, avançada e aplicada, a transferência de tecnologia**, a capacitação científica e engenheiros do mais alto nível e a expansão de laboratórios e instalações para a investigação (BID, 2005, p. 25, tradução nossa, grifos nossos).

De acordo com Chesnais e Sauviat (2005, p. 189) esta tendência tem a sua origem na Lei Bayh-Dole de 1980, que autorizou “as universidades a patentear os resultados de pesquisa universitária financiada pela federação”, objetivando oferecer às universidades a oportunidade de licenciar invenções originadas em seus laboratórios para as empresas americanas. Segundo os autores, a partir do estabelecimento desta Lei:

As empresas não apenas patrocinavam um número crescente de pesquisas, mas também ditavam os termos nos quais essas pesquisas era conduzida. Atualmente, laboratórios e departamentos que realizam pesquisa patrocinada pela indústria rotineiramente assinam acordos exigindo que eles mantenham em sigilo, por determinado período, tanto os métodos quanto os resultados do seu trabalho. [...] O National Institute of Health recomenda que as universidades aceitem que os patrocinadores corporativos impeçam a publicação por no máximo de um ou dois meses [...] mas atrasos maiores estão se tornando uma constante.

Diante deste novo cenário, os autores (CHESNAIS; SAUVIAT, 2005, p. 188) advertem que ao longo dos últimos vinte anos. “os códigos de comportamento que representam a ética da pesquisa científica – e, em particular a norma de rápida e total divulgação – têm sido submetidos a pressões crescentes” advindas do capital financeiro.

Na atual “sociedade do conhecimento” a “pesquisa aplicada” e a transferência de conhecimento e tecnologia das instituições de ensino públicas para as empresas privadas vêm sendo justificada segundo Leher (2013, p. 42), por meio de uma nova concepção, a do capitalismo intelectual:

A difusão desse novo *ethos* acadêmico³² ganhou força e materialidade com a afirmação da chamada nova economia que estaria anunciando o capitalismo intelectual (Stewart, 1998). Essa revolução na economia, segundo a opinião dos adeptos da sociedade do conhecimento, somente foi possível com a estreita associação com a universidade e as empresas de alta tecnologia (pós) modernas, flexíveis, inovadoras e basicamente orientadas para as tecnologias da comunicação. O êxito de suas ações na bolsa de alta tecnologia Nasdaq corroborava a ideia de que o fordismo estava sendo inquestionavelmente varrido do mapa da economia de ponta dos países centrais e que as universidades integradas a essas empresas estariam no centro do processo inovador (LEHER, 2013, p. 42, tradução nossa).

A partir desta perspectiva é que o BID formulará a necessidade de se investir no capital do conhecimento na América Latina (2005, p. 8):

[...] a região não está adequadamente posicionada para competir com a economia global do conhecimento. [...] De acordo com medições tais como gasto relativo ao PIB, patentes e publicações científicas, investimentos e produção em ciência, tecnologia e investigação e desenvolvimento, estas medições são inadequadas na América Latina e Caribe por comparação internacional. A produtividade total de fatores, uma medição da contribuição geral do capital de conhecimento e “organização” de um país ao crescimento, se estancou na região durante os últimos vinte e cinco anos [...] (tradução nossa).

Entretanto, apesar do BID advogar a implantação da educação terciária como elemento fundamental dos sistemas nacionais de inovação enquanto fonte de capacitação avançada - proporcionando, assim, a inserção das nações periféricas na economia global do conhecimento - a realidade revela que no âmbito político da economia mundial, historicamente vigora um modelo no qual os países “cerebrais” que “[...] têm o poder de definir para os demais integrantes da cadeia, localizados em distintos elos, os atributos que seus produtos devem ter – e, por

³² Segundo a Lei de Criação dos IFETs, n, 11.892, de dezembro de 2008, Art. 6º, os Institutos Federais têm por finalidades e características:

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: 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*; (BRASIL, 2008a).

extensão, os processos – e a margem de inovação aberta a esses outros integrantes” (ERBER, 2010). Nesse sentido, Giovanni Arrighi (1998) afirma que dentro da divisão internacional do trabalho, o núcleo orgânico é o lugar onde se realizam as ‘atividades cerebrais’, com alto investimento em educação, ciência e tecnologia. Os núcleos semiperiféricos e periféricos seriam onde ocorreriam as atividades ‘neuromusculares’, apresentando pouquíssima inovação e investimento em educação, ciência e tecnologia. Erber (2010, p. 56), citando Viotti, Baessa e Keller (2005, p. 684), destaca que:

Ao estudar o sistema nacional de inovações brasileiro em meados da década de 1990, Viotti (2001) o caracterizou como um sistema em que predominavam inovações incrementais associadas às atividades de produção e o aprendizado seguia as linhas de menor esforço – um “sistema de aprendizado passivo”. Em 2000, o mesmo autor apontava que é “relativamente pobre o dinamismo do processo de inovação da indústria brasileira” e que “o aprendizado passivo parece ser dominante entre as empresas industriais brasileiras”.

Erber, (2010, p. 5) relembra que:

[...] Furtado (1961) enfatizava a diferença entre os padrões e as trajetórias de desenvolvimento entre os países industrializados e em desenvolvimento e apontava as desvantagens decorrentes do uso, no processo de substituição de importações na periferia, dessa tecnologia, desenvolvida para resolver problemas econômicos e sociais de contextos tão diferentes como os do centro. Essas desvantagens se traduziriam em um estilo de desenvolvimento marcado pela tendência ao baixo crescimento econômico, desigualdade na distribuição de riqueza e renda, baixa competitividade internacional e dominação externa. A incapacidade nos países latino-americanos de “abrir a caixa preta do progresso técnico”, associada à insuficiência de incorporação desse progresso, seria, mais tarde, apontada como o ‘traço central do processo de desenvolvimento latino-americano’ (FAJNZYLBBER, 1970), processo caracterizado, então, por baixo crescimento e alta desigualdade.

Para Arruda e Vermulm (2004 *apud* ERBER, 2010), essa trajetória tecnológica das empresas no período de substituição de importações foi pouco alterada diante das transformações dos anos 1990.

Na atualidade a dependência centro-periferia tem se aprofundado por meio de:

[...] um regime internacional no qual políticas para a proteção de indústrias emergentes, nos países de industrialização tardia, não serão mais tolerada pelas grandes corporação intensivas em tecnologia sediada em países industriais avançados (CHESNAIS; SAUVIAT, 2005, p. 173).

Alinhado a esta tendência, porém revestida de uma roupagem que mescla as ideias da Boa Governança e o incentivo ao empreendedorismo por meio das ações do Estado, o Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 6) defende:

Menos barreiras à divulgação de novas ideias, inclusive barreiras à importação de equipamentos modernos, e um ambiente que promova os processos competitivos que Joseph Schumpeter chamou de 'destruição criativa' – um ambiente no qual as empresas têm oportunidades e incentivos para testar suas ideias, esforçar-se para obter êxito, prosperar ou fracassar.

Verifica-se, portanto, o estabelecimento em âmbito mundial, de políticas de desmonte das estruturas protecionistas dos países periféricos. Isto ocorre em razão do atual regime de acumulação global, na qual as decisões do Estado sobre o investimento estão subordinadas ao controle do capital financeiro, afetando inclusive nas decisões sobre a P&D (CHESNAIS; SAUVIAT, 2005, p. 171). Tal regime, segundo estes autores, “é modelado pela radical liberalização e desregulamentação do comércio e do investimento direto e é dominado pelas corporações [...] com um poder comercial muito extenso, de todos os mercados com poder de comprar” (CHESNAIS; SAUVIAT, 2005, p. 173).

Tal política dificulta o desenvolvimento de segmentos de maior valor agregado em termos de tecnologia, submetendo os países às decisões dos monopólios, o que garante a manutenção do país na condição de atraso em termos de tecnologia e inovação. É neste cenário que contraditoriamente o BID advoga a necessidade de se implantar a educação terciária enquanto fonte de capacitação avançada e criação de inovação.

2.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO I

Este capítulo procurou demonstrar como a reestruturação do setor produtivo em escala internacional e, conseqüentemente, no Estado brasileiro (a partir dos anos 1990), demandou às Agências Multilaterais a inculcação das noções

da “Boa Governança e do Empreendedorismo”, por meio da Educação Técnico-Profissional nos interstícios da sociedade civil, reiterando o ideário da capacitação como solução para as mazelas de produção e emprego, e, novamente, atrelando a Educação à clássica concepção salvacionista.

Como visto, a reestruturação do setor produtivo ocorrida no final do último século, também demandou a criação de uma política de “localidades” e incorporou um novo modelo de gestão: o toyotismo. Tal modelo preconiza um trabalhador multifuncional, capaz de transitar por todas as etapas do trabalho, em várias funções. Para tanto, a formação deve garantir os padrões de competências cognitivas, afetivas (“saber ser” e “saber estar”) e de caráter procedimental (“saber fazer”), a fim de transformar o trabalhador em um sujeito “adaptável e flexível para integrar permanentemente as novas competências, necessárias para a evolução dos modos de produção” (GAULEJAC, 2007, p. 265). Esta evolução significa: garantir a sobrevivência do processo de acumulação do capital.

Para este milênio, o BID (2005) tem sinalizado que as demandas do mercado estariam voltadas aos egressos com habilidades técnicas mais instrumentais, em detrimento das habilidades acadêmicas. Baseado nesta premissa, este banco vem incentivando a diversificação e a ampliação da Educação Terciária na América Latina, em detrimento à Educação Universitária. Isto significa dizer que a Agência tem fomentado a ampliação de um modelo de formação instrumental de curta duração, ou seja, aligeirada, de aprendizagem “mais branda” (sic), flexível (adaptadas permanentemente de acordo com as demandas do mercado e voltadas para o treinamento), orientadas para o ensino e a pesquisa aplicada, atrelando educação à ciência e à tecnologia, desde que direcionada às exigências imediatas dos setores produtivos. Este modelo deve ser implantado por meio das ações do Estado. Sua característica principal é o baixo custo, quando comparado às universidades tradicionais.

Como veremos no próximo capítulo, a educação técnico profissional esteve sempre assentada na instrumentalização ofertada de forma aligeirada. Assim, a diferença fundamental em relação ao modelo atual seria que anteriormente a formação estava centrada nas habilidades técnicas, porém, com surgimento da automação flexível (tecnologia da informação) e a flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, a formação passou a estar embasada no modelo de competências.

No próximo capítulo situaremos historicamente as reformas ocorridas na educação técnico-profissional do Brasil, contextualizadas na perspectiva de país dependente dos arbítrios da economia mundial e, portanto, marcadamente influenciado pelos interesses do capital internacional. Na sequência, partiremos à análise da posição do Brasil dentro do atual cenário econômico internacional onde constataremos qual tem sido a formação profissional que o empresariado brasileiro tem demandado e se tal modelo de formação coaduna-se com as concepções de formação profissional propugnada pelo BID.

3 CONTRADIÇÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DUALISTA E INSTRUMENTAL E A RELAÇÃO DE DEPENDÊNCIA

3.1 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL A PARTIR DE 1960

A partir da década de 1960, segundo Oliveira (2003b, p. 35) “[...] o avanço das forças produtivas levou à criação de cursos que objetivavam capacitar, de forma rápida, a força de trabalho para corresponder às novas demandas do mercado”. Há, então, uma maior intervenção das Agências Multilaterais e dos Organismos Internacionais nas políticas educacionais. Este período foi marcado pela Teoria da Modernização divulgada na América Latina por meio do Programa Aliança para o Progresso³³ (1961) e pela Reforma Educacional conduzida pela USAID³⁴ (1961). Na realidade os programas da Aliança para o Progresso preconizavam a implantação de políticas compensatórias (LEHER, 1998).

A reforma educacional ocorreu por meio das determinações da *United States Agency for International Development* (USAID) em união com militares e tecnocratas brasileiros, com a justificativa de que era necessária a formação de uma mão de obra eficaz para uma indústria em crescimento³⁵. Esta agência concede

³³ A Aliança para o Progresso foi, segundo Ribeiro (2006, p. 17), um programa de ajuda externa norte americana direcionado para a América Latina que tinha como objetivo “[...] fomentar o desenvolvimento econômico, social e político inserindo-se numa tradição que remontava ao *New Deal* e aos programas do pós-guerra como o *Point Four* e o Plano Marshall”. Foi, portanto, criado num contexto em que a ajuda externa era entendida como uma estratégia de “[...] identificar os interesses de seus aliados ou do chamado ‘bloco ocidental’, no qual se incluía a América Latina, com os próprios interesses americanos, em uma política de ‘generosidade’ econômica e estratégica” (RIBEIRO, 2006, p. 17). Isto significava dizer que a ajuda externa americana deveria ser usada como um instrumento de segurança nacional dentro do contexto da guerra fria. Baseada na concepção de que haveria uma estreita ligação entre crescimento econômico e a segurança do país, fazia-se imprescindível gerar desenvolvimento econômico no Terceiro Mundo (RIBEIRO, 2006, p. 29). O seu braço operacional foi a *United States Agency for International Development* (USAID).

³⁴ A criação da USAID foi dada pelo Congresso dos Estados Unidos em quatro de setembro de 1961 e foi definida como uma agência independente, com autonomia administrativa, porém ligada politicamente ao Departamento do Estado dos Estados Unidos, que dita sua diretrizes, sendo esta instituição “responsável pela implementação de programas de assistência econômica e humanitária em todo o mundo” (THE US AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT – USAID BRASIL USAID).

³⁵ Neste período, as filiais das multinacionais norte-americanas ou europeias formaram corporações altamente tecnificadas, monopolizando os mercados, resultando na concentração econômica, sob o domínio da grande indústria, sobretudo, internacional. A vida política e do Estado passaram também a sofrer controle mediante a adaptação aos interesses do capitalismo monopolista

suporte técnico e financeiro para a implantação da política educacional adotada nos Estados Unidos, voltada para a formação de mão de obra barata das classes excluídas da sociedade estadunidense. (ARAUJO, 2009, p. 55).

Segundo Gaio:

Os acordos com a USAID para financiamento da modernização do aparelho educacional, firmados no então novo espírito de ajuda inspirada na diplomacia da boa vizinhança, **visavam objetivar essa nova mística de ascensão social pela acumulação do capital humano individual**, como também possibilitar a criação de um número suficiente de indivíduos treináveis, sempre além das condições de absorção do mercado de trabalho, já internalizados então os valores do capital e da competição (GAIO, 2008, p. 84, grifos nossos).

Frigotto corrobora a importância do aparelho educacional enquanto via para a internalização dos valores capitalistas e o estabelecimento do consenso. Quanto à teoria do capital humano, afirma que:

É sob a égide da teoria do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. **Essa perspectiva integradora da escola, paradoxalmente, caminhava numa direção inversa das relações sociais capitalistas, com concentração de capital e monopólio da ciência e da técnica, aumento do desemprego estrutural e ampliação do trabalho precário** (2009, grifos nossos).

Gaio (2008, p. 13) analisa a cooperação técnica e financeira celebrada neste acordo e reconhece que uma das razões fundamentais para a sua existência foi “[...] promover a necessidade de modernização da sociedade, tendo como objetivo adequá-la ao ponto de vista econômico, financeiro, social e cultural do modelo capitalista industrial associado e dependente em fase de consolidação”. Neste contexto ideológico se firma “a visão empresarialista” da educação (GAIO,

(SANTOS, 1971). Ocorre neste período tanto a importação de tecnologia estrangeira como também a transferência dos equipamentos considerados ultrapassados para o aumento da produtividade do trabalho (WAGNER, 2009). Segundo Marini (2000, p. 147): A industrialização latino-americana corresponde, assim, a uma nova divisão internacional do trabalho, em cujo âmbito se transferem aos países dependentes etapas inferiores da produção industrial [...], reservando, para os centros imperialistas, as etapas mais avançadas.

2008). A partir deste novo paradigma surge a necessidade de reformular o currículo para adaptá-lo ao novo modelo do capitalismo dependente.

Kerr, um dos importantes representantes da concepção educacional empresarialista (sic) advogava que os gestores deveriam tratar a educação como um “auxiliar do industrialismo”. Para este autor (*apud* GAIO, 2008, p. 107), a industrialização requer:

[...] um sistema educacional funcionalmente relacionado com os conhecimentos e profissões necessárias à sua tecnologia. Tal sistema educacional não está primordialmente interessado na conservação dos valores tradicionais, ou na perpetuação dos clássicos; [...] O sistema educacional mais elevado da sociedade industrial concentra-se nas ciências naturais, na engenharia, na medicina, na formação de administradores públicos e privados e na legislação administrativa [...] Há relativamente menos espaço para as artes e humanidades, e o ensino das ciências sociais relaciona-se intimamente com o treinamento de administradores para o governo e para as empresas privadas. O aumento no lazer disponível, sob o industrialismo, permite, portanto, uma apreciação mais ampla das artes e das humanidades.

Segundo Gaio (2008), muitos intelectuais da USAID trabalharam com Kerr ou foram de alguma forma influenciados por ele. Assim, os acordos firmados entre o Brasil e a USAID (conhecido como Acordos MEC-USAID)³⁶, na década de 1960, influenciaram decisivamente as políticas educacionais. Foi neste momento que houve a incorporação da teoria do “Capital Humano” na educação. Teoria fundamental para se entender a pedagogia Tecnicista. Tais noções irão permear e determinar a reforma do ensino técnico-profissional instituída pela Lei 5.692 de agosto de 1971³⁷. Segundo o espírito desta lei, a concepção pedagógica denominada produtivista³⁸ passará a moldar todo o ensino brasileiro. Esta lei

³⁶ Segundo Lira (2009, p. 1), “os acordos MEC-USAID, forma assinados e executados entre 1964-1968, alguns com vigência até 1971, durante o período da ditadura militar”.

³⁷ Esta lei regulamentou o ensino de primeiro e segundo graus, sendo que dentre algumas de suas determinações havia a obrigatoriedade escolar que passava de quatro anos para oito anos, aglutinando o antigo primário com o ginásial, suprimindo o exame de admissão e a criação da escola única profissionalizante (LIRA, 2009, p. 6)

³⁸ Concepção pedagógica produtivista [1] : “A concepção pedagógica produtivista postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Tem, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. As análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas principalmente na “teoria do capital humano”, cuja base filosófica se expressa pelo positivismo na versão estrutural-funcionalista. A referida concepção se desenvolveu a partir das décadas de 1950 e 1960, tornando-se orientação oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista. E, mesmo com o refluxo do tecnicismo a partir do final dos anos 1980, permaneceu como hegemônica assumindo novas nuances, inclusive quando, na década de

estabeleceu a integração do ensino profissionalizante ao Ensino Médio, tornando compulsória a formação profissional para vincular o sistema regular de ensino ao mundo do trabalho.

A partir desta reforma, à escola pública caberá a seguinte função: formação de mão de obra para preencher as vagas de trabalho oriundas do processo de industrialização e tecnificação, no qual as tarefas baseavam-se na repetição e nos comportamentos padronizados, características próprias do modelo taylorista/ fordista. Foi abolida toda a formação humanista do currículo, com visível interesse ideológico³⁹, porquanto a educação passa a ser entendida como:

[...] um processo inteiramente ‘predizível’ e planejável, objetivo que facilmente poderia ser concretizado na medida em que a educação foi colocada a ‘reboque’ da economia e [...] a escola passa a ser concebida como um meio imprescindível à adequação do homem à ordem econômica e social vigente (BIANCHETTI; PALANGANA, 2014, p. 9).

Um dos programas implementados pelo acordo MEC-USAID foi o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM I) que, segundo Oliveira (2003b, p. 37) transformou, em 1978, três Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), conferindo-lhes a competência de ministrar cursos de graduação e pós-graduação.

Para Kuenzer, nesse período em que vigorou uma “profissionalização compulsória” as instituições que integravam a Rede Federal de Educação Tecnológica foram as que conseguiram ministrar um ensino de qualidade, em virtude do quadro docente e as condições infraestruturais (KUENZER, 1997 *apud* OLIVERA, 2003b, p. 38). Nas demais escolas técnicas públicas municipais e estaduais a profissionalização não ocorreu em razão da carência de professores

1990, a organização do ensino tendeu a se pautar predominantemente pelo cognitivismo construtivista. O caráter produtivista dessa concepção pedagógica tem uma dupla face: a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica e a interna, que visa dotar a escola do máximo de produtividade maximizando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio”. Verbete elaborado por Dermeval Saviani (2005).

³⁹ De acordo com Lira (2009, pp. 1-2), nos anos de vigência do ‘milagre econômico’ brasileiro, entre 1968 e 1974, “a legitimidade do governo estava condicionada ao seu grau de ‘eficiência’ na esfera econômica, quando a própria forma com que eram produzidas as comunicações oficiais denota essa estratégia – enfatizando dados essencialmente técnicos – que buscava a criação de uma nova linguagem despolitizadora das informações governamentais”.

habilitados na área de educação profissional e inexistência ou deficiência de laboratórios, oficinas e equipamentos (OLIVEIRA, 2003b, p. 38).

Assim, em virtude, por um lado, da falta de recursos materiais e humanos para a manutenção por parte do poder público e, por outro, da resistência dos empresários em admitir nos quadros de suas empresas os profissionais oriundos dos cursos de segundo grau, tal modelo de formação acabou por não produzir nem a profissionalização, nem o ensino propedêutico (CANALI, 2013, p. 13).

Analisando tal resultado desastroso, em termos educacionais, Araújo (2009, p. 54) alerta que:

Embora a História tenha mostrado que o Regime Militar desenvolveu a indústria brasileira e modernizou a educação a partir dos seus interesses, em contrapartida, atrelaram o Brasil aos EUA, contraindo enormes dívidas para com aquela nação, a partir dos diversos acordos políticos e financeiros, dentre eles, os acordos MEC/USAID.

Este conjunto de fatores explica porque as reformas educacionais levaram a educação à condição de uma mercadoria cosmopolita, na qual os empréstimos concedidos pelas agências financeiras multilaterais fazem parte de um processo de financiamento que alimenta as “trocas comerciais” e acumulação de capital: a formação escolar profissional vira, de fato, uma mercadoria (DEITOS, 2005). É importante lembrar que desde os anos 1960, o BM alia-se, por meio de acordos de cooperação, com o FMI, o BID e outros bancos regionais, e ainda com instituições das Nações Unidas, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e avoluma esse discurso da educação enquanto capital humano (e, portanto, passível de ser valor de troca). Desta forma, o BM iniciou suas atividades no setor educativo, principalmente nas áreas de ensino secundário em geral e formação profissional e técnica, urbanas e rurais (MELLO, 2004, p. 169).

Posteriormente, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelo aprofundamento da articulação da Educação com a ideia de crescimento e desenvolvimento econômico, assim como pela concepção de que a “[...] produtividade do trabalho deve ser aumentada frente às novas necessidades tecnológicas” (MELLO, 2004, p. 175). Porém, no caso brasileiro, o Banco Mundial, contraditoriamente, priorizou não o investimento na capacitação para os setores

mais avançados da economia e para as novas tecnologias, mas para os setores mais atrasados⁴⁰, e, conseqüentemente, acarretou um aprofundamento na condição de dependência do Brasil frente à economia mundial (LEHER, 1998, pp. 203-204):

[O acordo entre Brasil e BM] priorizou a expansão do ensino formal e, principalmente, a rede de ensino técnico de nível médio, como as “escolas diversificadas” de nível secundário, orientadas para a formação profissional, sobretudo no setor agrário, em virtude das tensões sociais no campo. O financiamento das escolas técnicas rurais tinha como propósito preparar os jovens das zonas rurais para os ofícios agrários e, ao mesmo tempo, implementar um determinado modelo de desenvolvimento agrícola (capitalista), denominado de “modernização conservadora” ou a Revolução Verde. [...] A orientação econômica na qual a Educação passou a ser valorizada pressupunha o desenvolvimento capitalista dependente. Cada vez mais a política de “substituição de importações” era combatida e a estruturação da economia autóctone em moldes *small is beautiful* era incentivada. A concepção de desenvolvimento vigente à época produziu marcas profundas na concepção político-educacional dos países dependentes. A teoria do capital humano deixará o reduzido círculo acadêmico e passará a orientar as ações dos organismos internacionais e, como desdobramento, as políticas de vários países.

Nos anos 1980, o Banco Mundial subsidiou a implantação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) visando criar duzentas escolas industriais e agropecuárias. Porém, segundo pesquisa de Oliveira (2003b) tal projeto não foi levado a efeito. Um dos coordenadores do curso do CEFET à época denuncia que a maioria dessas escolas não foi criada, apesar dos “empréstimos” terem sido contratados e os juros pagos. Além disso, segundo este coordenador do CEFET, a implantação se deu por força política, em locais inadequados e fora dos polos de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2003b, pp. 40-41).

Em 1988 promulga-se, com a participação da sociedade civil, a Constituição Federal, instituindo-se, a partir de então, no âmbito educacional, a defesa do direito à educação.

⁴⁰ No caso, a agricultura.

Nesse clima de participação democrática, Saviani foi encarregado de elaborar uma proposta [...] para subsidiar a construção da desejada e necessária Nova Lei de Diretrizes e Bases. Essa proposta, denominada de “Contribuição à elaboração da Nova Lei de Diretrizes e Bases: Um início de conversa” contou com a participação da sociedade, sobretudo, de educadores e legisladores.[...] No referido texto, Saviani propunha várias modificações na educação nacional, tendo como “pano de fundo” uma concepção de educação baseada na tradição crítica e dialética. No âmbito referente ao ensino médio [...] a meta era avançar na direção do ensino politécnico, proposto por Marx e Engels e renovado por Gramsci e outros teóricos. [...] (OLIVEIRA, 2003b, p. 41).

Porém, o referido texto foi ignorado, sendo então aprovada a Proposta de Substitutivo apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, alinhada às políticas adotadas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)⁴¹ e o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, constituindo-se na Lei 9.394/96, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Neste período – marcado pelo neoliberalismo, pela globalização e pela reestruturação do setor produtivo e do Estado – fez-se necessário o aumento das articulações políticas e econômicas dos países centrais com os países da América Latina e Caribe. Assim, com o pretexto de se levar estes países a ocuparem uma posição na economia no novo cenário mundial, o Banco Mundial, o BID e o FMI passaram a investir e a interferir direta e mais intensamente na Educação da América Latina, que passaria por reformas referendadas na ideologia neoliberal e nas recomendações destas Agências.

Segundo Deitos (2005, p. 207), nesse momento a subserviência aos modelos educacionais propostos pelas Agências Multilaterais se exacerbava em razão da dimensão imposta pelo capital financeiro internacional para os países periféricos.

A chamada globalização, efetivamente comporta uma fase do imperialismo atual, nada mais é do que a mundialização financeira como expressão determinante, em última instância, desse processo de reprodução e acumulação de capital. Esse é o contexto onde, desde o início da Guerra Fria, o capitalismo avança e é sustentado e organizado, tendo nas instituições e organismos financeiros e mediadores internacionais como a ONU, FMI, OMC, BID, OEA – Organização dos Estados Americanos e Banco Mundial, por exemplo, a sua expressão mais refinada. Desse modo, compreendemos que os chamados ajustes estruturais e setoriais são constituintes desse processo e, portanto, o financiamento externo

⁴¹ Na presidência da República entre os anos de 1994 a 2002

(capital “fictício”) realizado aos programas educacionais assume a forma de uma mercadoria geral da indústria mundial da dívida, gerando mais-valia com a movimentação de empréstimos realizados pelo capital financeiro internacional, produzindo exploração, sempre, em última instância, de força de trabalho vivo, ou imbricada na maquinaria, tecnologia e ciência, geradora da riqueza socialmente produzida, incorporada pelas forças produtivas, dominadas e submetidas pelo capital. (DEITOS, 2005, p. 209)

Deitos mostra como e em que medida a Educação, no processo de mundialização do capital, torna-se mercadoria geral da indústria mundial da dívida, expressando um novo modelo de acumulação.

No caso brasileiro, este cenário é assegurado, segundo Frigotto (2009, p. 258), graças a uma forma singular de colonização: a colonização intelectual, que

[...] se dá pela subserviência ao pensamento único dos organismos internacionais e de seus intelectuais e técnicos. Os protagonistas do projeto econômico e das propostas de reformas educacionais a partir da década de 1990 no Brasil se formaram nas universidades estrangeiras ícones do pensamento desses organismos e/ ou trabalham neles (Frigotto, 2009, p. 258).

Como visto anteriormente, no âmbito educacional, se os anos 1960 foram marcados pela Reforma Educacional conduzida pela USAID e fortemente influenciada pelos representantes da visão empresarialista da educação, nos anos 1990, segundo Frigotto (2009), a colonização intelectual foi reforçada por aqueles que defendiam as ideias do BID no Brasil. (FRIGOTTO, 2009, p. 258)

No texto intitulado “Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento” (2005), Cláudio Moura e Castro narra como se deu a retomada do modelo dual, ou seja, a separação do Ensino Geral e o Ensino Técnico, no período em que se discutia a nova Lei de Diretrizes e Bases. Muitas das mudanças ocorridas nesta reforma, em realidade, foram motivadas pela possibilidade de empréstimo do BID para a Educação Profissional.

Nos anos 1990, Cláudio Moura e Castro, funcionário do BID no período, assessorava o Ministro da Educação (Paulo Renato de Souza) nas questões de políticas educacionais. Conforme narra Castro, o ministro pretendia adquirir empréstimo para fomentar a educação técnica, porém o BID relutava em colocar dinheiro na Rede Federal de Educação Tecnológica, que segundo Castro

(2005, p. 151), “ofereciam uma formação acadêmica de elevada qualidade”, mas que na visão do banco, “[...] não estavam produzindo os resultados esperados, ou seja, técnicos que viessem a trabalhar como técnicos”, mas “[...] preparando os alunos para os vestibulares mais concorridos do ensino superior” e que “[...] haviam perdido a dianteira na tecnologia e em equipamentos” (CASTRO, 2005, p. 151). Assim, segundo Castro (2005, pp. 156-157):

[...] Para combater a relutância do BID, foi desencavada a ideia de dividir os segmentos acadêmicos e técnicos de um curso técnico [...] O BID concordou com a política, mas quis se assegurar de que as matrículas nos segmentos acadêmicos dentro das escolas federais seriam contidas, para evitar distorções ainda maiores de seu papel original de formar técnicos. Isso criou uma tensão considerável entre o MEC e o BID. Nancy Birdsall era a vice-presidente executiva [...] foi taxativa para assegurar que o empréstimo não seria usado para fazer mais daquilo que existia. A certa altura, quase o projeto inteiro desmoronou. Mas, afinal, foi encontrada uma solução que funcionasse. **O fator decisivo para fazer eclodir uma mudança foi a possibilidade de um empréstimo de 250 milhões de dólares do BID** (grifos nossos).

Castro explica que havia uma relação direta entre o empréstimo feito pelo BID para a implantação do PROEP e a Reforma da Educação estabelecida pelo Decreto 2.208/97 de 17 de abril de 1997:

O PROEP [Programa de Expansão da Educação Profissional] foi um caso bastante benigno de condicionalidades sendo usadas para agilizar uma reforma. Antes de virar ministro da Educação, Paulo Renato de Souza foi diretor de operações do BID, estando familiarizado com toda a pompa dos bancos de desenvolvimento. Acabar com o beco sem saída que preservava o elitismo das escolas técnicas era sua meta, tanto quanto do pessoal do BID que estava envolvido com a preparação do empréstimo (CASTRO, 2005, p.158).

Foi a partir deste decreto que ocorreu a extinção visceral da integração entre educação geral e educação profissional, posto que tal decreto determinou que a “educação profissional terá organização curricular própria e independente do ensino médio” (BRASIL, 1997), estabelecendo-se, portanto, o modelo imposto pelo BID.

Uma vez decidido o rompimento entre os segmentos técnico e acadêmico das escolas técnicas, o resto foi uma questão de acertar detalhes e encontrar uma forma legal de executá-lo. A recém-lançada LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o amplo marco legal para as políticas educacionais, veio simplificar as coisas muito mais do que se pensava antes (CASTRO, 2005, p.158).

Essa “simplificação” se deu porque, como explica Martins (2000, p. 80):

[...] a partir da aprovação da nova LDB o governo federal passou a ter em mãos a possibilidade legal de regulamentar o ensino profissional mediante decreto. [E assim] apresentou o Decreto 2.208/97, de 17 de abril de 1997, negando seu passado identificado com as lutas populares e com os ideais democráticos.

Quanto ao PROEP, sua criação se deu em 24 de novembro de 1997 durante a assinatura do Acordo de Empréstimo e o Contrato nº 1052 – OC/BR com o BID (2000a) no Governo FHC. Nesse momento é firmado o empréstimo de 250 milhões de dólares conforme anunciado por Castro (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS FILHO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO- FAPERJ, 2004). Assim, os recursos do PROEP eram originários de dotações orçamentárias do Governo Federal, sendo 25% recursos do MEC, 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador-FAT, do Ministério do Trabalho e Emprego, e os 50% restantes advieram de empréstimo do BID (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 3), perfazendo, portanto, um total de 500 milhões de dólares.

Na realidade este programa foi o principal responsável pela implantação da Reforma da Educação Profissional, porquanto faziam parte de suas ações (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 6):

- A ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico;
- A separação formal entre o ensino médio e a Educação Profissional;
- O desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos;

- O ordenamento de currículos sob a forma de módulos; o acompanhamento do desempenho dos (as) formandos (as) no mercado de trabalho, como fonte contínua de renovação curricular;
- O reconhecimento e certificação de competências adquiridos dentro ou fora do ambiente escolar;
- A criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto.

O Programa também objetivava capacitar docentes e técnico-administrativos da Educação Profissional, mediante cursos e atividades de duração variável nas áreas técnico-pedagógicas, de gestão escolar e de integração empresa-escola. Na área técnico-pedagógica, enfatizava a “[...] construção de currículos por competência e habilidades, à modularização, e à avaliação” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 6). Na área de gestão escolar, entre outros itens, “[...] à gestão curricular, à captação de recursos, à negociação de parcerias, enfim a aspectos peculiares de uma gestão moderna, forte e atuante na comunidade interna e externa” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 6). Na área de integração escola-empresa, enfatizava as “[...] estratégias de adequação ao mercado” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 6).

Na concepção de Claudio Moura e Castro a separação entre o acadêmico e o técnico

[...] foi a grande revolução contida no pacote reforma/PROEP. De fato, foi não apenas uma pré-condição de entrada do BID no processo, mas também o grande escolho na aceitação do projeto por diferentes atores. (CASTRO, MEDICI, TEJADA, 2000).

Como se pode denotar, a Reforma educacional dos anos 1990 ocorre movida pela perspectiva de uma ampla reforma do Estado que, segundo proposições do BID, “[...] deve ser realizada para que os países consigam alcançar as metas de desenvolvimento e crescimento econômico” (ALMEIDA, 2008, p. 25). Em tal contexto ideológico, o BID⁴² que até então focava prioritariamente em

⁴² O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) foi fundado em 30 de dezembro de 1959. O objetivo principal do banco é a realização de empréstimos e da cooperação técnica para projetos que contribuam “[...] para acelerar o processo de desenvolvimento econômico e social, individual e coletivo, dos países membros regionais em vias de desenvolvimento” (BANCO

projetos voltados à infraestrutura, passará a investir nas políticas de reforma educacional.

Martins (2000, pp. 63-64), em seus estudos sobre as reformas educacionais no Brasil da década de 1990, denuncia que “[...] a saúde e a educação começaram a fazer parte da preocupação desses organismos [internacionais], pois foram identificadas como potencializadoras do ‘capital humano’, necessário ao desenvolvimento econômico”.

É fundamentado em tal *slogan*, marca da ideologia da sociedade do conhecimento, que a Teoria do “capital humano” ganhará novos contornos. Nesse sentido Silver afirma que

[...] a educação de massa surge como uma das “indústrias de bens e capital” mais importantes do século XXI – em parte produtora de “conhecimento” e, de maneira mais relevante, como produtora de trabalhadores com qualificação necessária para essa nova forma de acumulação de capital, que depende muito de conhecimento (SILVER, 2005, p.116).

Em tal perspectiva a educação e o conhecimento são entendidos como “insumos” do capital industrial “necessários à produção de outras mercadorias, como sói ser no processo produtivo” (RODRIGUES, 2006, p. 6), e “à expansão de seu próprio negócio” (RODRIGUES, 2006, p. 15). Para tal vertente do capital, o Ensino, portanto, estaria relacionado à

[...] formação da força de trabalho e de quadros para os setores estratégicos da economia, seja na vertente convencional da saída para o mercado de trabalho formal, seja nas formas alternativas, como aquela mediada pelas IES, no caso do trabalho de pesquisa e inovação” (MINTO, 2011, p. 234).

Para compreensão do projeto de ensino advogado pelos interesses do capital industrial brasileiro, faz-se necessário vislumbrar quais são os setores estratégicos da economia brasileira e a retórica do Capital Humano que os acompanha. Assim, veremos no próximo item - partindo da análise da posição do

INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 1996, p. 5). O primeiro contrato de empréstimo firmado entre o BID e o Brasil data de 1961 e refere-se a um programa de saneamento básico que envolveu diversos países da região. De lá para cá, dos 543 projetos desenvolvidos no Brasil, a maioria situa-se nas áreas de indústria, energia e agricultura e desenvolvimento rural (ALMEIDA, 2008, p. 21).

Brasil no atual cenário econômico internacional - qual tem sido a formação profissional que o empresariado brasileiro tem demandado e se estas se encontram alinhadas às tendências educacionais propaladas pelas Agências Multilaterais.

3.2 BRASIL NO SÉCULO XXI: PARA QUEM, NO CONTEXTO INTERNACIONAL, 'A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL É ESTRATÉGICA'?

Para melhor compreensão da retórica do capital industrial quanto à importância do Ensino Técnico-Profissional, como também das bases em que assentam as propostas de Ensino dadas tanto pela esfera pública como privada, procuramos demonstrar neste item o panorama econômico do país no atual cenário político, a fim de se verificar qual seria a formação pretendida pelo setor produtivo.

Uma pista quanto a essa prerrogativa pode ser encontrada no informativo do portal do MEC⁴³, no qual o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, afirma que “[...] a inserção do Brasil no cenário mundial tem como pré-requisito a formação do povo. Neste sentido, a educação profissional é ‘estratégica’” (BRASIL, 2009). Segundo o próprio ex-Presidente da República, o cenário internacional seria a razão que motiva os empresários e o governo a insistirem na necessidade de qualificação e formação de Capital Humano, pelo fato do Brasil ter alcançado, neste início de século, o *status* de país emergente, atraindo o interesse e os investimentos do capital internacional.

Segundo Paulino (2007, pp. 170-173), o Brasil aponta para um cenário cujo crescimento econômico é baseado na exportação de *commodities* e, apesar do aumento das exportações, o país vem perdendo participação no valor global das manufaturas. Atualmente, a indústria brasileira está cada vez mais focada na tecnologia de recursos naturais e a balança comercial brasileira vem apresentando sucessivos e crescentes *déficits*⁴⁴.

⁴³ Texto referente à abertura do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, realizado em fins de 2009.

⁴⁴ Dall’Agnoll (2013, p. 8), num artigo publicado pelo jornal Folha de Londrina de 02 novembro de 2013, descreve que “[...] nos doze últimos meses, o agronegócio gerou um superávit de quase US\$ 85 bilhões, enquanto que os demais setores da economia brasileira deixaram um déficit quase do mesmo tamanho (US\$ 79 bilhões)”. O crescimento do agronegócio no Brasil, segundo este engenheiro agrônomo, se deu em razão as inovações tecnológicas neste setor. O artigo termina afirmando que “as nossas exportações, infelizmente, ainda se concentram em commodities, principalmente soja, carnes, açúcar, café e mais recentemente milho” (DALL’AGNOLL, 2013, p. 8).

Rodriguez, Dahlman e Salmi (2008 *apud* ERBER 2010, p. 31), corroboram com esta perspectiva ao relatar que, no comércio exterior, o estudo do Banco Mundial:

[...] mostra que, [no período de 2003-2005] o Brasil aumentou suas vantagens comparativas apenas em recursos naturais e produtos manufaturados intensivos em trabalho e recursos naturais, perdendo posição nos demais produtos manufaturados, exceto em alguns segmentos de material de transporte, como aviões e chassis de caminhão.

Em termos de inovação tecnológica, as empresas brasileiras que mantêm uma proximidade com a fronteira internacional estão localizadas, principalmente, nas atividades intensivas em recursos naturais e escala, sendo fraca nos setores de alta intensidade tecnológica, ou seja, o dinamismo tecnológico é limitado (ERBER, 2010, p. 24). Desta forma, acentua-se o crescimento de setores como a mineração, o petróleo, a agroindústria e a construção civil como “motores econômicos”. Segundo Braga (2008):

[...] esses motores econômicos não são conhecidos por contratar predominantemente força de trabalho complexa: ao contrário, eles empregam largamente força de trabalho não-qualificada. Como consequência, a base da pirâmide alarga, mas remunera muito mal. A economia cresceu às custas da deterioração da indústria de transformação, a única capaz de garantir ganhos reais de produtividade.

Esta relação de trocas desiguais perdurou durante o período de hegemonia da Inglaterra, na qual se praticava um modelo de comércio internacional baseado na *Teoria das vantagens comparativas*, formuladas por David Ricardo (1772-1823). Esta teoria propunha que os países deveriam se especializar na geração das mercadorias que tivessem maior vantagem comparativa. Baseado nesta perspectiva, os países centrais que apresentavam alta concentração de capital buscaram especializar-se na produção industrial, enquanto que aos países periféricos coube a produção agrícola. O resultado deste modelo de transação comercial internacional culminou num progressivo descenso dos preços dos produtos primários em relação aos industriais, o que levou o país a desenvolver políticas estatais para a sua industrialização.

Segundo Boito Jr (2012, p. 68), esta política econômica do Estado brasileiro é resultado do “peso cada vez maior da grande burguesia interna⁴⁵ nas iniciativas e medidas do Estado brasileiro”. Neste novo cenário, o projeto econômico que expressa essa relação tem sido denominado como neodesenvolvimentismo. Segundo Boito Jr. (2012, p. 69), uma das características deste modelo é que

[...] ele aceita a especialização regressiva, recuo que o modelo capitalista neoliberal impôs aos países dependentes que tinham logrado desenvolver um parque industrial mais complexo, como foi o caso do Brasil. Assim, o novo desenvolvimentismo concentra-se nos setores de processamento de produtos agrícolas, pecuários ou de recursos naturais e, no caso da indústria de transformação, está focado nos segmentos de baixa densidade tecnológica.

Tal política assegura que a inovação tecnológica ocorra, principalmente, nas atividades intensivas em recursos naturais e escala, uma vez que estes setores empregam força de trabalho não qualificada e barata (BRAGA, 2008), sendo que neste cenário econômico, algumas atividades “não necessitam de desenvolvimento próprio de ciência e tecnologia e investigação e desenvolvimento”. (LEHER, 2013, p. 36).

Além disso, como temos visto, diferentemente dos períodos anteriores, a economia está atualmente alicerçada na concepção de vantagem competitiva, decorrente da mundialização dos mercados e da quebra das cadeias produtivas. É neste cenário que as médias, pequenas e microempresas têm se associado em redes locais, como por exemplo em APLs, buscando alcançar vantagem competitiva oferecendo capital humano e capital social. Porém, tais APLs acabaram por se constituir em empresas terceirizadas, prestadoras de serviços para as transnacionais. Como veremos no terceiro capítulo, tais empresas tem em realidade produzido bens e serviços de baixa qualidade, empregando, portanto, força de trabalho não qualificada e, conseqüentemente, oferecendo baixos salários.

Todo este contexto econômico e político explica por que o empresariado brasileiro tece críticas às “universidades enquanto campo de ensino científico e tecnológico que para o projeto neoliberal periférico tem menor valor”

⁴⁵ Segundo Boito Jr (2012, p. 99) a grande burguesia interna é constituída pelos segmentos mais poderosos do agronegócio. As empresas nacionais mais fortes dos seus respectivos segmentos em escala mundial são a Embraer, a Friboi, a *Brazil Foods*, a Vale, a Gerdau, a Votorantim Celulose e outras que processam produtos de baixo valor agregado (BOITO JR. 2012, p. 70).

(SOUZA, 2011, p. 258) preconizando, assim, outra perspectiva para a formação do trabalhador.

É neste cenário que se tem construído os diferentes discursos enfatizando a necessidade de se formar Capital Humano. Veremos no item a seguir quais são as reais implicações em relação à Teoria do Capital Humano e à empregabilidade em tempos de periferização da indústria (POCHMANN, 2005) associado ao neodesenvolvimentismo brasileiro.

3.3 NEOTEORIA DO CAPITAL HUMANO: A REIFICAÇÃO DO TRABALHO QUALIFICADO

Como temos visto, a Teoria do Capital Humano tem ganhado relevância no sentido de ser fundamental para a atração de investimento e capital estrangeiro em tempos de mundialização de mercados. Para melhor compreensão desta nova teoria do Capital Humano, faz-se necessário esclarecer primeiramente a perspectiva de formação técnico profissional advogada pelo empresariado nacional para, em seguida, verificar se o mesmo coaduna-se com aqueles dados pelas Agências Multilaterais.

De acordo com o documento “Educação para a nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil”⁴⁶, escrito e editado pela Confederação Nacional da Indústria, a educação é considerada como uma das vertentes fundamentais para o crescimento da economia, pois a formação de capital humano teria efeito direto sobre a melhoria da produtividade do trabalho (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2007, p. 9).

Segundo Souza (2011, pp. 257-258, grifos nossos), a política de formação de mão de obra é tema recorrente nos documentos emitidos pela CNI entre 1990-2007:

Tais políticas são estratégicas tanto no campo econômico como no social, a ponto dos empresários a considerarem, tomadas as devidas proporções [...] como o único lugar legítimo de intervenção do Estado, [...] para os empresários [...], formação profissional significa profissionalização de nível básico e **superior visando a qualificação da mão de obra em função das mudanças no conteúdo do trabalho face aos avanços das novas tecnologias**

⁴⁶ O Programa Educação para a Nova Indústria foi lançado no segundo semestre de 2007. Alinhado ao Mapa Estratégico da Indústria 2007-2015, prevê investimentos de R\$ 10,45 bilhões na educação básica e profissional de 16,2 milhões de brasileiros (CNI, 2014)

aplicadas à produção. Ao nível da **educação básica, os programas aproximam-se mais das discussões no âmbito das ações sociais visando a empregabilidade direta (inclusão no mercado de trabalho) ou indireta via estímulo às ações empreendedoras de geração autônoma de renda,** ficando de fora as discussões acerca dos programas de formação e capacitação técnico-científica.

Em relação ao nível superior:

A ideia defendida é a conversão de boa parte do nível superior, em especial a rede privada, em escolas de nível técnico e tecnológico, possibilidade aberta pela nova LDB de 1996 com criação dos Cursos Sequenciais. Para a burguesia, a educação é campo estratégico para a internacionalização da economia sendo fundamental, como ressaltam os documentos, ‘a concentração de recursos públicos em investimentos destinados à formação de capital humano, especialmente para as camadas jovens e pobres’ (CNI, 1990. p. 42) **cujo horizonte de formação deve se limitar aos níveis de treinamento e profissionalização,** afastando a juventude trabalhadora de qualquer alento à utopia de um ensino de qualidade no sentido de pleno domínio técnico e científico do conhecimento, continuando este reservado àqueles que exercerão os cargos gerenciais, ou de direção, como diria Gramsci (SOUZA, 2011, p. 258, grifos nossos).

Denota-se que a formação profissional defendida pelo empresariado nacional coaduna com as concepções das Agências Multilaterais, na qual a diversificação do ensino superior está relacionada a uma formação meramente adaptativa, voltada ao treinamento e à empregabilidade e o fomento ao empreendedorismo enquanto geração de renda, ou seja, o autogerenciamento.

A educação é vista como campo estratégico para a internalização da economia, enquanto formadora de recursos humanos para atração de investimentos. Baseado em tal perspectiva, o documento editado pela CNI, centra-se na concepção de que a qualidade dos recursos humanos seria determinante para a consolidação do *desenvolvimento de uma nação*. Fiel à sua mais nova versão, o capital humano é reificado agora como instrumento que possibilita a ampliação da produtividade econômica. Assim, segundo este documento, “as sociedades levam tempo para formar um bom estoque de capital humano, da mesma maneira que uma empresa gasta anos para acumular um bom capital físico (prédios, máquinas, equipamentos etc.)” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2007, p. 38). Trata-se de uma concepção de formação e educação de forte caráter economicista e

instrumental, voltada para o gerenciamento de recursos humanos. Nesta mesma perspectiva, Christiano analisa que (2010, grifos nossos):

Educação para o trabalho é a melhor estratégia para combater o desemprego. **O risco de ter gente despreparada e barata em determinadas funções laborais representa um freio na competitividade do país e uma elevação de investimentos em manutenção**, ao invés de aumentar a capacidade de produção em qualquer área da indústria nacional.

No documento divulgado pela Confederação Nacional da Indústria, a concepção de qualificação enquanto capital humano é sustentada pelas perspectivas demográficas baseadas em dados estatísticos; dados estes preocupantes do ponto de vista econômico para um país dito “emergente”. Em seu artigo escrito para a *Folha de S. Paulo*, Arbache (2011) argumenta que atualmente restam na zona rural (no campo) apenas 16% da população, sendo que a taxa de participação da força de trabalho, inclusive de mulheres, é de 73% ou seja, há poucas “reservas latentes” a serem apropriadas pelo capital. O autor lança como alternativa a este fato o aumento da produtividade por meio da “melhoria da qualidade da educação”. Ele enfatiza também a necessidade de se “[...] incentivar a meritocracia, de forma a valorizar a acumulação de capital humano e o desempenho no trabalho” (ABRANCHES, 2011).

Como se pode observar, há uma forte retomada dos pressupostos da Teoria do Capital Humano, na qual como denuncia Frigotto, o investimento no “fator humano” passa a explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e conseqüentemente, as diferenças individuais de produtividade (FRIGOTTO, 1993, p. 41). Portanto, quando o setor empresarial e os economistas colocam a educação como uma das vertentes fundamentais para o crescimento da economia, pela sua capacidade de formar capital humano, podemos considerar a seguinte afirmação de Frigotto (1993, p. 126):

O conceito de capital humano vai mascarar, do ponto de vista das relações internacionais, a questão do imperialismo, passando à ideia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas se trata fundamentalmente de um problema de mudança ou modernização de alguns fatores, onde os recursos humanos qualificados – capital humano – se constitui no elemento fundamental.

Como vimos anteriormente, a Teoria do Capital Humano passa a exercer forte influência no sistema educacional no Brasil, a partir da reforma dos anos 1970. Neste primeiro momento, a educação foi proposta enquanto instrumento de *equidade* social, uma vez que, segundo esta teoria, quanto mais anos de escolarização maiores seriam os ganhos futuros em termos de melhoria de renda e, conseqüentemente, garantiria da mobilidade social. Contudo, podemos observar que o atual discurso, tanto do empresariado quanto dos economistas, centra-se na concepção de que a escolarização proporcionará um maior incremento à atividade produtiva.

Esta concepção é evidente também na perspectiva educacional, na qual o conhecimento é reificado, tido como um insumo do processo produtivo. Na *Quinta Reunión de Organismos e Instituciones de Formación Técnica Profesional de América Latina y El Caribe* encontra-se a seguinte concepção:

Há [...] uma forte vinculação entre os anos de escolaridade e a qualidade da educação com o crescimento econômico, a capacidade de empreendimento e o rendimento produtivo e a adaptação aos novos conhecimentos e tecnologias. [...] As numerosas e conhecidas vantagens atribuídas à educação como estratégia de desenvolvimento (melhora da produtividade laboral, aumento da competitividade e do conhecimento econômico, melhoria dos ingressos etc.), tem-se acrescentado de forma mais recente outros argumentos que reforçam a centralidade da educação como política chave para a competitividade e a inclusão social. Por uma parte, todos aqueles argumentos relacionados com os impactos da globalização e a emergência da sociedade do conhecimento: **a economia informacional converte o conhecimento em insumo fundamental do processo produtivo, no qual o investimento em capital humano é “mais que nunca” necessária para o progresso tecnológico, a competitividade e o crescimento** (BRIASCO, 2005, tradução e grifos nossos).

Da mesma forma, ao colocar como prioridade a implantação da Educação Terciária na América Latina, o BID (2005, p. 9, grifos nossos) enfatiza que:

A educação é um **elemento chave para o aumento da produtividade e o melhoramento do bem estar pessoal**. A comparação com o Oriente e Sul da Ásia é instrutiva: estas regiões têm investido fortemente no capital humano, especialmente em educação [...] se deu uma grande importância à macroeconomia sólida e ao manejo do setor público. **Esta combinação proporcionou um marco para o investimento público e privado em capital humano que contribuiu para aumentar a produtividade dos fatores (PTF) e o crescimento.**

Ou seja, a qualificação da mão de obra é entendida como elemento imprescindível para gerar um “melhor clima de investimento” (BANCO MUNDIAL, 2005) e, conseqüentemente, atrair investimentos à localidade. Para Castro, Médici e Tejada (2000, p. 1), o maior fator de impulso da Reforma Educacional ocorrida por meio do Decreto 2.208/97 foi a integração das empresas com os governos locais. Segundo estes autores:

[...] na disputa pela atração de capitais nacionais e/ou externos, as Prefeituras se associam com as empresas para buscar garantir uma mão de obra altamente qualificada, o que hoje em dia é um dos maiores fatores de atração de novos investimentos.

Denota-se que, atualmente, o humano é entendido como um fator passível de ser gerenciado como qualquer outro recurso, tal como ocorre com as matérias primas, o capital, os instrumentos de produção ou ainda as tecnologias (GAULEJAC, 2007). Tal perspectiva de cunho economicista do humano coloca “o desenvolvimento da empresa como uma finalidade em si, independentemente do desenvolvimento da sociedade e [considera] que a instrumentalização dos homens é um dado natural do sistema de produção” (GAULEJAC, 2007, p. 77).

A ideia contida na palavra *mérito* também parece ter sofrido transformações, porque se num primeiro momento ela era entendida como uma capacidade de suportar os longos anos de escolaridade, ou seja, relacionada ao esforço individual em termos de capacitação escolar que possibilitaria conduzir aos postos de trabalho melhor remunerados e reconhecidos socialmente, hoje parece designar apenas espírito competitivo, no sentido de “alcançar as metas” estabelecidas pela empresa ou algum tipo de incentivo para incrementar o seu desempenho no trabalho, nos moldes do “operário padrão” do modelo taylorista/fordista.

Por outro lado, como afirma Bianchetti (2005, p. 190), a Teoria do Capital Humano é contestada quando nos processos de seleção os candidatos são reprovados por excesso de qualificação. Conforme o depoimento de um Diretor de Recursos Humanos, “[...] o grau de letramento dos funcionários não pode fugir da média”, uma vez que, “[...] como eles têm uma capacidade crítica maior, vão bater de frente com os procedimentos que a empresa tem com a maioria”. Esta colocação nos explica o “porquê” da noção de Capital Humano estar sempre imbricada com

uma formação adestradora e instrumental, assim também com o “porquê” da ênfase na necessidade de se investir na formação de hábitos e atitudes positivas em relação ao trabalho.

Dados recentes publicados no documento “Um Retrato de Duas Décadas do Mercado de Trabalho Brasileiro utilizando o Programa Nacional por Amostra de Domicílio” (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2013), assinalam que durante o período compreendido entre os anos de 1992 a 2012, houve uma expansão substancial da oferta relativa de mão de obra mais qualificada (em relação ao grupo de menor qualificação), especialmente nos grupos de ensino médio completo e com algum nível superior. Conforme as pesquisas:

[...] a participação dos trabalhadores qualificados no estoque de desempregados vem aumentando continuamente ao longo dos 20 anos, enquanto que a participação dos menos qualificados (fundamental incompleto 0 a 7 anos) vem se reduzindo. **Assim, o contingente daqueles dispostos a trabalhar, mas por algum motivo não conseguiram um posto de trabalho, está concentrado em trabalhadores de maior qualificação e não o contrário.** Desta forma, as evidências discutidas nessa seção oferecem fortes **evidências contrárias à noção de que haveria uma escassez de mão de obra qualificada no país.** De um lado, a oferta – tanto relativa quanto absoluta - de trabalho qualificado vem aumentando quase que continuamente, especialmente na última década (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA- IPEA, 2013, pp. 18-19, grifos nossos).

Os dados coletados neste documento colocam em xeque a ideia tradicional fundamental da Teoria do Capital Humano, ou seja, a concepção de que o acúmulo de escolaridade resultaria em ascensão social e melhoria de renda e de empregabilidade, porquanto o documento sinaliza que o preço relativo da mão de obra mais qualificada vem caindo quase que continuamente e os desempregados, hoje, são em sua maioria qualificados. Assim, o que há em realidade é a escassez no mercado de mão de obra não qualificada (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA- IPEA, 2013, p. 19).

Nos atuais discursos encontramos traços da ideia original da Teoria do Capital Humano quando afirma que o investimento em educação seria estratégico para proporcionar o melhoramento do bem estar pessoal, a melhoria dos egressos, etc, porém, o discurso se sofisticava na medida em que os dados mostram outra realidade e, a fim de justificar tais dados, tal discurso vem acompanhado de

elementos como competitividade e mérito, que se traduz na ideia de que a ascensão não é possível para todos, mas faz-se necessário buscá-la. Em outras palavras, originariamente o discurso do Capital Humano propalava que a qualificação profissional era *suficiente* para alcançar a mobilidade social, atualmente, porém, ela é *necessária*, mas não suficiente (o sucesso dependendo ainda e determinadamente de capacidade empreendedora).

Os dados também demonstram que a expansão do acesso à formação profissional e universitária pode ser convertida em um poderoso meio para desvalorizar a mão de obra qualificada, pois cria um “exército de reserva” com alta qualificação. Ressalta-se que este cenário é consequência da conjuntura econômica e política brasileira (discutida no item anterior), onde os postos de serviços estão centrados na agroindústria, mineração e recursos naturais como também na construção civil, ou ainda, na prestação de serviços para o grande latifundiário e as grandes empresas transnacionais.

À vista disto, pode-se observar que os discursos que fomentam a ideologia do capital humano ocultam, na realidade, a inserção consentida e subordinada dos países periféricos ao grande capital mundial, a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe existentes tanto em âmbito interno como no mundial (FRIGOTTO, 2006, p. 265).

Hoje, com a atual divisão internacional do trabalho, a hierarquização e estratificação social ocorreriam em âmbito mundial, cabendo então ao ensino terciário uma preparação voltada para um destino predeterminado: a manutenção da condição brasileira enquanto país periférico e dependente, onde se encontram as etapas inferiores da produção industrial, isto é, a especialização regressiva.

Frente a este determinismo social em escala mundial, o Capital Humano, portanto, não está mais centrado no ideal de ascensão social, mas trata-se de outra forma de capital físico a ser estocado. A falta deste bem provocaria a elevação de investimento em manutenção, a diminuição da capacidade de produção, afetando diretamente na competitividade do país.

3.4 O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO TÉCNICO PROFISSIONAL NO BRASIL

No contexto da globalização dos mercados, presenciamos duas consequências para o Ensino Técnico Profissional: por um lado, considerando o

atual cenário econômico brasileiro, as concepções que permeiam o ensino profissionalizado na perspectiva do capital industrial, ou seja, na vertente do capital que, fundamentada na ideologia do desenvolvimento econômico e do capital humano, concebem a Educação como responsável pela qualificação da mão de obra e o aumento da força produtiva; e por outro lado, ao ponderar especificamente as estratégias educacionais de profissionalização, observamos o crescimento da mercantilização do ensino, por meio da privatização dos setores públicos.

Neste item, será visto como se deu o processo de privatização da Educação Profissional, possibilitado pela Lei 9.649/98, que proibia a criação de escolas técnicas federais.

Para um melhor entendimento de tal processo faz-se necessário analisar a dimensão do capital comercial que concebe a educação enquanto a própria mercadoria (educação-mercadoria) (RODRIGUES, 2006). Para tanto é interessante a retomada do conceito de *externalidade*, pelo qual o capital sobreacumulado desloca-se espacialmente e apropria-se de bens públicos por meio das privatizações. Neste sentido, Harvey (2005, pp. 130-131), afirma que:

Como a privatização e a liberalização do mercado foram o mantra do movimento neoliberal, o resultado foi transformar em objetivo das políticas do Estado a “expropriação das terras comuns”. Ativos de propriedade do Estado ou destinados ao uso partilhado da população em geral foram entregues ao mercado para que o capital sobreacumulado pudesse investir neles, valorizá-los e especular com eles. [...] a liquidação de empresas públicas e a moldagem de muitas outras instituições públicas (como as universidades) de acordo com uma lógica comercial levaram à radical transformação do padrão dominante de relações sociais e a uma redistribuição de ativos que favoreceu cada vez mais antes as classes altas do que baixas.

A privatização e a liberação dos mercados garantiu aquilo que Silver (2005) denominou de “solução de produto”. Neste caso, o capital apropriou-se do setor educacional, conferindo-lhe uso lucrativo e submetendo-o à lógica do mercado. No que diz respeito estritamente à educação superior, as IES reestruturaram-se como “organizações terciárias”, em duplo sentido:

[...] de prestadoras de **serviço ensino**, atuando no mercado como empresas privadas, com fins lucrativos e estratégias comerciais agressivas; e no caso das universidades mais bem estruturadas, com programas de pós-graduação, projetos de pesquisa e pessoal qualificado, de “**prestação de serviços para empresas** que [...] encomendam os serviços de adequação de pacotes tecnológicos que necessitam nos departamentos especializados das universidades ou em fundações privadas associadas a ela” (LEHER, 2010, p. 21) (MINTO, 2011, p. 234, grifos nossos).

Neste caso, portanto, a Educação ao materializar-se na condição de serviço (MINTO, 2011, p. 234) não está necessariamente atrelada a qualquer tipo de formação de mão de obra para o capital.

A incorporação de tal processo de privatização da Educação Técnico-Profissional no Brasil tem início também com o Decreto 2.208/97 e o Programa PROEP, por meio da expansão desta modalidade pelo setor privado. Isto ocorre no contexto da reestruturação do Estado dos anos 1990, quando o Governo FHC, em 1995, criou o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) “[...] transformando as políticas públicas governamentais em políticas públicas de parceria entre Estado e sociedade civil em todos os níveis” (BENARDI, 2011).

De acordo com Limana (1999), entre as medidas de base jurídico-legais propunha-se a “[...] ‘publicização’ de setores do Estado através da transferência de suas atribuições para organizações privadas (organizações sociais)”. Desta forma:

As organizações sociais abrangeriam o setor de atividades não exclusivas a partir da transformação de instituições públicas das áreas de ensino, pesquisa, saúde, desenvolvimento tecnológico, cultura e preservação do meio-ambiente, em pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos.

É neste contexto que as Organizações Sociais (OSs) e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) ganham relevância no cenário político “[...] como *instrumentos* para a viabilização e implementação das políticas públicas desenhadas neste Plano” (BENARDI, 2011). Inicia-se, assim, um amplo processo de mercantilização da Educação, em especial da Educação Técnica, sinalizando a transferência das responsabilidades do Estado no que diz respeito ao seu financiamento.

Com a reforma decorrente do Decreto 2.208/97, os CEFETs, as escolas técnicas, as agrotécnicas federais e as redes estaduais públicas tiveram reduzidas a sua oferta de educação regular e gratuita e incrementado cursos e atividades extraordinárias e pagas. Na rede estadual do Paraná ocorreu a desativação dos 1.080 cursos profissionalizantes existentes em 1996, remetidas à iniciativa privada, inclusive com a utilização dos espaços onde funcionavam os cursos ofertados pela rede pública (PARANÁ, 2005, pp. 6-7).

Nesse sentido, o PROEP focava no “[...] crescimento de projetos apresentados e aprovados no segmento comunitário, em que os mecanismos de sustentação financeira provinham não do orçamento da União e dos Estados, mas da sociedade civil, de parcerias com empresas e sindicatos” (GRABOWSKI, 2010, p. 126). Assim, um dos objetivos do Programa era a construção de novas unidades de Centros de Educação Profissional (CEP) que deveriam ser mantidas por fundações privadas, gerando receitas próprias, “espécie de centros de negócios de educação profissional” (GRABOWSKI, 2010, p. 141). Segundo o MEC, as escolas comunitárias “[...] receberam cerca de R\$ 250 milhões para 99 projetos em 14 estados. Os convênios contemplaram construção de novas unidades de ensino técnico, reforma, ampliação e compra de equipamentos” (DE ANGELIS, 2008). Conforme documentos deste período:

[...] a função do PROEP era reestruturar a rede federal desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento. Assim, o Estado gradativamente se eximiria do seu financiamento. Dessa forma, mediante projeto, as instituições federais de educação tecnológica (em especial os antigos CEFETs) e instituições comunitárias criadas para aquele fim [...] receberam aporte de recursos, via PROEP, com o objetivo de reestruturarem-se a fim de assumir a nova função, ou seja, a de **buscar arrecadação a partir da prestação de serviços à comunidade na perspectiva de aumentar suas possibilidades de autofinanciamento**. Assim, paralelamente ao aporte de recursos do PROEP, o orçamento daquelas instituições federais de educação foi sendo reduzido, uma vez que aquele programa tinha duração determinada, com previsão inicial de cinco anos. Dessa forma, era necessário, segundo a lógica da reforma, que **ao final do programa essas instituições estivessem preparadas para buscar parte de seus orçamentos por meio da venda de cursos à sociedade e de outras formas de prestação de serviços**. Cabe destacar que os critérios de elegibilidade dos projetos institucionais eram extremamente coerentes com a reforma do EPT (Ensino Profissional

e Tecnológico). Assim, o projeto que apresentasse alguma proposta relacionada com o ensino médio era sumariamente descartado, o que era compatível com a separação do ensino médio da educação profissional e, mais ainda, com o afastamento definitivo das instituições federais dessa última etapa da educação básica (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2012, pp. 29-30, grifos nossos).

Paralelamente ao processo de privatização da Educação Profissional, naquele mesmo período, Nancy Birdsall (1993 -1998), vice-presidente executiva do BID, firmou um compromisso a partir da reforma estrutural da educação de investir até US\$ 1,5 bilhão por ano na educação até o ano de 2000, e, segundo a executiva, os ingredientes necessários para se efetuar esta reforma seriam:

- **Diversificação da educação pós-secundária: por exemplo, faculdades e institutos técnicos para atender às novas demandas a custos inferiores aos das universidades.**
- Na formação profissionalizante, ênfase **na oferta competitiva do setor privado** e em programas orientados para as empresas empregadoras, isto é, orientados para a demanda.
- Na educação secundária, independentemente do modelo, mais ênfase na solução de problemas (CASTRO; CANOY, 1997, p. 202, grifos nossos).

Tais “recomendações” foram também concretizadas por meio das reformas educacionais ocorridas a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e o Decreto 2.208/97, visto que, segundo Viamonte (2011, p. 40):

[...] possibilitaram a ampliação e diversificação do ensino profissional sinalizando o atendimento dessas demandas (Parecer nº 16/99, p.19) ao prescrever que “as escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (LDB 9394/96, Art. 42).

Assim, foi a partir da LDB/96 que o ensino profissionalizante passou a ter caráter pós-secundário, sendo estruturado em três níveis:

Básico – destinado à qualificação, requalificação e a profissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia; Técnico – destinado a proporcionar habilitação profissional de nível médio a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser ofertados de forma concomitante ou sequencial a este; e Tecnológico – que corresponde à formação de nível superior, porém com carga horária mínima significativamente menor que as demais carreiras desse nível, que possuem caráter mais acadêmico, caracterizando-se pelo caráter acentuadamente técnico, visando a uma formação vinculada à aplicação técnico-científica do conhecimento. Como historicamente a cultura nacional supervaloriza o diploma de estudos de curso superior, houve uma proliferação de cursos superiores de tecnologia de iniciativa privada, fator que fortaleceu o mercado educacional (VIAMONTE, 2011, p. 41)

Denota-se que as reformas educacionais estabelecidas pelo BID nos anos 1990 acompanham as duas dimensões descritas por Rodrigues (2006): a educação-mercadoria por meio da privatização da educação que atende aos interesses do capital comercial, como também a mercadoria-educação, por meio da diversificação da educação pós-secundária ou terciária. Em consonância com as concepções do capital industrial, o BID repassa para o Estado aquilo que a iniciativa privada do setor educacional não tem como prioridade oferecer: mão de obra qualificada, o fomento à pesquisa aplicada para a geração de conhecimento científico e tecnológico.

É, portanto, no bojo da dimensão de educação fomentada pelo capital industrial e comercial que ocorrerá a expansão da educação terciária, justificada pela máxima de se “transformar o Brasil numa economia competitiva” (RODRIGUES, 2006, p.11). Porém, segundo Minto (2011, p. 234)

[...] Precisamente, a formação para a *competitividade* nada tem a ver com uma formação autônoma, sólida, com base nos mais avançados conhecimentos científicos do nosso tempo. Na particularidade brasileira, ela adquire significado de uma formação também adaptativa, para produção de “competências” adaptativas.

É nesse sentido que as Agências Multilaterais vêm fomentando a ampliação da Pedagogia das Competências na América Latina e, como afirma Briasco (2010), o estabelecimento de critérios a respeito desta pedagogia tem legitimado sua implantação porquanto o modelo a ser incorporado às suas pautas.

Porém, atualmente, de acordo com a Organização dos Estados Iberoamericanos, que objetiva estender o modelo de competências na Educação

latinoamericana, no Brasil

[...] **se produziu um corte no desenvolvimento do sistema de competências** devido às [...] mudanças de governo, instalados a partir de 2003 [...]. Se abriu um forte debate acerca da pertinência do sistema por competências, no marco de uma profunda crítica às políticas da década de 1990 e suas devastadoras consequências fundamentalmente a respeito da ruptura da coesão social. Frente a este panorama, se propõe trabalhar o conceito de competência como um conhecimento necessário para a compreensão e ação crítica (BRIASCO, 2010, tradução nossa, grifos nossos).

Tal debate se inicia em 2003, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, quando se:

[...] aumentou o debate acerca do decreto nº 2.208/97 em relação à superação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional, resultando em uma mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, numa tentativa de retomar a oportunidade de discussão das possibilidades de inovação e renovação de currículos capazes de formar indivíduos comprometidos e capazes de articular de forma criativa as dimensões do fazer, do pensar e do sentir, que fornece uma sólida e atualizada formação científica, tecnológica, cultural e ética (VIAMONTE, 2011, p. 42).

É neste clima de discussões que em 2004 é aprovada pelo Governo Federal brasileiro o Decreto 5154/04 (BRASIL, 2004a) que supostamente⁴⁷ revogou o Decreto 2.208/97, permitindo uma nova modalidade de ensino: o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. De acordo com o Decreto 5154/04:

§ 1º. A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

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

Essa modalidade prevê segundo Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005a) a existência de princípios reintegrativos de um “ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura”.

⁴⁷ Tal decreto continuou possibilitando a oferta dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes implantados no Decreto 2.208/97.

Segundo estes autores (2005b, grifos nossos) com a aprovação de tal decreto buscava-se a implantação de uma política “**consistente** de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais”, política esta “mais coerente com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira”. Isto porque:

O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO et al., 2005c, p.4).

Assim, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 43) “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”.

Analisando tal perspectiva, Moura (2013) conclui que:

[...] no caminho para a travessia em direção à escola unitária, laica, politécnica, universal, pública e gratuita é necessário reclamar por escolas técnicas (teóricas e práticas), nas quais está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média (MARX, 1996). Se essa tese é válida para a classe trabalhadora em geral, para o caso do Brasil, imerso no capitalismo neoliberal como quase todo o planeta e, além disso, estando na periferia desse sistema capital, ela tem mais potência ainda.

Veremos no próximo item como essa nova proposta de formação unitária e politécnica tem se materializado na Educação Profissional e Técnica por meio dos IFETs e, se frente à atual conjuntura, ela ultrapassa a condição histórica da Educação Técnica enquanto formadoras de mão de obra barata (e de prestadora de serviço), ou seja, condicionada aos modelos estabelecidos pelos interesses do capital internacional, sendo capaz de gerar verdadeiramente emprego formal e renda, como também o desenvolvimento local, social, cultural. Assim, a pergunta que se lança é: esta nova proposta possibilita ou não concretamente “[...] trabalhar na superação da condição de subordinação quase absoluta ao poder econômico” (BRASIL, 2010, p.21), abandonando o hábito de copiar e ousando inovar como

preconiza Eliezer Pacheco⁴⁸ (2009, p. 1)?

3.5 A CRIAÇÃO DOS IFETS E A REFEDERALIZAÇÃO DOS CEPS

Em 2008, o Governo Federal cria a Lei 11.892/08 que promoverá a ampliação da Rede Federal de Educação Técnica, por meio dos IFETs⁴⁹ (BRASIL, 2008). De acordo com a Lei de criação os Institutos Federais têm por finalidade e característica ofertar educação profissional e tecnológica, nas modalidades: ensino médio integrado, subsequente, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Eliezer Pacheco afirma que esta lei veio alterar a Lei 9.649/98 que proibia a criação de novas escolas técnicas federais.

A expansão de tal modelo de Ensino tem sido expressivo. Segundo revista do IPEA:

Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação ampliou a rede federal de educação profissional com a criação de 214 novos IFETs, que se somaram aos 140 existentes anteriormente. A previsão até 2014 é de se chegar a 562 unidades, com 600 mil vagas no total (CASSOL, 2012).

Partindo-se de que o Brasil é constituído por 5.570 municípios (CASTRO, 2013), o número de unidades cobriria mais de 10% do território nacional.

Para um melhor esclarecimento sobre tal proposta de Ensino Técnico Profissional, convidamos para entrevista, o professor Amir Limana⁵⁰ que foi Coordenador Geral do ENADE, junto ao INEP/MEC, desde a sua implementação até fevereiro de 2008 e consultor ad hoc do PNUD/UNESCO junto ao Programa Brasil Profissionalizado da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. À época da entrevista exercia a função de Coordenador de Ensino Superior na Pró-Reitoria de Ensino do IFET de Londrina e onde, atualmente,

⁴⁸ Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, que atuou no governo Lula e no Governo Dilma, (2005 -2012).

⁴⁹ (...) a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFETs), que transformou 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. São 38 institutos federais presentes em todos os estados. (GRABOWSKI, 2010, p. 134)

⁵⁰ Possui graduação em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1986) mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992), e Doutorado em Sociologia da Administração Pública pela La Sapienza - Università degli Studi di Roma (2003).

encontra-se na Coordenadoria Geral. Participou conjuntamente da entrevista o diretor de pesquisa, ensino e extensão do IFET de Londrina/PR.

A entrevista semiestruturada realizada pessoalmente em 18 de dezembro de 2013, no IFET-Londrina, objetivou elucidar em que medida a proposta educacional dos IFETs está orientada pelas recomendações das Agências Multilaterais. A partir de algumas questões gerais, o entrevistado retomou todo o processo de criação do IFET, enfatizando que ele significou uma ruptura com a formação técnico-profissional privatizada e voltada exclusivamente para exigências imediatas do mercado.

Limana, afirma que criação desta nova proposta de formação demandou um amplo esforço por parte de vários intelectuais, no sentido de se buscar a formulação de uma concepção que rompesse com a dimensão que articula a Educação Profissional diretamente ao mercado de trabalho, centrada exclusivamente à produção, na questão da empregabilidade e laboralidade. Fizeram parte deste projeto de formação os professores Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani, José Dias Sobrinho, entre outros.

À época, Limana destaca que trabalhou no Ministério da Educação, diretamente na construção dos IFETs. Desde a primeira reunião - juntamente com o então Ministro da Educação Tarso Genro e o Secretário Eliezer Moreira Pacheco -, participaria de todo o processo de construção e redefinição da Educação Técnico-Profissional durante quatro anos. Neste período, segundo o entrevistado: “Frigotto tornou-se o braço direito de Pacheco na montagem dos institutos”, ou seja, o entrevistado sugere que seja possível verificar as concepções deste estudioso (Frigotto) nesse quadro programático.

De acordo com o entrevistado, com o intuito de se criar um novo modelo de formação voltada para os excluídos, tarefa segundo ele bastante árdua, foram enviadas várias delegações pelo mundo todo a fim de se examinar as melhores práticas adotadas na perspectiva de se criar uma escola inclusiva.

Sobre esta expansão do Ensino Técnico Profissional, Limana afirma que a extinção do PROEP encerra, por um lado, o processo de formação que enfatizava a adequação às exigências do mercado como também, por outro, a privatização da Educação Profissional. Segundo o entrevistado, a extinção do programa PROEP se inicia logo nos primeiros meses do primeiro mandato do

Governo Lula (2003)⁵¹. No entanto, em 2005 há uma retomada do Programa e em 2010 houve a sua finalização quando as negociações entre o MEC e o BID foram concluídas⁵² (GRABOWSKI, 2010). Grabowski (2010, p. 134) afirma que:

O Governo Lula, que chegou a cogitar e iniciar tentativas para um PROEP2 desistiu da ideia, por entendimento da equipe econômica do Governo, que preferiu alocar mais recursos da União a contrair empréstimo internacional.

Na retomada pela formação em Educação Profissional, uma das medidas empreendidas será a federalização dos Centros de Educação Profissional (CEPs). Desde o ano de 2005, várias escolas técnicas comunitárias (CEP) descumpriram as exigências do contrato com o MEC (como, por exemplo, na oferta de cursos com gratuidade de vagas) e o formato e conteúdo dos cursos passaram a integrar a rede federal de Educação Profissional (DE ANGELIS, 2008).

Limana (*Entrevista*, 2013) informa que dos 99 prédios e estruturas criados com a intenção de alocar atividades voltadas à educação profissional, 38 foram refederalizadas e incorporadas na rede federal de Educação Profissional e outras tantas viraram shopping e estacionamentos. Segundo documentos, estas instituições “tiveram que ser federalizadas para minimizar o escandaloso prejuízo ao erário público (sic)” (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2012, p. 31). Um dos exemplos desse processo de refederalização foi a instalação do IFET da cidade de Londrina no Paraná. Assim, segundo documentos:

⁵¹ De acordo com Christiano, “essa atitude resultou no pagamento pela permanência dos recursos disponibilizados pelo BID que, em 2004, recebeu de volta cerca de US\$ 94 milhões não utilizados” (CHRISTIANO, 2010).

⁵² [...] o PROEP foi sofrendo as mudanças típicas de troca de governo (...). a primeira delas foi a suspensão, em janeiro de 2003, de 104 convênios firmados no final do governo FHC, sob a alegação de não existirem recursos para a sua execução. Transcorridos 12 meses, 34 projetos foram retomados, sendo que dois, posteriormente, foram transferidos para o segmento federal. Devido a mudanças nas Diretrizes da LDO, decorrência da Lei N. 10.707, de 30/07/2003, a transferência de recursos da União para organizações da sociedade civil deveria observar: “declaração de funcionamento regular da entidade beneficiária nos últimos 3 anos, emitida no exercício de 2004 por 3 (três) autoridades locais, e comprovante de regularidade do mandato de sua diretoria”. Vários projetos do segmento comunitário firmados com o PROEP, à época, não tinham essa condição. Nos anos de 2006 a 2008, 25 projetos do segmento comunitário foram transferidos: 23 para o segmento federal e 2 para o estadual. Aí reside uma das causas legais para a federalização dos projetos do PROEP. O Governo foi realizando outras modificações e introduzindo projetos novos no PROEP (,,,) transcorridos quase 12 anos, o PROEP foi encerrado neste ano (2010). (GRABOWSKI, 2010, pp. 133-134)

No processo de interiorização do IFET-PR, com seus vários campi é que foi criada a estrutura atual do Campus Londrina. Teve a sua origem a partir da devolução do prédio pela Associação Odontológica Norte do Paraná ao Ministério da Educação. Adquirido com recursos PROEP, financiado pelo BIRD e refederalizado em 2009, como Instituto Federal do Paraná, campus Londrina (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2012, p. 18).

Quanto a sua proposta de formação, o documentou “Um Novo Modelo de Educação Tecnológica: concepções e diretrizes dos IFETs”, sinaliza que ao estabelecer esta instituição como política pública propõe uma nova perspectiva que intenciona “[...] trabalhar na construção de um projeto mais amplo para a educação pública” (BRASIL, 2010, p. 21). Assim, segundo Pacheco, os IFETs foram criados para:

[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e a cultura na perspectiva da emancipação. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico e na formação profissional mais abrangente e flexível voltada para o mundo do trabalho e menos para a formação de ofícios, em um profissionalizar-se mais amplo que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos para as engenharias e licenciaturas. (PACHECO, 2011, p. 15).

Limana (*Entrevista*, 2013) afirma que os IFETs, em suas premissas, não coadunam com o modelo de formação preconizado pelo BID. Conforme o entrevistado, contrariando esta tendência, os IFETs estariam inseridos na proposta de educação unitária, cuja concepção destaca a educação não apenas voltada aos aspectos técnico-científicos, atrelados às dimensões políticas, culturais e sociais, mas também a uma formação humanística reconhecendo o trabalho como experiência humana primeira. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de um IFET:

[...] o conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, inclusive nas propostas pedagógicas dos cursos de graduação e de pós-graduação, na perspectiva de ultrapassar o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2012, p. 6).

Portanto, segundo Limana, fundamentada na cultura geral formativa de caráter teórico-prático que propicia uma orientação múltipla para futuras profissões. Embasada em tal perspectiva, o itinerário formativo nos IFs garante também a continuidade dos seus estudos, pois a sua organização formativa permite o diálogo entre os diferentes cursos da Educação Profissional e Tecnológica (formação inicial e continuada, técnica de nível médio e de graduação e pós-graduação tecnológica), ampliando as possibilidades de formação vertical (elevação de escolaridade) e horizontal (formação continuada).

Tal formação busca, ainda, desenvolver no alunado um conhecimento crítico em que este possua a capacidade compreensiva da sociedade. Portanto, consiste também na produção de conhecimentos emancipatórios, direcionados para a solução dos problemas sociais, em que pesem a inclusão social e cultural (LIMANA. *Entrevista*. 2013). Assim, uma Educação:

[...] com vistas à emancipação deve proporcionar o conhecimento das relações sociais de produção da sociedade capitalista, já que é justamente esta relação que impede a emancipação do indivíduo (ADORNO, 1995, p. 171). É o conhecimento das relações de produção que permite a consciência crítica e, somente através da crítica pode ser estabelecida a educação para a emancipação (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2012, p. 42).

Quanto às características institucionais dos IFETs, no Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal do IFET-Londrina encontramos a seguinte afirmação:

[...] uma vez criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituiu-se em elemento de redefinição do sistema de ensino brasileiro, o que fica evidente nos artigos 6º, 7º e 8º da lei supracitada [11.892/08]. O referido instrumento legal reforçou, por outro lado, a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar dessas instituições educativas, além de garantir a equivalência às universidades federais, no que se refere às disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, eventualmente ofertados pelos institutos. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2012, p. 17).

Assim, de acordo com o diretor de pesquisa, ensino e extensão do IFET de Londrina/PR, essa lei regulamentadora proporciona autonomia didático-

pedagógica e disciplinar para a construção de uma proposta curricular que contemple os fundamentos e princípios científicos das diferentes tecnologias.

Em conformidade com as diretrizes que norteiam o IFET, a formação deve estar atrelada à tecnologia, assim, o seu PPP prevê a indissociabilidade da atuação no ensino, pesquisa e extensão, na qual a pesquisa deve estar:

[...] ancorada nos princípios científicos, que se consolida na construção da ciência e desenvolvimento da tecnologia e no educativo, que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade, entendendo-a como essencial para a construção da autonomia intelectual e, portanto, potencializadora de uma educação que possibilite ao sujeito o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2012, p. 6).

Ainda segundo o diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFET de Londrina/PR, na prática educacional, isto significa dizer que os projetos estão direcionados para a criação de incubadoras, de empresas júnior voltadas para a inovação e registro de patentes de novas tecnologias. É embasado nessa perspectiva que se pensa o incentivo ao empreendedorismo, posto como diretriz da Instituição.

Porém, a perspectiva exposta e defendida pelos entrevistados precisa ser problematizada à luz da Lei 10.973/04 de Inovação Tecnológica (BRASIL, 2004b) que, pouco antes da criação dos IFETs, foi instituída para regulação dos institutos de ciência e tecnologia. Se por um lado, o Decreto 5154/04 possibilitou a construção de uma perspectiva formativa baseada nos preceitos gramscinianos de uma educação para a emancipação, ou seja, uma educação politécnica omnilateral, e, posteriormente a Lei 11.892/08, garantiu a criação dos IFETS, instituição que se propõe à superação da condição de subordinação ao poder econômico, por outro lado, contraditoriamente, em 2004 já havia sido aprovada a Lei de Inovação Tecnológica, que prevê a celebração de contratos e convênios entre os Institutos de Ciência e Tecnologia (ICTs) com instituições públicas e a iniciativa privada, para a realização de pesquisa conjunta objetivando a transferência de tecnologia desenvolvida. Segundo Leher (2013, p. 45, tradução nossa), por meio desta lei “grande parte da atividade científica está sendo reconceitualizada como ‘inovação’ e pensada como negócio, situação que se consolida pelas políticas de financiamento dirigidas aos projetos de empresas entre

as universidades e as empresas”. De acordo com esta lei, compete aos ICTs: o compartilhamento de infraestrutura entre os setores públicos e privados; **contratos de transferência de tecnologia**; publicação de edital para transferência de tecnologia com exclusividade; **prestação de serviços especializados voltados para a inovação a instituições públicas e privadas**; parceria com instituições públicas e privadas para pesquisa científica e tecnológica de desenvolvimento de tecnologia, produtos ou processos; **titularidade da propriedade intelectual (PI)** dos resultados atingidos (ARAUJO, 2007, grifos nossos).

Ora, vemos assim que, embora o IFET estimule a produção de tecnologias e desenvolvimento de pesquisa autônoma e inovadora, tal política educacional está condicionada à Lei de Inovação Tecnológica, cujas cláusulas são determinadas pelos interesses do mercado financeiro.

Atualmente há uma política que assegura que a inovação tecnológica ocorra, principalmente, nas atividades intensivas em recursos naturais e escala, como também políticas que “não necessitam de desenvolvimento próprio de ciência e tecnologia e investigação e desenvolvimento”. (LEHER, 2013, p. 36, tradução nossa) - uma vez que estes setores empregam força de trabalho não qualificada e barata (BRAGA, 2008) – por outro, há a aprovação da Lei de Inovação Tecnológica que vai de encontro com as prerrogativas do BID: uma formação terciária na qual se vincule a educação ao desenvolvimento tecnológico e científico, aproximando o sistema educativo à indústria, ao governo e à comunidade investigativa propiciando, assim, a transferência de tecnologia, a capacitação científica e engenheiros do mais alto nível e a expansão de laboratórios e instalações para a investigação (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2005, p. 25). Essa realidade conflui para a reafirmação da nossa condição de dependência enquanto país periférico. Isto se dá em razão de que

Por mais que a chamada globalização tenha debilitado e erodido os estados nacionais – que perderam parte de sua soberania para o capital portador de interesses, pelas corporações e os organismos internacionais – o capitalismo em seu estado imperialista segue sendo organizado sistematicamente por meio de um sistema de Estados (Wood, 2003). A segunda, um desdobramento da primeira, é que as políticas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO e a OMC são sempre recontextualizadas em função do lugar do país em dito sistema de Estados (que sempre é dinâmico e, desde o princípio do presente século, Brasil assume uma importância relativamente maior, junto com a Índia, Rússia e China.) e da correlação de forças entre as classes fundamentais no âmbito nacional. (LEHER, 2013, p. 36, tradução nossa).

A partir da consideração destas duas leis (a de criação dos IFETs e a de inovação tecnológica), pode-se problematizar se na realidade as ações voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão dos Institutos de Ciência e Tecnologia, o que inclui os IFETs, estariam orientadas para a autonomia intelectual e a geração de ciência e tecnologia autóctone, ou se tais instituições de pesquisa convertem-se num componente de alto valor agregado a serviço das transnacionais para a realização de valor no interior da cadeia produtiva.

3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O II CAPÍTULO

Neste capítulo procuramos mostrar a atual posição do Brasil no cenário econômico internacional e o perfil do profissional requerido, atualmente, pelo setor produtivo brasileiro. Diante desses determinantes, o papel da Educação Terciária se constitui na articulação dos interesses nacionais e globais frente às perspectivas econômicas do Brasil no atual cenário internacional. Além disso, procurou-se destacar a linha histórica da transformação do ensino profissionalizante no Brasil até alcançarmos, com maior ênfase de estudo, o atual cenário e a conjuntura que o explica.

Como vimos anteriormente, a expansão geográfica do capitalismo sempre foi útil para a superação das crises inerentes ao capitalismo, na qual recentemente se deu com o aprofundamento do processo de mundialização dos mercados. Associada a esta prática, o capitalismo promoveu a reestruturação organizacional por meio da quebra das cadeias produtivas e a terceirização dos bens materiais e de serviços. Na atualidade, as “localidades” têm sido a materialização de tal estratégia do capital. O foco no âmbito territorial pressupõe a articulação dos atores locais, instituições públicas e privadas e de políticas públicas relativas ao emprego, trabalho e renda. A qualificação passou, então, a ser fundamental para a atração de novos investimentos e capital estrangeiro para as localidades. É nesse contexto que surgem as políticas públicas voltadas para os APLs, como também para a qualificação profissional orientada para as demandas locais e regionais.

Por fim, vimos que paralelamente às mudanças estruturais da economia mundial e nacional, à quebra das cadeias produtivas, à fragmentação da produção e dos serviços, à precarização ou diversificação dos contratos trabalhistas,

portanto, à terceirização do trabalho como prestação de serviços, efetuaram-se diversas alterações nas políticas públicas de educação, em dois momentos bem definidos: (1) A Nova Lei de Diretrizes e Bases /1996 e o Decreto 2.208/97 , pela qual se afirmou a separação entre o ensino médio e o ensino profissionalizante, a diversificação dos currículos (com criação de cursos terciários não-universitários), os modelos de competência e empreendedorismo, os acordos públicos-privado, o que definiu à educação dupla finalidade: formação de força de trabalho qualificada (mercadoria-educação) e prestação de serviços por meio de cursos extracurriculares de duração curta e formação tecnológica específica, determinada pelos interesses estratégicos da economia (educação-mercadoria). (2) O Decreto da Lei 5154/04, revogando o Decreto 2.208/97, repossibilitou a articulação entre o ensino médio e a educação técnico-profissional e, em concreto, a criação dos IFETs, por meio da Lei 11.892/08, na qual enfatiza uma formação orientada para os APLs, o incentivo ao empreendedorismo e à pesquisa aplicada, ao mesmo tempo em que se aprova a Lei 10.973/04 que garante a transferência de tecnologia e titularidade intelectual das instituições de pesquisa às empresas privadas, retirando a possibilidade de se gerar uma ciência e tecnologia autônoma.

No próximo capítulo, buscar-se-á examinar empiricamente como tais políticas se constituem no tecido social. Assim, descreveremos a dinâmica de produção da APL da mandioca de Paranavaí e como tem se dado a articulação dos diversos atores locais e o IFET instalado na região, buscando verificar se os cursos ofertados e os projetos desenvolvidos são os mais viáveis para a consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (BRASIL, 2008) e para a promoção do “aventado” desenvolvimento social, gerando o “emprego formal e decente”.

4 A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL COMO POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO ÀS APLS: O CASO DE PARANAÍ

4.1 OS IFETS ARTICULADOS AOS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS (APLS)

A recomendação nº 195 de 2005 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), preconiza que a educação e a formação são fundamentais à obtenção do considerado “Trabalho Decente e Produtivo”, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humana. Em conformidade com esta perspectiva, o Governo Federal brasileiro realça a concepção de qualificação como uma política pública “ativa” de emprego, como garantia da empregabilidade do trabalhador e da competitividade da economia.

Nesse sentido, o governo brasileiro adota políticas voltadas à geração de emprego, renda para a formação profissional, esta última dada pela expansão do Ensino Técnico-Profissional por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Uma das estratégias para a geração de emprego tem sido a criação de políticas públicas de incentivo para os Arranjos Produtivos Locais (APLs)⁵³, política esta voltada às micro, pequenas e médias empresas.

Na atualidade, tem-se presenciado a criação dos IFETS, por meio da Lei 11.892/08, na qual se destacam entre suas finalidades a articulação entre tal instituição e os arranjos produtivos locais:

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

[...]

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008, grifos nossos).

⁵³ Os Arranjos Produtivos Locais serão tratados especificadamente no subtítulo a seguir.

Diante de tal política pública, analisamos se o incentivo às micro, pequenas e médias empresas, assim como a articulação deste programa com esta nova concepção de educação técnica seria uma política efetiva para a geração de “emprego formal e decente” como apregoa a OIT e o próprio governo brasileiro.

Para apreender melhor o sentido dado pelo Governo Federal ao que seja “trabalho decente” é importante descrever que:

[trabalho decente é] entendido como: trabalho produtivo executado em condições adequadas de saúde e segurança, com respeito aos direitos fundamentais do trabalho, que garante remuneração adequada, dispõe de proteção social e ocorre em um ambiente de diálogo social, liberdade sindical, negociação coletiva e participação (BRASIL, 2004c, p. 11).

Na esteira dessa concepção, o “trabalho decente” proposto pelo governo brasileiro associa a atividade objetiva empresarial muito mais aos insumos que circundam o empreendimento, não caracterizando como o processo de formação que se ajusta à reivindicação e conquista desta condição de trabalho, ou seja, a formação não é considerada um item crucial para o trabalho decente.

4.1.1 Os IFETS e o Programa de Formação Empreendedora

Atualmente há uma Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, com uma Diretoria de Empreendedorismo e Inovação nos IFETs. De acordo com o Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFET de Londrina, uma vez questionado sobre o significado da formação empreendedora:

[...] essa questão é colocada em um pedestal. Há uma busca incessante por inovar, criar empresas júnior, criar programas ou aliar a programas como o “Ciências sem Fronteiras”, entre outros, com a perspectiva de formar cidadãos empreendedores (Entrevista, 2013).

Limana explicita que a concepção de empreendedorismo pensada pelo IFET vai muito além da perspectiva da inovação tecnológica e é diametralmente oposta às ideias propaladas pelas Agências Multilaterais e pelos economistas. Nas suas palavras:

[...] queremos formar cidadãos com conhecimento técnico para que ele possa estar no mundo, se desenvolver e desenvolver o próprio mundo, que é uma coisa muito diferente de formar mão de obra barata [...] busca-se formar cidadãos autônomos que ao adquirirem uma leitura crítica do mundo sejam capazes de tornarem-se sujeitos transformadores da história (LIMANA. Entrevista, 2013).

O empreendedor que se pretende formar é aquele que, segundo Limana:

[...] nas piores condições do mundo, está planejando, estudando e fugindo das mazelas que a sociedade de consumo produz, construindo a sua dignidade. Empreendedorismo, não significa formar peão para o grande industrial, o usineiro de álcool, que vai servir à roda (LIMANA. Entrevista, 2013).

Assim, os IFETs ofertam

[...] cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional com formação propedêutica, para que o sujeito possa viver a vida descentemente. Dá uma formação não para o vestibular, sendo que apenas 20% ingressam nas Universidades, o resto não tem uma profissão porque aquele ensino não serviu de nada. Nós aqui fazemos uma coisa completamente diferente. As pessoas não nos conhecem muito bem e nos veem como CEFETs. Não servimos para formar mão de obra barata para ninguém, nós queremos formar cidadãos bem formados, conscientes do seu espaço no mundo e daquilo que ele pode galgar, daquilo que ele pode fazer. Por isso que nós somos Instituto de Ciência e Tecnologia para desenvolver a cultura, a ciência, a tecnologia para construir cidadãos de fato “linkados” com a sociedade, com os problemas ambientais, com os problemas sociais etc. (LIMANA. Entrevista, 2013).

Logo, para Limana, a perspectiva de empreendedorismo fomentada no IFET, diferentemente de servir aos discursos das Agências Multilaterais, está direcionada à seguinte concepção:

Nós aqui queremos sujeitos cômicos da sua história, responsáveis pela sua história, que construa a sua história. Então a nossa perspectiva é extremamente crítica em relação a isso (LIMANA. Entrevista, 2013).

Desta forma, a Educação Técnica seria focada numa política inclusiva, voltada para os trabalhadores e filhos dos trabalhadores, ou seja, “[...] para incluir aqueles que sempre produziram para o país e para as elites do país, que

estavam fora do processo e que agora podem ser incluídos” (LIMANA. *Entrevista*, 2013). Nesse sentido, os IFETs passaram a levar em consideração os APLs.

4.1.2 APLS como Braço Empírico do Programa de Formação Empreendedora

Ainda segundo o Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFET de Londrina, a inclusão social tem se efetivado sob várias formas: primeiramente, a ampliação dos IFETs tem se dado não nos grandes centros econômicos e políticos, mas tem buscado alcançar os rincões da sociedade, ofertando cursos focados nas demandas e necessidades locais

[...] numa leitura não empresarial, respeitando a dinâmica regional e privilegiando a população de determinada região, portanto há uma sincronização com os arranjos regionais, com o objetivo de formar pessoas para alavancar a capacidade, bem como as características de determinada região (Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFET de Londrina. *Entrevista*, 2013).

Assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) aponta que o foco dos IFETs está orientado para:

[...] a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (APLs) (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2012, p. 6).

Nesse sentido, afirma-se que os IFETs

[...] deverão incorporar o arranjo produtivo não na sua perspectiva institucional, mas na perspectiva da demanda regional, onde se pretende formar sujeitos capazes de intervir na dinâmica local e de forma alguma tem a finalidade de formar mão de obra barata para os empresários dos setores da cidade reproduzindo e perpetuando assim, o status quo da localidade. (Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFET de Londrina. *Entrevista*, 2013).

O documento que trata das diretrizes e concepções dos IFETs enfatiza que a Educação Profissional estaria refletindo um novo projeto nacional, em que diferentemente de outros momentos, o fazer pedagógico que até então fora

embasado no fator econômico, deslocar-se-ia para a qualidade social, voltado para o desenvolvimento local e regional, proporcionando, assim, melhoria do padrão de vida da população local, assumindo o “compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável, com inclusão social” (PACHECO, 2009, p. 1). Para tanto, faz-se necessário instalar unidades em cidades-polos, ofertando cursos em “sintonia com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, com o propósito de consolidar o comprometimento da Educação Profissional e Tecnológica com o desenvolvimento local e regional” (BRASIL, 2010, p. 15).

De acordo com Limana (*Entrevista*, 2013), tal mapeamento se dá por meio de um setor específico do IFET, vinculado à reitoria. Este setor juntamente com a Prefeitura e Entidades de Classe, além de outros setores, fazem o levantamento das necessidades regionais. Porém, segundo ele, há casos em que prevalecem os interesses políticos regionais em razão da existência de uma perspectiva conservadora advindas por parte dos próprios integrantes do IFET, abrindo-se assim cursos que contradizem as concepções e finalidades da instituição. O exemplo mais comum em algumas cidades no interior do Paraná tem sido a abertura de cursos como de Agronegócio.

Limana explicita que o IFET deve seguir a sua lei de criação, mas muitos dos professores que dele fazem parte trazem um entendimento de formação numa perspectiva não inclusiva, elitista, reproduzindo os modelos de formação voltadas para as exigências dos setores empresariais locais ou para o vestibular. Segundo ele “há campus que reproduzem o modelo SESI!” (LIMANA. *Entrevista*, 2013).

Com relação ao curso de Agronegócio, Limana explica que tal curso não guarda relação com o princípio dos IFETs, pois para uma família sobreviver seriam necessários pelo menos 10 hectares. Este custo é absolutamente inviável para o pequeno produtor rural. Assim, de acordo com sua perspectiva, tal formação na realidade acabará fornecendo mão de obra barata para a indústria da fécula, da usina de álcool e açúcar ou para os grandes fazendeiros. Para ele: “esse é um entendimento equivocado de agronegócio e algo muito diferente do que precisamos” (LIMANA. *Entrevista*, 2013). Diante de tal quadro, Limana visualiza a dificuldade de se construir uma escola verdadeiramente inclusiva, voltada para os pobres e

emancipatória, pois é difícil romper com o viés elitista, mercadológico e conteudista na Educação Técnico-Profissional.

Atualmente as vagas nos IFETs são disponibilizadas na seguinte proporção: 50% são ofertadas para o ensino médio integrado e técnico, 20% para licenciaturas e 30% para cursos superiores de tecnologia ou bacharelados tecnológicos, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados e doutorados profissionais⁵⁴.

Segundo o Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFET de Londrina, o IFET ao ofertar cursos de licenciatura está buscando cumprir sua função social e reverter o problema da educação no país. Isto porque, no seu entendimento, a capilaridade dos IFETs somado à obrigatoriedade de se ofertar vinte por cento das suas vagas, confere aos Institutos a capacidade de formar professores em todos os rincões do interior do país, beneficiando a localidade.

Em relação aos estudantes, o processo de inclusão social se dá por meio da oferta de várias modalidades de bolsas de estudos. Além disso, das quarenta vagas ofertadas, vinte oito, ou seja, setenta por cento são concedidas preferencialmente aos filhos das populações de baixa renda e que estudaram em escola pública. A inclusão se dá também por meio de cotas de inclusão racial, social e para portadores de necessidades especiais. As doze vagas remanescentes são para concorrência geral.

Denota-se que o Projeto Político Pedagógica do IFET propõe-se programaticamente a uma formação emancipatória, porém, no próximo item, e em conformidade com o que até o momento descrevemos, verificamos que a base econômica e cultural em que está assentada tal formação não ultrapassa, de fato, o aspecto teórico dessa possibilidade emancipatória, a condição de formadores de mão-de-obra barata e de prestadores de serviços às grandes empresas locais. Para tal afirmação orientamos nosso estudo em uma pesquisa de campo por meio da qual analisamos as condições socioeconômicas da mesorregião de Paranavaí, foco da

⁵⁴ "Mestrado Profissional" é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação stricto sensu, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (Parecer CNE/CES 0079/2002).(COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR-CAPES, 2013)

pesquisa empírica. Essa análise se justifica, posto que segundo Ianni (1976, pp. 25-26):

A análise da cultura espiritual no capitalismo revela que os ideais, valores, princípios e doutrinas que a compõem estão presentes tanto nas relações econômicas e políticas como na produção e difusão de conhecimentos científicos e técnicos. [...] Isto é, a cultura do capitalismo aparece na fábrica, no governo, no exército, na igreja, no banco, na escola, no cinema, no teatro, no jornal, na televisão e outros núcleos de produção material e espiritual. Ocorre que a cultura capitalista é, em ampla medida, a ideologia do conjunto do sistema. Enquanto ideologia, ela reúne, organiza e desenvolve os ideais, valores, princípios e doutrinas que indicam as condições, os limites e as direções do pensamento e do comportamento das pessoas, grupos e classes sociais.

As considerações possíveis a tais assertivas levantadas por Ianni se voltam a um sistema que se desenvolve por um processo de retroalimentação: a base material tanto determina a base supra estrutural, como a supra estrutura resultante fortalece a sua base material, ou seja, a questão em pauta sempre será: houve mudanças na infraestrutura da economia e da sociedade brasileira suficientemente relevantes para a constituição das condições de uma real emancipação do alunos-trabalhadores?

4.1.3 Os Arranjos Produtivos Locais e as Políticas Públicas

O tema “Arranjos Produtivos Locais” no Brasil foi incluído como política de governo no Plano Plurianual (2004-2007). De acordo com o documento “Termo de referência para política nacional de apoio ao desenvolvimento de arranjos produtivos locais”, os APLs são uma importante fonte geradora de vantagens competitivas, e esta se dá por meio “[...] do incremento do capital social oriundo da integração dos atores locais” (Brasil, 2004c, p. 4). Posteriormente, este tema foi incluído como prioridade no Plano Nacional de Ciência Tecnologia e Inovação (2007-2010) e na Política de Desenvolvimento Produtivo (2008-2013), entre outros (BRASIL, 2012a).

Atualmente, o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC) tem a responsabilidade de coordenar um Grupo de Trabalho

Permanente⁵⁵, formado por 33 instituições públicas e privadas, que aprecia ações de apoio para rever e atualizar as necessidades das APLs no país. É constituída por quatro bancos estatais, dois bancos privados, doze Ministérios, sendo que a APEX trata-se de um órgão federal vinculado ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, a CODEVASF é uma empresa pública brasileira, a FINEP é uma empresa pública vinculada ao Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação, o IPEA é uma fundação pública federal vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, o IPT é vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo e oferece apoio tecnológico à indústria e às políticas públicas, a SUFRAMA é uma autarquia vinculada ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Já o IEL, a CNI e o SENAI fazem parte do Sistema Indústria. O SEBRAE é um serviço social autônomo, parte integrante do Sistema S e o CONSECTI é uma empresa privada sem fins lucrativos. Os demais fazem parte de diversos órgãos federais. Denota-se que apesar de tal política preconizar o “trabalho decente”, não se incluem sindicatos ou qualquer outra instituição representativa da classe trabalhadora.

De acordo com o MDIC, os Arranjos Produtivos Locais são concebidos como

⁵⁵ Agência Brasileira de Promoção de Exportação e Investimentos - APEX Brasil; Banco Bradesco S.A. – BRADESCO; Banco da Amazônia S.A. – BASA; Banco do Brasil S.A. – BB; Banco do Nordeste do Brasil S.A. – BNB; Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES; Caixa Econômica Federal – CAIXA; Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba – CODEVASF; Confederação Nacional da Indústria – CNI; Conselho Nacional de Secretários Estaduais para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Informação – CONSECTI; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq; Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA; Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA; Instituto de Pesquisas Tecnológicas – IPT; Instituto Euvaldo Lodi – IEL; Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – INMETRO; Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI; Ministério da Educação – MEC; Ministério da Fazenda – MF; Ministério da Integração Nacional – MI; Ministério de Minas e Energia – MME; Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA; Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior – MDIC; Ministério do Trabalho e Emprego – TEM; Ministério do Meio Ambiente – MMA; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MP; Ministério do Turismo – Mtur; Movimento Brasil Competitivo – MBC; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA

[...] aglomerações de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa. Um APL deve ter a seguinte caracterização: ter um número significativo de empreendimentos no território e de indivíduos que atuam em torno de uma atividade produtiva predominante; compartilhar formas percebidas de cooperação e algum mecanismo de governança. Pode incluir pequenas, médias e grandes empresas (BRASIL, 2012a).

Os APLs, por se constituírem de pequenas, médias e grandes empresas, são considerados geradores de elevado número de postos de trabalho. Assim, segundo o documento “Termo de Referência para Política Nacional de Apoio ao Desenvolvimento de Arranjos Produtivos Locais” (BRASIL, 2004c), trata-se de uma política voltada à promoção de APLs que contribuiria para o desenvolvimento econômico, à geração de emprego, à melhoria da renda e conseqüentemente, à redução de desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 2004c, p. 8-9). Desta forma, atualmente, há uma nova percepção das políticas públicas de desenvolvimento que passam a ver o “local” como um eixo de promoção econômica e social⁵⁶.

Ainda segundo este documento a “[...] opção estratégica pela atuação em APL decorre [...] do reconhecimento de que políticas de fomento a pequenas e médias empresas são mais efetivas quando direcionadas ao grupo de empresas e não a empresas individualizadas” (BRASIL, 2004c, p. 8). O objetivo desta política pública é estimular os processos locais de desenvolvimento, na qual se busca:

[...] desenvolvimento econômico; redução das desigualdades sociais; inovação tecnológica; a expansão e a modernização da base produtiva; o crescimento do nível de emprego e renda; a redução da taxa de mortalidade de micro e pequenas empresas; o aumento da escolaridade e da capacitação; o aumento da produtividade e competitividade; o aumento das exportações (BRASIL, 2004c, p. 9).

Na realidade, enquanto política pública, as pequenas e médias vêm recebendo maior atenção do Estado desde 1999. Esta política passou a ser parte

⁵⁶ Esta perspectiva surge da observação “das experiências bem-sucedidas em relação aos distritos industriais implantados na Itália, assim como em outras regiões, verificou-se que o local poderia proporcionar um desenvolvimento endógeno, ou seja, aquele que ocorre no seu interior, possibilitando que caminhos alternativos de crescimento ocorressem em países e regiões que apresentavam atraso quanto ao seu desenvolvimento.” (COSTA; COSTA, 2005 *apud* MOLINA, 2013, p. 74).

das estratégias de apoio à competitividade do sistema empresarial e ao desenvolvimento regional do país, “[...] políticas que até então sempre tiveram as grandes empresas como foco exclusivo, em especial graças ao papel cumprido pelo BNDES e pelas empresas estatais” (NARETTO, BOTELHO; MENDONÇA, 2004, p. 98).

Segundo Naretto, Botelho e Mendonça (2004, p. 98) as políticas de apoio às pequenas e médias empresas ocorrem num momento em que o Governo Federal vem retomando “[...] políticas industriais, tecnológicas e de comércio exterior, impelido pela vulnerabilidade externa e pelas recorrentes crises externas da economia brasileira”. Conforme estes autores:

Essa retomada das políticas de apoio ao sistema produtivo está subordinada à política macroeconômica de controle da inflação, baseada em altas taxas de juros reais e aumento da carga tributária imposta às empresas, em prejuízo à competitividade sistêmica da economia, e também à visão de política pública emanada da OMC, que considera esforço legítimo os programas de desenvolvimento tecnológico, de desenvolvimento regional, de apoio a pequenas e médias empresas e de proteção ao meio ambiente (2004, p. 98).

No artigo que trata sobre os Arranjos Produtivos Locais (*site* do MDIC) aparecem aspectos que corroboram com a política de apoio aos APLs emanada da OMC:

A partir de seu desenvolvimento, no final dos anos 90, a abordagem de arranjos produtivos locais (APLs) teve difusão rápida no país, substituindo termos afins na grande maioria das agendas de políticas. Desde então, os esforços realizados para o seu entendimento e promoção foram pioneiros e importantes, com um intenso processo de aprendizado e de incorporação de conhecimentos [...]. A adoção generalizada do termo levou à inclusão de APLs como prioridade do governo federal, formalizada nos seus Planos Plurianuais desde 2000 (BRASIL, 2012a).

Porém, Hasenclever e Zissismos (2006) afirmam que, na realidade, em razão de haver tantas possibilidades de definição, identificação e classificação sobre os arranjos produtivos locais, não existe uma clareza sobre quais seriam as políticas mais adequadas para os APLs, dificultando a estruturação de uma política mais condizente com a realidade local.

Dentre as diretrizes de atuação para o desenvolvimento dos APLs, as ações das diversas instituições:

[...] serão sempre concebidas, implementadas e avaliadas de forma a levar os atores locais a aumentar sua autonomia, corresponsabilidade e gerenciamento do processo de desenvolvimento da localidade, estimulando, nesse sentido, o reconhecimento do papel das lideranças locais e a necessidade de sua capacitação como forma de contribuir ao esforço dos atores locais em estarem participando do processo de desenvolvimento; as ações devem estimular a articulação dos diversos agentes locais, visando o acesso das unidades produtivas ao mercado, à informação, à tecnologia, ao crédito, à capacitação, e a outros bens e serviços comuns; as ações devem promover a interação e a cooperação entre os atores no território, facilitando o desenvolvimento de relações de confiança, o aprendizado interativo, o fluxo de conhecimento tácito, o associativismo e o cooperativismo; as ações devem estimular o processo de integração entre as instituições (nacionais, estaduais e locais) que atuam no APL; a política nacional de promoção de arranjos atuará de forma complementar e em cooperação com aquelas desenvolvidas no âmbito dos estados e municípios (BRASIL, 2004c, p. 10).

Denota-se que estas diretrizes estão fundamentadas na ideia de Governança, entendida como a participação dos diversos agentes, envolvendo Estado, empresas, trabalhadores e organizações não governamentais na coordenação e intervenção nos processos de decisão locais, na organização dos fluxos de produção e na geração e disseminação e uso de conhecimentos.

Na concepção destas políticas, um dos determinantes para o sucesso dos APLs seria o capital humano diferenciado, marcado por um mercado de trabalho especializado e o empreendedorismo (BRASIL, 2006, pp. 15-16).

No que se refere ao mercado de trabalho especializado o *Manual de Apoio aos Arranjos Produtivos Locais*, produzido pelo Grupo de Trabalho Permanente para os Arranjos Produtivos Locais (BRASIL, 2006), afirma que nos APLs prevalece a fabricação de produtos customizados e de alta classe, por isso, estar-se-ia formada uma força de trabalho especializada, onde as habilidades são transmitidas de geração para geração, desta forma, adquiridas por meio de treinamento informal. Contraditoriamente, apesar de preconizarem que os APLs promoveriam o desenvolvimento socioeconômico local, o próprio documento sinaliza que os trabalhadores que recebem capacitação técnica via educação formal são absorvidos pelas grandes empresas que podem oferecer empregos mais

promissores e melhores condições de trabalho, comparativamente às pequenas firmas (BRASIL, 2006).

O documento também fomenta a abertura do “próprio negócio” por parte dos ex-funcionários dos APLs e sugere a implementação de programas de desenvolvimento de empreendedorismo, advogando-o como um importante ingrediente para o crescimento potencial dos APLs. Desta forma, adverte:

[...] o empreendedorismo competente envolve tanto capacidades tecnológicas quanto de gestão, têm obtido êxito na construção de uma cultura de trabalho autônomo e empreendedorismo e fomento ao investimento produtivo (BRASIL, 2006, p. 16).

Ou seja, o sucesso da empresa estaria diretamente relacionado à tecnologia e à capacidade gerencial e empreendedora do indivíduo.

Contrariando esta perspectiva “romantizada”, Hasenclever e Zissimos (2006), alertam que muitas das empresas que constituem os APLs são de pequeno porte, situadas na informalidade e produzindo bens e serviços de baixa qualidade com baixo grau de especialização, oferecendo, desta forma, baixos salários aos trabalhadores. Além disso, têm apresentado baixo grau de cooperação e integração entre os diversos atores locais.

4.2 APL DE PARANAÍ

4.2.1 Características do APL de Mandioca de Paranaí

Para a compreensão da realidade local, este trabalho tomou como referência as pesquisas realizadas pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES e entrevistas semiestruturada realizadas pessoalmente com personalidades políticas locais: Josival Moreira, Vereador (PT) do Município de Paranaí no atual mandato (2013-2016) e mandiocultor de Graciosa (distrito de Paranaí) e César Matos, Secretário da Ação Social do Município de Santa Isabel do Ivaí (cidade satélite de Paranaí), no dia 18 de novembro de 2013. Contou também com a entrevista concedida pelo presidente do sindicato rural de Paranaí, proprietário de uma grande empresa de fecularia, no dia 25 de maio de 2014.

Tais entrevistas tinham por foco esclarecer a dinâmica entre os atores sociais envolvidos no APL, ponderando que o projeto de APLs implica articulação conjunta e coordenada pelas pequenas, médias e grandes empresas, trabalhadores, produtores rurais, instituto de pesquisa e formação profissional, sindicato rural questionamos em que medida a proposta educacional dos IFETs está orientada pelas determinações do mercado internacional. A partir de algumas questões gerais, os entrevistados concordam que o APL da mandioca atende aos interesses do grande empresariado, tendo como característica determinante uma demanda cíclica de curta duração, ou seja, com prazo de produtividade. Assim, o APL não cumpre a proposta de desenvolvimento endógeno, autônomo e autossustentável. No entanto, eles divergem na avaliação das razões de tal prognóstico: o Secretário da Ação Social enfatizou que o APL diferentemente do que é preconizado, está subordinado aos ditames das empresas líderes locais e transnacionais. Na sua avaliação geral da atuação do IFET considera que, em razão da realidade política e econômica local, tal instituição acaba por condicionar-se às prerrogativas verticais dos interesses econômicos externos à *localidade*.

Por sua vez, o vereador avalia que embora os maiores beneficiados do APL de Paranavaí são os grandes produtores rurais e as grandes empresas e o esgotamento do ciclo de produção da mandioca é algo incontornável, conclui que há um desenvolvimento regional.

De um modo ainda mais otimista, o presidente do sindicato rural defende que o APL da mandioca cumpre plenamente com sua vocação programática de desenvolvimento endógeno, em suas dimensões sociais, econômicas e culturais. Na sua avaliação do IFET considera que sua instalação veio fortalecer esse quadro de desenvolvimento, prestando devidamente os serviços demandados pela APL ponderando ainda que a atuação desta instituição de ensino e pesquisa pode ser intensificada.

A região de Paranavaí conta com um parque industrial responsável pela produção de derivados da raiz da mandioca formado há mais de 40 anos e hoje é reconhecido como o polo nacional do setor.

A cidade conta com duas faculdades: Faculdade de Tecnologia e Ciências do Paraná e a Faculdade Estadual de Ciência e Letras de Paranavaí. Além do Centro Tecnológico da Mandioca (CETEM), responsável pela capacitação dos produtores e melhoria na distribuição de produtos.

A cadeia produtiva da mandioca abrange as grandes indústrias de derivados da mandioca, as pequenas empresas conhecidas como farinheiras e de féculas e seus vários fornecedores. O principal seria o produtor rural, que cultiva a raiz da mandioca, além de outros setores como os produtores de máquinas e equipamentos; os vendedores de lenha de eucalipto para a geração de energia industrial dessas empresas e os fornecedores de implementos agrícolas.

Segundo Martins Junior *et al.* (2012), a maior parte das empresas farinheiras de mandioca são de pequeno e médio porte, sendo que no entorno de Paranavaí existem cerca de 60 farinheiras (produtoras de farinha branca e torrada), 15 fecularias (produtoras de amido nativo e, algumas, de amido modificado⁵⁷) além de três empresas produtoras de máquinas e equipamentos específicos para o segmento da mandioca. As farinheiras produzem diariamente, em média, duas toneladas de farinha de mandioca. Já as fecularias processam por dia em torno de 200 a 500 toneladas de mandioca.

De acordo com a última pesquisa realizada pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES (2006), na região de Paranavaí o APL da mandioca seria constituído fundamentalmente pelos proprietários rurais e pelas farinheiras, que seriam em sua maioria micro e pequenas empresas. Quando esta pesquisa foi realizada, uma característica marcante deste APL referia-se às relações de subcontratação das farinheiras. Quase metade das farinheiras pesquisadas (44%) realizava a venda direta de seu produto para empresas empacotadoras em São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná, Pernambuco e outros estados do Nordeste que, por sua vez, colocavam suas próprias marcas (INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 2006), sendo que a maioria delas atuava na informalidade. Em entrevista com vereador Josival Moreira, credita-se que a informalidade deveria estar em torno de 90% no setor, sendo, portanto, o ponto crítico a ser enfrentado. As farinheiras operavam sem constituir firmas devidamente registradas, onde os funcionários trabalhavam sem carteira assinada e sem garantia de direitos trabalhistas.

De acordo com o IPARDES, uma das dificuldades apresentadas com essa atividade, à época do relatório, eram suas constantes interrupções. Os

⁵⁷ Por exemplo: polvilho azedo.

fatores que levavam a isso foram atribuídos: à escassez da matéria prima (dado que muitos produtores de mandioca preferiam vender seu produto às grandes indústrias) e à questão ambiental (as farinheiras mais antigas situadas próximas das nascentes e instaladas informalmente, não se preocupavam com o resíduo gerado, jogando-o diretamente nos rios da região). Além disso, apesar de muitas empresas possuírem certificações de institutos credenciados – portanto, presumidamente obedientes às normas de higiene e de sanidade válidas para o setor de alimentos -, elas não tinham características apropriadas para acompanhar a sofisticação da evolução do setor produtivo (INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 2006, p. 23). Por essas causas, muitas empresas interrompiam as atividades em razão da intensificação da fiscalização trabalhista e ambiental, como também em razão do amadorismo e desconhecimento das condições de gestão das empresas.

Quanto à governança do APL, segundo o documento, apresentava-se pouca cooperação entre empresários e produtores rurais. Segundo a pesquisa do IPARDES (2006, p. 32), “essa pouca cooperação não é decorrente da falta de eventos e fóruns, [mas, sim] da forte cultura inibidora dos agentes participantes da cadeia produtiva da mandioca”.

Diferentemente do que apontam os documentos do IPARDES (2006), para César Matos, o APL da mandioca seria constituído, na realidade, pelas grandes indústrias e pelo grande proprietário rural e não pelo pequeno agricultor e pelas micro e pequenas empresas farinheiras. Essa constatação é clara quando verificamos que as farinheiras estiveram fechadas por vários anos, voltando à atividade há apenas dois anos, por uma conjunção de fatores externos ao APL, como veremos posteriormente. Segundo o Secretário, no percurso da cadeia produtiva estabelecem-se contratos formais e não formais. A principal articulação ocorreria entre a grande indústria e o grande mandiocultor.

O setor industrial da mandioca da região de Paranavaí é representado por duas grandes indústrias: a Indemil (Yoki) e a Amidos Yamakawa. Além de outras, como a Amifec e a Pinduca, instaladas em Nova Londrina e Araruna, respectivamente.

A “Amidos Yamakawa” fabrica e comercializa fécula de mandioca orgânica e tem capacidade de processar 288.000 toneladas de mandioca/ano, no que resulta em 72.000 toneladas de fécula. Segundo dados retirados no próprio *site*

da empresa, há a geração de 200 empregos diretos e mais 2.000 empregos indiretos, nas suas duas unidades fabris (localizadas em Amaporã-Pr e Nova Andradina-MS) (AMIDOS YAMAKAWA, 2013).

Temos a representação do grupo Yoki Alimentos S/A⁵⁸ por meio da presença da Indemil na região. A Indemil é a divisão industrial do grupo Yoki responsável pela produção de derivados de mandioca como a glucose de mandioca e amidos especiais para vários segmentos industriais, tais como o alimentício, frigorífico, têxtil, laboratório, papel e adesivos.

Segundo Matos (*Entrevista*, 2014), as grandes empresas (sendo que duas fazem parte de uma transnacional) mantêm contratos com os grandes mandiocultores da região de Paranavaí. Trata-se de uma relação contratual estável, na qual o agricultor vende seu produto cotidianamente à indústria. Neste contrato fixa-se uma cota de mandioca que diz respeito ao estabelecimento de uma determinada quantidade que o produtor deverá fornecer a um preço que seja vantajoso para ambas as partes. A cota é definida de acordo com a demanda do mercado. Já a mandioca excedente será comprada por um preço 50% mais baixo, conhecido como *extra cota*.

Ainda segundo Matos (2014), ao pequeno proprietário resta vender seu produto dentro dos parâmetros da *extra cota*, ou seja, pela metade do valor acordado com o grande mandiocultor. Isto porque a sua produção é considerada como um excedente de mercado. O agravante de sua situação é o fato do custo do plantio e colheita da mandioca apresentar-se muito maior em razão do seu baixo investimento tecnológico. Na realidade, o pequeno produtor é considerado um elemento “fora do mercado” e sua produção supre apenas a demanda nas situações que se fizerem ocasionalmente necessárias. Assim, sendo a sua produção pequena, não gera o que é denominado lote produtivo ideal. O que significa dizer que não compensa para a grande empresa mandar, por exemplo, um caminhão para transportar o produto. Os pequenos trabalhadores rurais são, portanto, considerados na cadeia produtiva, reserva de mercado, e por esta razão sua produção é sempre comprada a preços abaixo do valor de mercado. Tal dinâmica retira o custo de

⁵⁸ Esta empresa foi conhecida inicialmente como Kitano nos anos 1990, mudando para Yoki Alimentos S/A em 2012 quando a empresa foi vendida para a norte-americana *General Mills* por dois bilhões de reais. A Yoki atualmente é uma empresa transnacional, com um faturamento que apenas em 2011 chegou a contabilizar R\$1,1 bilhão (VAZ, 2012).

armazenagem das grandes empresas e submete os pequenos a aceitarem os preços ditados pelas grandes indústrias.

Ao se pensar em termos de mercado, pode-se entender que o que determina a quantidade de mandioca a ser comprada – dentro dos limites da cota – é a demanda. Como o consumo da farinha de mandioca e fécula de mandioca, enquanto produto alimentício, já está estabelecido, fazem-se necessárias pesquisas e investimentos para criar outras formas de aproveitamento, a fim de ampliar a demanda do produto no mercado. Neste sentido, atualmente, o amido da mandioca é utilizado em mais de mil produtos: nas indústrias papeleiras, têxtil, farmacêutica, de defensivos agrícolas, de mineração, alimentícia, química, frigorífica entre outros.

Em relação às micro e pequenas empresas farinheiras quando o IPARDES realizou a sua pesquisa em 2006, nos Distritos de Paranaíba, Mandiocaba e Graciosa e nos municípios de Mirador, Amaporã, Planaltina do Paraná, Santa Isabel do Ivaí, Santa Mônica, Loanda etc. manufacturavam-se a farinha de mandioca e vendiam-na pronta para as grandes indústrias, onde eram empacotadas e recebiam a sua marca. Desta forma, as farinheiras realizavam a atividade-fim, contrariando a súmula 331 do Tribunal Superior do Trabalho (TST), que segundo Silva (2011) “[...] passou a considerar a legalidade da terceirização de mão-de-obra, desde que esta não atinja a atividade-fim da empresa”. Segundo Martins (2009, p. 176), a terceirização seria a “[...] possibilidade de contratar terceiro para realização de atividades que não constituem o objeto principal da empresa”.

Para Josival Moreira⁵⁹ (Vereador de Paranaíba, 2014. *Entrevista*), as farinheiras estiveram fechadas em razão da sua baixa competitividade em relação às grandes indústrias locais. Segundo o vereador, a abertura das farinheiras e a potencialização deste novo ciclo da mandioca – que tem enriquecido pequenos produtores e proprietários de pequenas empresas farinheiras – deve-se ao fato do Nordeste, considerado historicamente uma importante região produtora de mandioca, estar enfrentando rigorosa seca, resultando em escassez do produto no mercado, beneficiando, assim, os produtores de mandioca do Paraná.

Conforme relato de Matos, diferentemente do que se pensa, a farinha da região de Paranaíba não é exportada para abastecer o Nordeste, mas sim

⁵⁹ Entrevista concedida ao pesquisador no dia 18 de novembro de 2013 na cidade de Graciosa (cidade satélite de Paranaíba).

para suprir as necessidades das indústrias, principalmente farmacêutica, as indústrias de defensivos agrícolas e a indústria alimentícia de embutidos localizadas nos estados de Goiás e do Rio de Janeiro, onde a farinha de mandioca é utilizada enquanto material de preenchimento.

Para Matos, as farinheiras encontram-se em sua máxima capacidade produtiva em razão da prestação de serviços para os grandes mandiocultores, processando a mandioca para ser vendida a outros Estados. Matos acredita que sejam poucas as farinheiras que, na atualidade, vendam a farinha somente para as indústrias da região voltadas ao empacotamento e impressão de suas marcas - única prática possível até alguns anos atrás como aponta a pesquisa do IPARDES (2006).

Outro aspecto que sofreu grande mudança foi a questão da informalidade. Conforme relata o vereador Moreira, desde a implantação da lei que exige a formalização do setor rural e conseqüentemente, com a intensificação da fiscalização da Polícia Florestal e Ministério do Trabalho, atualmente 90% das farinheiras estão na formalidade. Para esse vereador houve melhora significativa das condições de trabalho dentro destas micro e pequenas empresas, pelo fato da fiscalização exigir o transporte e segurança dos trabalhadores, melhoria da infraestrutura dos equipamentos de trabalho e também nas questões de benefícios trabalhistas (como a carteira de trabalho).

Contrário a essas razões, segundo o Secretário de Ação Social da Prefeitura de Santa Isabel do Ivaí, Sr. Matos, o registro em carteira dos funcionários e a melhoria das condições de trabalho das farinheiras não se deram em razão da intensificação da fiscalização, mas sim por causa do aquecimento dos setores da construção civil surgido em razão da implantação dos grandes programas de habitação do Governo Federal, assim como pelo aumento significativo de contratações realizadas por meio dos concursos públicos.

Segundo os entrevistados, esse conjunto de fatores levou a uma maior profissionalização dos produtores rurais e dos micro e pequenos empresários nestes últimos dois anos (2011-2013). Um exemplo tem sido a modernização das instalações das farinheiras por meio de financiamento de fornos contínuos, que custam em torno de R\$ 800.000,00 e garantem que em cinco anos a produção de 200 sacos de farinha saltasse para 900 sacos/dia. Tal modernização aumentou a produção e cortou o número de funcionários pela metade.

Apesar desta aparente conjuntura favorável para os pequenos produtores e farinhaes, os entrevistados acreditam que este ciclo entrará em declínio nos próximos dois anos, que sem dúvida levará novamente ao fechamento das farinhaes e a quebra dos pequenos produtores. Esta perspectiva é tão clara, que os pequenos empresários não tencionam realizar grandes investimentos. Segundo Josival Moreira apenas cinco farinhaes da região são suficientes para abastecer as demandas das grandes indústrias da localidade.

Diante do panorama apresentado Matos acredita que, apesar dos discursos afirmarem que os APLs são um programa voltado para favorecer o desenvolvimento econômico, social e cultural da região e de incentivo às micro e pequenas empresas, o APL da Mandioca favorece na realidade apenas as grandes indústrias, como também os grandes produtores rurais que mantêm vínculos contratuais. A relação de interdependência no APL se dá apenas neste nível da cadeia produtiva.

Na perspectiva de Matos, o APL garante espaço para poucos, porque em realidade, no mercado não há preocupação com a acolhida de todos. Assim, o APL exclui dissimuladamente aqueles que são considerados “sobra no mercado”, ou seja, justamente os pequenos e micro empresários. Este cenário reproduz a afirmação de Hasenclever e Zissimos (2006), de que muitas das empresas que constituem os APLs são de pequeno porte, produzindo bens e serviços de baixa qualidade com baixo grau de especialização, oferecendo, desta forma, baixos salários aos trabalhadores.

Segundo o Secretário Matos, para se conseguir competitividade e sobreviver no mercado além de possuir melhor capacitação, melhores equipamentos e tecnologia, faz-se necessária a obtenção de crédito e financiamento. Assim, um dos critérios de inclusão no APL seria o acesso ao financiamento, atualmente facilitado e com vantagens principalmente para os grandes: os bancos liberam financiamentos com destaque para aqueles que têm projeção no mercado, ou seja, apresentam garantias e condições de pagamento das dívidas contraídas. Nesta condição, além das grandes indústrias, incluem-se os grandes proprietários que estão articulados a estas, uma vez que a periodicidade da produção garante uma próxima safra para os grandes mandiocultores quitarem seus débitos com os bancos. Neste sentido, Francisco Baroni (*apud* EUZÉBIO, 2009, p.1) - professor da Fundação Getúlio Vargas -, em entrevista à Revista *Desafios do Desenvolvimento*,

publicada pelo IPEA, alerta que apesar de todo o otimismo em relação ao incentivo às pequenas empresas,

[...] o movimento das grandes empresas, seja de reestruturação ou simplesmente por causa da crise, provoca uma reação em cadeia que chega às pequenas e microempresas e à economia informal. Esses segmentos, segundo ele, são os primeiros a reagir em fase de crescimento. E também são os que mais sofrem com a crise, embora demorem mais a aparecer nas estatísticas. A escassez do crédito, por exemplo, atinge diretamente esses segmentos, porque os bancos ficam mais seletivos e só financiam as grandes corporações, que apresentam menor risco. 'Eles (pequenas e microempresas) ficam no pior dos mundos'.

Outro ponto relevante é o fato de que, na atualidade, os grandes produtores de mandioca não possuem terras, ou seja, eles são arrendatários das terras do pequeno agricultor. Segundo Matos, existem mandiocultores que chegam a arrendar cerca de cem alqueires de terras. Esse procedimento é comum, pois, desta forma o retorno torna-se mais vantajoso, uma vez que não comprando terras os mandiocultores possuem capital para investimentos na lavoura.

Com a prática citada, o ônus fica por conta do proprietário da terra que, em breve, não conseguirá mais arrendar sua propriedade, posto que a monocultura provoca um desgaste acentuado do solo. O proprietário se deparará frente a duas situações: ver a sua terra abandonada, ou investir na sua fertilização, para em seguida voltar a arrendá-la. Matos acredita que existam atualmente pouquíssimos produtores de mandioca proprietários de terras, talvez duas ou três famílias apenas, no município de Santa Isabel do Ivaí.

Quando se percorre os arredores de Paranavaí e municípios vizinhos também observa-se grandes extensões de terras cobertas com a plantação de eucaliptos, e nos pátios das farinheiras observam-se imensas pilhas de lenha armazenada. Ao ser questionado sobre quem seriam os produtores de eucaliptos, Matos afirma que são grandes proprietários de terras que recebem incentivos e créditos inclusive do Governo Federal para cultivá-los e utilizá-los para os fornos de preparo da mandioca colhida.

Como dito anteriormente, as micro e pequenas farinheiras, atualmente, prestam serviços aos grandes mandiocultores. Estes, ao invés de venderem a *extra cota* de mandioca para a grande indústria local por um preço baixo, pagam às farinheiras pelo manufaturamento da mandioca. Estes grandes

produtores rurais têm firmado contratos diretos com as grandes indústrias alimentícias, farmacêuticas, de defensivos, etc. de todo o Brasil, conseguindo bons preços pelo produto já manufaturado. As farinheiras, por seu lado, nos momentos ociosos compram a mandioca do pequeno agricultor para venderem também diretamente o produto manufaturado para as grandes indústrias. Nesta cadeia hierárquica de exploração, podemos constatar que o lucro das grandes indústrias locais e dos grandes mandiocultores é obtido nesta relação com os pequenos produtores e pequenas farinheiras.

A realidade da região do APL de Paranaíba mostra que em termos macroeconômicos a localidade é a “franja” de uma cadeia de valor que se inicia nos países centrais. Neste caso as empresas líderes da região são braços de uma das cinco maiores indústrias de alimentos do mundo: a americana General Mills. No aspecto micro, a cadeia de valor se inicia nas grandes transnacionais da região : a Yoki e a Indemil, se estende para as transnacionais da indústria farmacêutica, de defensivos e alimentos de várias regiões do país e termina nas farinheiras e nos pequenos mandiocultores de Paranaíba. Conclui-se, portanto, que em ambas as dimensões, a interação precária e instável entre as grandes transnacionais e as farinheiras e os pequenos produtores é crucial em termos de acumulação de capital.

4.2.1.1 Quanto às questões da governança e do empreendedorismo no APL de Paranaíba?

Na atualidade, os documentos oficiais preconizam que haveria uma política nacional de apoio e fomento aos APLs constituídos pelas pequenas e médias empresas. Porém, apesar da aparente conjuntura positiva (demanda crescente) para as pequenas farinheiras e do pequeno produtor, é senso comum entre a população de que qualquer alteração do clima do nordeste (no caso, chuva) acelerará o fim deste ciclo e certamente provocará o encerramento das atividades das farinheiras e a quebra dos pequenos agricultores. O fechamento das farinheiras estabelecerá, conseqüentemente, o monopólio das grandes indústrias. Estas por sua vez ditarão decisivamente o preço da farinha, fato que prejudicará toda a cadeia produtiva, porque conforme afirma Josival Moreira “[...] quem puxa o preço da raiz da mandioca é a farinha” (MOREIRA. *Entrevista*).

Para Josival Moreira – vereador do PT e mandiocultor, vinculado às grandes indústrias locais –, um dos grandes problemas do APL da mandioca tem sido a entrada da cana-de-açúcar na região. Segundo o vereador, o cultivo da mandioca favorece a economia regional, pois mobiliza toda uma cadeia de serviços, desde o tratorista, a loja de peças para o trator etc., dinamizando, assim, a economia local. Já na cultura da cana-de-açúcar, as grandes refinarias transnacionais arrendam a terra a valores atraentes para o agricultor, porém esta cultura não deixa capital na região, o que poderá trazer prejuízos à economia local. Moreira acredita que em razão da força econômica destas grandes transnacionais e as facilidades que elas oferecem ao agricultor, provavelmente a troca da mandioca pela cultura da cana-de-açúcar seja algo inevitável.

Frente a esta realidade do APL da mandioca, é possível fazer uma análise mais aprofundada sobre a questão da Boa Governança do tipo “concertação social”. Tapia (2005) defende a concepção de que os pactos sociais levarão à transformação econômica e social da localidade e que a elaboração e a implementação de programas de intervenção resultariam “[...] da tomada de decisão nas quais diversos atores, (representantes das forças sociais), os entes locais e as empresas privadas, pactuam e aderem a uma estratégia comum de desenvolvimento local” (TAPIA, 2005, p. 135). Em tais condições, a relação de trabalho deve se dar de tal forma que “[...] os segmentos empresariais e de representações de trabalhadores devem mobilizar-se para negociar com os atores públicos locais” (TAPIA, 2005, p. 136).

Baseado nesta concepção, o documento “Termo de Referência para Política Nacional de apoio ao Desenvolvimento de Arranjos Produtivos Locais” (BRASIL, 2004c, p. 10), declara que as ações das diversas instituições devem “[...] levar os atores locais a aumentar a sua autonomia, corresponsabilidade e gerenciamento do processo de desenvolvimento da localidade, estimulando o reconhecimento do papel das lideranças [...]”, além de promover a interação e a cooperação entre os atores locais.

Seguindo a lógica da *Boa Governança*, as Agências Multilaterais fomentam o empreendedorismo como estratégia de combate a pobreza, defendendo a concepção de que haveria uma relação simbiótica entre as micro, pequenas empresas e grandes transnacionais, sendo que tal relação dinamizaria a economia das comunidades, levando ao desenvolvimento local.

Nesse sentido, o documento “Manual de Apoio aos Arranjos Produtivos Locais” (BRASIL, 2006, p. 16) afirma também que:

Em termos de competição em produto, processo, materiais e organização, os aglomerados produtivos geralmente se posicionam de duas formas: em um lado estão grupos de firmas dominados por firmas líderes, externas ao APL, que controlam uma das fases finais na cadeia de produção e ditam o design do produto. E ao longo do espectro, um *mix* de subcontratadores e firmas com *design*, processos, organização e seleção de materiais independentes. Quanto maior for a capacidade de definição independente, maior é o poder de um APL para coletivamente formatar, em vez de reagir a mercados, elevando, assim, as margens de lucro. [...] As firmas que não constroem internamente capacidade para antecipar mudanças e aproveitar as oportunidades perderão espaço para os competidores que o fazem, não importa quão eficientemente alocam recursos dentro das condições preexistentes. Ou seja, no centro da nova competição está a firma empreendedora, definida como uma empresa construída para perseguir melhoria contínua em métodos, produtos e processos e colocar ênfase nos diferentes modos de organização, avançar competitivamente pelo design superior do produto e olhar os mercados do mundo todo.

Outrossim, examinando a realidade local, pode-se aferir primeiramente que na dinâmica de mercado, a questão do empreendedorismo não é central para a manutenção das pequenas empresas. Segundo, que no APL da mandioca quem determina as normas da economia local são as empresas líderes, muitas delas transnacionais e, portanto, não há nenhum vínculo sociocultural com a localidade. Além disso, como dentro desta relação de articulação hierarquizada, na qual neste caso, os pequenos são “reserva de mercado”, estes se encontram totalmente dependentes da dinâmica e das demandas das empresas líderes. Portanto, diferentemente do que apregoa Tapia (2005, p. 136), este modelo baseado nas terceirizações, totalmente dependente da demanda das grandes transnacionais, como também dos ciclos de produção, portanto, marcadamente instável e precário, dificulta ainda mais a negociação entre o setor patronal e a classe trabalhadora, como também a articulação e a cooperação entre os vários atores da cadeia produtiva, pois toda ela está fundada nos vínculos de dependência com as grandes empresas.

Tal condição, segundo Matos, dificulta às pequenas empresas a obtenção de crédito – assunto tratado anteriormente – fator fundamental para que possam ter competitividade no mercado. Esta situação, para o Secretário, é uma via

de mão dupla, pois os bancos que tem o “mercado nas mãos” não concedem financiamento por não acreditarem na garantia do retorno, e ao não concederem crédito, há poucas chances de competitividade por parte dos pequenos empresários. Mesmo Schumpeter (1982 *apud* CASTOR, ZUGMAN, pp. 89-91, 2009), “pai do empreendedorismo” afirma ser necessário reunir recursos financeiros a fim de organizar as operações internas.

4.2.1.2 Vocação produtiva regional ou especializa o forçada?

Outro ponto a ser discutido refere-se à questão da voca o regional dos APLs. Quando se pesquisa a origem das políticas voltadas aos APLs, estudiosos afirmam que estas surgem em razão do modelo brasileiro de inser o no comércio exterior que apresentam os seguintes entraves para a sua expansão:

[...] baixo valor agregado dos produtos exportados, a baixa capacidade inovativa, a falta de articula o no âmbito das cadeias produtivas, a falta de estratégia de inser o nas cadeias produtivas globalizadas e a ausência de empresas líderes brasileiras atuantes como *players* internacionais nos diversos mercados. Nessas circunstâncias, os APLs e os polos tecnológicos, em geral PMEs articuladas em um mesmo espaço econômico, começaram a receber aten o do Estado, e ganhou relevância o mapeamento das voca es e especializa es regionais e da distribui o espacial das atividades produtivas (NARETTO; BOTELHO; MENDONÇA, 2004, p. 98).

Porém, a partir da análise do cenário da região, pode-se constatar que o APL da mandioca não se trata essencialmente de uma voca o regional, onde haveria a distribui o espacial das atividades produtivas, mas sim de uma especializa o forçada. Como se pode verificar, trata-se em realidade de uma rede de terceiriza es, onde toda a economia   controlada pelas demandas e interesses das grandes indústrias, inclusive transnacionais.

Mesmo no plano ambiental, esta também está totalmente sujeita aos interesses dos grandes grupos empresariais. Observando-se a paisagem local, constata-se que esta   constituída de imensas extensões de cultura de raiz de mandioca, eucalipto e pastagens, sendo “manchada” com porões abandonadas de terra onde crescem uma vegeta o conhecida popularmente como qui a a. O desenvolvimento desta vegeta o sinaliza a degrada o do solo provocado pela

monocultura da mandioca ou eucalipto. Assim, na realidade o “local” está subordinado ao global. Nesse sentido, Naretto, Botelho e Mendonça observaram que no setor agrícola “[...] o sistema de integração à grande indústria, reforçado pela internacionalização do setor passou a cada vez moldar uma relação de articulação hierarquizada” (NARETTO, BOTELHO, MENDONÇA, 2004, p. 68).

Na atualidade, se trava uma disputa pela economia da região - entre a indústria de alimentos (mandioca, laranja e aves) e a indústria de energia renovável. Josival Moreira acredita que, visto a força econômica das usinas transnacionais na economia mundial, provavelmente haverá uma invasão neste espaço em breve, sujeitando a região a um novo modelo econômico: “[...] a cana-de-açúcar leva tudo e não deixa nada para a região” (MOREIRA. *Entrevista*). Portanto, tal lógica mostra que os APLs ao se constituírem enquanto especializações forçadas, podem acabar trazendo prejuízos à sustentabilidade social, cultural e ambiental da região.

Diferentemente do que se preconiza, o APL de Paranavaí, ao invés de atender à demanda da localidade a fim de minimizar as desigualdades sociais e regionais, pode se tornar o cenário de disputa dos grandes interesses internacionais. Isto porque, atualmente, a geração de matriz energética e biocombustível é uma questão tanto de sobrevivência econômica, como também de poder no cenário internacional⁶⁰.

Segundo, Silva (2008), no âmbito da economia internacional, há uma imposição por parte dos países centrais que implantaram o neoliberalismo em manter os países periféricos na condição de exportadores de *commodities* e voltados para os interesses específicos do mercado internacional enfatizando os biocombustíveis. Assim, apesar dos discursos oficiais (BRASIL, 2004) afirmarem que o objetivo das políticas voltadas para os APLs seja a expansão e a modernização da base produtiva, a redução da taxa de mortalidade de micro e pequenas empresas, o aumento da produtividade e da competitividade, esta política – como visto – pode se

⁶⁰ Segundo a Revista Eletrônica Correio do Brasil, no dia 5 de janeiro de 2014, o economista-chefe da Agência Internacional de Energia, Fatih Birol, afirmou que, o Brasil será uma das futuras potências energéticas. A Agência Internacional de *Energia* (AIE) das Nações Unidas (ONU) apresenta perspectivas analíticas sobre tendências nos mercados de energia e reconhece o Brasil entre os líderes mundiais no domínio das energias renováveis. O país tem sido apontado como o detentor da solução para o problema da escassez de combustíveis fósseis, em razão da produção de biocombustíveis e etanol. A demanda do etanol para fins de exportação poderá levar a substituição da produção de alimentos pela cana-de-açúcar (AGÊNCIA, 2014)

transformar num novo modelo de adaptação ao sistema no contexto da mundialização do capital e da divisão internacional do trabalho. Além disso, segundo Silva (2008), pesquisas sinalizam que esta cultura desenvolve-se associada à miséria social e à criminalidade.

No caso do APL da mandioca, podemos constatar também que o trabalho empregado no percurso da cadeia produtiva reproduz a tendência brasileira voltada ao trabalho simples e mal remunerado e, portanto, exige baixa qualificação. O processo de produção das pequenas farinheiras é simples e artesanal. Ali, a mandioca é quebrada, depois moída e torrada, se constituindo, basicamente, de quatro paredes, forno e torrador.

Ao longo da cadeia produtiva, partindo do plantio até à produção dos produtos manufaturados das grandes indústrias, há a combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados que exigem demandas diferenciadas e desiguais quanto à qualificação. Kuenzer afirma que “[...] os arranjos são definidos pelo consumo da força de trabalho necessária e não a partir da qualificação” (KUENZER, 2007, p. 1168). Assim, a educação pode resultar no que Kuenzer cunhou de inclusão excludente, na qual a escola:

[...] ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão, [levando à] exclusão incluyente na ponta do mercado, [e] exclui para incluir em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas (KUENZER, 2007, pp. 1164-65).

Diante desta perspectiva a articulação dos APLs à Educação, dependendo do enfoque dado, pode acabar gerando uma formação também conservadora, principalmente se esta estiver voltada para à pesquisa aplicada, orientada para os interesses das grandes indústrias locais, ou com a pretensão de fornecer mão de obra barata para as grandes empresas líderes, ou ainda fomentando uma formação aligeirada, com vistas apenas ao treinamento, voltada para os trabalhadores das “pontas” da cadeia produtiva onde vigora o trabalho terceirizado e/ou precarizado. .

4.3 O IFET EM PARANAVAÍ

Inaugurado em 2010, o Instituto Federal de Paranavaí oferta cursos nas modalidades Ensino Médio Integrado os cursos de Técnico em Informática, Técnico em Eletromecânica e Técnico em Agroindústria, todos realizados no período matutino. Este último foi implantado em 2013, substituindo o curso de Alimentos, que segundo docente do IF, fechou em razão da pouca procura. A modalidade Subsequente (pós-médio) oferece o curso de Técnico em Eletromecânica no período noturno. Quanto aos cursos de nível superior são ofertados os cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Licenciatura em Química, ambos no período noturno.

No dia 23 de novembro de 2013 foi realizada na sede desta instituição, entrevista semiestruturada e pessoalmente com uma docente do IFET de Paranavaí, como também o envio por e-mail ao coordenador de pesquisa e extensão de questionário contendo questões relativas aos projetos desenvolvidos pelo Instituto e sobre as propostas formativas orientadas para o empreendedorismo.

Segundo os entrevistados existem vários projetos em andamento voltados para os Arranjos Produtivos. O foco principal do IFET de Paranavaí é atuar nos setores de elétrica, metal-mecânica, informática e produção alimentícia/agroindústria, auxiliando as empresas que atuam no ramo na região. Os produtos agroindustriais que se destacam na região são o frango, a fécula de mandioca, a produção de carne, reaproveitamento de resíduos, amidos diferenciados etc. Assim, segundo a docente, foram firmadas parcerias com diversas empresas ligadas às indústrias de alimentos, podendo-se citar a Yamakawa Amidos e a Yoki S/A.

De acordo com o coordenador de pesquisa e extensão:

Em relação aos projetos de pesquisa e extensão temos tentado sempre visitar as indústrias e conversar com os empresários de modo a verificar suas necessidades e também propondo melhorias nos seus processos e produtos de modo a beneficiar o arranjo produtivo local. Não há critérios para selecionar o tipo de empresa, tanto que temos contato desde pequenos produtores ou cooperativas até com grandes empresas do ramo, atuando algumas vezes como consultores, auxiliando na melhoria dos seus produtos. Para execução de projetos em parcerias (empresas, instituições de ensino, indústrias) temos como estabelecer convênios ou termos de cooperação, no qual é elaborado um plano de trabalho entre os

participantes para que se cumpra o estabelecido. Algumas vezes os projetos ou parcerias são realizados sem a elaboração dos termos, atuando somente como auxiliares (Entrevista, 2013).

Ainda segundo os entrevistados, os projetos visam oferecer recursos humanos e materiais. Tais projetos estão focados na pesquisa aplicada e visam tanto o desenvolvimento de novos produtos, como a automação e a informatização destes setores.

Além dos APLs, há a realização de projetos voltados para a comunidade interna do IFET. Pode ser citado como exemplo: a capacitação de professores; a pesquisa na área de informática articulada à área de ensino de geografia; na área da robótica e da eletromecânica. Estão em andamento também projetos direcionados para a comunidade, orientados para pessoas com necessidades especiais.

Em relação ao empreendedorismo, segundo os entrevistados, há incentivos para o desenvolvimento de projetos, que são realizados durante todo o ano, sendo que uma vez ao ano acontece a feira de empreendedorismo que tem como finalidade a criação de protótipos.

Durante a 1ª Feira de Inovação e Empregabilidade foram expostos 27 produtos/protótipos relacionados às diferentes áreas de atuação do campus Paranaíba, entre eles, produção alimentícia, informática e eletromecânica, além de inovações aplicadas à área de ensino. Além dos projetos, são ofertadas anualmente disciplinas voltadas ao empreendedorismo.

Especificamente com relação aos projetos de pesquisa e extensão junto aos APLs, em 26 de fevereiro de 2013, o IFET de Paranaíba firmou um Plano de Trabalho com o Sindicato Rural, objetivando “desenvolver em conjunto ações de ensino, pesquisa e extensão, transferência de conhecimento, formação e treinamento de recursos humanos, planejamento e desenvolvimento institucional” (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2013).

Tal convênio estabelece também a utilização das instalações do IFET Campus Paranaíba para alocação de bens pertencentes ao Sindicato Rural de Paranaíba, que serão utilizados na realização do Plano de Trabalho, visando a alocação e utilização de equipamentos diversos por parte do IFET, com a intenção de realização de análises físico-químicas e microbiológicas para empresas produtoras de derivados de mandioca e trabalhos relacionados.

De acordo com entrevista concedida pelo presidente do Sindicato Rural, em 26 de maio de 2014, na cidade de Paranaíba, afirma que o convênio firmado entre o IFET e o Sindicato Rural encontra-se em fase de construção e não há ainda ações muito bem definidas. Ele acredita que isso se dá em razão desta articulação entre Universidades Federais e o setor privado tratar-se de algo novo, diferente das formas tradicionais de pesquisa e extensão praticada pelas instituições públicas. Segundo ele, um dos pontos ainda não muito claros neste acordo é a questão das patentes. Em sua perspectiva, o acordo deveria contemplar a patente à empresa durante um período determinado antes de se tornar pública, em razão do dispêndio financeiro advindos da empresa para execução dos projetos junto ao Instituto.

Diante da realidade apresentada em relação aos cursos, ações e projetos, há algumas questões a serem pensadas:

De acordo com os documentos federais, os IFETs foram criados com o intuito de atender a classe trabalhadora, porém, os cursos na modalidade Ensino Médio Integrado, que têm a duração de quatro anos, são ofertados apenas no período matutino, o que dificulta a permanência escolar justamente daqueles que precisarão ingressar no mercado de trabalho prematuramente, ou seja, os filhos dos trabalhadores em condições de maior precariedade.

Além disso, uma das finalidades dos IFETs tem sido o fomento ao empreendedorismo, termo que como visto no capítulo I, surge em decorrência das transformações macroeconômicas e políticas dos anos 1990 e se disseminou em todos os âmbitos sociais e hoje o empreendedorismo é considerado como estratégia para o combate à pobreza (BANCO MUNDIAL, 2005). Neste sentido, Gaulejac (2007, pp. 16-17) coloca que:

O reposicionamento do Estado e o declínio das formas republicanas de gestão da cidadania (do estatuto da pessoa na coletividade), com progressivo domínio do vocabulário econômico fazem com que temas importantes da convivência coletiva sejam tratados a partir da linguagem da empresa. [...] Ao mesmo tempo em que as práticas de gestão incentivam o individualismo, sobretudo na forma de competição e diferenciação por desempenho, também são levados em conta, e cada vez mais insistentemente, ao menos no discurso, a participação em grupo. Afirma-se hoje que o 'ideal' é a combinação satisfatória entre cooperação e competição.

Assim, atualmente o vocabulário empresarial adentra também o ambiente escolar carregando consigo todo um imaginário simbólico, ou como afirma Bourdieu (2007, pp. 14-15) um poder simbólico, poder tal que é capaz de “constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, desse modo, a acção (sic) sobre o mundo, portanto o mundo”.

No capítulo 1, verificamos que a palavra empreendedorismo está vinculada à competitividade no mercado, ao individualismo, como também à responsabilização dos seus fracassos, ao autoemprego em tempos de precarização do trabalho. Assim, tal perspectiva, dificilmente mobilizará imaginários voltados para as ações coletivas, pensando o rompimento com o *status quo*, muito pelo contrário, apenas o reafirma, ao fortalecer o consenso da concepção do indivíduo atomizado, na qual se acredita que o esforço individual é capaz de gerar transformações tanto econômicas quanto sociais.

No caso da mesorregião de Paranavaí, as empresas líderes dominam e controlam todas as atividades da localidade, sendo as micro e pequenas empresas farinheiras terceirizadas, logo, sujeitas tanto às demandas de tais empresas como dos grandes mandiocultores. Outra característica das pequenas farinheiras do APL de Paranavaí é a forma quase artesanal de produção, portanto tais empresas necessitam de mão de obra com baixa qualificação e pouco remuneradas. Sabe-se que com o fim deste ciclo de produção, as pequenas farinheiras provavelmente fecharão suas portas, restando apenas as grandes empresas da região.

Nesse cenário pode-se constatar que a pesquisa aplicada acabará por estar voltada aos interesses das grandes empresas, inclusive das transnacionais. Neste caso, as instituições públicas e seus recursos tanto humanos como físicos passarão a estar voltados para os interesses do capital, constituindo-se assim numa nova forma de “externalidades”: a privatização e a mercantilização do conhecimento e da ciência, pois segundo o título do documento do BID (2005), a estratégia para este milênio é a expansão de “capital” de conhecimento da América Latina e Caribe.

As grandes empresas locais e as transnacionais ainda terão assegurado, segundo a Lei 10.973/04, a propriedade intelectual “na proporção equivalente ao montante do valor agregado do conhecimento já existente no início

da parceria e dos recursos humanos, financeiros e materiais alocados pelas partes contratantes”, que provavelmente serão substanciais.

Termino este capítulo com a seguinte questão: Em que medida as pesquisas científicas e tecnológicas demandadas pelos interesses das transnacionais estarão voltadas para a sustentabilidade social e cultural da região e, em que medida as pesquisas desenvolvidas pelos IFETs estarão orientadas para o desenvolvimento e o estabelecimento da autonomia das micro e pequenas empresas e do desenvolvimento socioeconômico e cultural da região?

Fecho este item com a fala Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFET de Londrina, para se pensar como seria possível se efetivar esta concepção de formação:

Os IF deverão incorporar o arranjo produtivo não na sua perspectiva institucional, mas na perspectiva da demanda regional, onde se pretende formar sujeitos capazes de intervir na dinâmica local e de forma alguma tem a finalidade de formar mão de obra barata para os empresários dos setores da cidade reproduzindo e perpetuando assim, o status quo da localidade (Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão, IFET - Londrina. Entrevista).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na passagem entre o atual governo, iniciado em 2003, e o governo anterior, podemos identificar uma reorientação política geral. Neste sentido, dois componentes são decisivos para qualquer análise: a política econômica e a educacional. Por meio de decreto e lei, o Governo Federal alterou radicalmente a política de ensino técnico-profissionalizante, integrando-o ao ensino médio (2004) e criando uma rede de escolas técnicas federais (2008). Isso significou a refederalização dos centros de educação profissional, contendo o processo de privatização. Este quadro define a educação profissional como setor estratégico da política federal, projetado na criação, até o final de 2014, de 562 novas escolas técnicas federais, cobrindo um total de 10% dos municípios do território nacional.

A expansão do ensino técnico-profissional refederalizado pressupôs uma proposta político-pedagógica de cunho abertamente progressista. Não obstante a assimilação das noções de empreendedorismo e empregabilidade, próprios do setor empresarial neoliberal, o novo programa defende a educação integrada, politécnica e crítica e, ademais, está articulado aos programas de incentivo ao desenvolvimento sócio-econômico-cultural regional, priorizando as políticas voltadas às micro, pequenas e médias empresas, alterando assim as ações do BNDES, antes direcionadas exclusivamente às grandes empresas.

No plano econômico, as ações do Governo Federal articularam-se ao novo quadro da economia internacional, com divisão do trabalho baseado na retomada da teoria das vantagens comparativas. Assim, aos países chamados centrais cabe o desenvolvimento de alta-tecnologia, enquanto aos países periféricos a produção de *commodities*, isto é, os setores atrasados da economia, como por exemplo a extração mineral e o agronegócio. O país adotou, assim, uma política econômica de especialização regressiva. Isso é resultado de duas situações da realidade histórica brasileira: dependência do capital financeiro internacional e conivência do empresariado brasileiro que explora os setores atrasados da economia.

O ponto de convergência dentre a política educacional e a política econômica se materializa na articulação entre dois programas do governo: a rede federal de ensino técnico e os Arranjos Produtivos Locais. Cabe aqui retomar o texto da Lei 11.892/08, responsável pela criação e orientação dos IFETs:

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

[...]

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008, grifos nossos).

E o texto do “Termo de Referência para Política Nacional de Apoio ao Desenvolvimento de Arranjos Produtivos Locais”, de 2004, definindo a política voltada à promoção de APLs que contribuiria para o desenvolvimento econômico, à geração de emprego, à melhoria da renda e conseqüentemente, à redução de desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 2004c, pp. 8-9). O objetivo desta política pública é estimular os processos locais de desenvolvimento, na qual se busca

[...] desenvolvimento econômico; redução das desigualdades sociais; inovação tecnológica; a expansão e a modernização da base produtiva; o crescimento do nível de emprego e renda; a redução da taxa de mortalidade de micro e pequenas empresas; o aumento da escolaridade e da capacitação; o aumento da produtividade e competitividade; o aumento das exportações (BRASIL, 2004c, p. 9).

Essa articulação se daria, portanto, pela identificação e criação de soluções tecnológicos (IFET), objetivando a modernização da base produtiva e redução da mortalidade das micro, pequenas e médias empresas (APL).

Para fazer um diagnóstico crítico pontual desse quadro, nossa pesquisa concentrou-se na análise do APL e do IFET de Paranavaí. Diante de todo o repertório de fundamentos coletados na literatura da área e por meio da pesquisa empírica realizada, verificamos que os discursos progressistas proferidos às políticas nacionais voltadas para os APLs, na verdade, por força de uma conjuntura internacional acabam por se materializar em conformidade com os modelos e perspectivas propaladas pelas agências multilaterais.

Segundo vimos, a produção econômica da mesorregião de Paranavaí está centrada no setor de produtos agroindustriais, com destaque para a indústria de fécula e amido de mandioca. São as grandes empresas transnacionais

que comandam a economia do setor, da definição da demanda à regulação dos preços. Por isso, o APL da mandioca de Paranavaí está estruturado nos acordos comerciais entre as transnacionais e os grandes produtores locais, que arrendam as pequenas e médias propriedades e, assim, cumprem a demanda da transnacional, beneficiando-se também da isenção do custo de armazenagem e de fertilização do solo. O pequeno e médio produtor que cultiva independentemente em relação à dinâmica do APL, terá sua produção barateada como *extra cota*. As micro e pequenas farinheiras, por sua vez, manufacturam a mandioca de modo terceirizado para os grandes produtores, que repassam o produto final para empresas transnacionais que atuam em todo país. Há ainda o agravante maior de que a produção da mandioca é cíclica, com prognóstico de esgotamento já definido. Isto significa que a curto prazo, dois anos, as farinheiras terão suas atividades encerradas. As grandes empresas locais tornam-se, assim, detentoras do monopólio de produção, fixando os valores do produto.

Diante de tal quadro, torna-se previsível o descompasso entre a proposta e a real atuação do IFET de Paranavaí. Segundo entendemos, a atuação do IFET, da oferta curricular às parcerias, depende da boa realização do mapeamento das potencialidades da região, averiguando a história da economia produtiva local. Assim, a região de Paranavaí apresenta um histórico de produção de monocultura agrícola, com ciclos pré-determinados e definidos, ou seja, uma base produtiva atrasada e de baixa densidade tecnológica, servindo-se de mão de obra barata e desqualificada. Na lógica da divisão internacional do trabalho e, pontualmente em Paranavaí, o controle local das transnacionais reproduz o modelo de terceirização, que garante tanto o aumento da força produtiva por meio da contenção dos custos trabalhistas como a isenção dos riscos inerentes à produção, que ao final do ciclo recai exclusivamente sobre o micro empresariado.

Nesta perspectiva, o trabalhador de Paranavaí tornado microempresário, pode ter a ilusão (legal) de ser proprietário dos seus meios de produção e sujeito capaz de intervir na dinâmica local. Os farinheiros locais e os micro e pequenos produtores não são parte integrante das grandes empresas, mas lhes prestam serviço, impedindo uma leitura apurada sobre o processo de cooperação entre os vários agentes sociais, que é a mesma dada nas fábricas, por meio da qual as instâncias estarão subordinadas aos ditames das empresas líderes.

Uma análise do histórico socioeconômico da mesorregião de Paranaíba apresenta, portanto, um novo modelo de cooperação dada pelo capital, no qual o APL da mandioca se configura numa nova forma de apropriação da força de trabalho, mobilizada pelos pequenos empreendimentos em âmbito local, na qual o discurso do empreendedorismo se configura como instrumento ideológico fundamental para legitimar suas inúmeras formas de apropriação: precarizada, superintensificada. Portanto, concretamente tais dados demonstram que a realidade econômica e social, no caso, em Paranaíba, engendra este modelo de instabilidade, a partir da precarização das condições de trabalho, terceirização e subcontratação, encobertas pelo discurso ideológico da culpabilização individual do trabalhador.

Dessa forma, como seria possível realizar os princípios e objetivos do programa de APL, do qual o IFET é responsável pela formação profissional e técnica, de *inovação tecnológica, modernização da base produtiva, redução das desigualdades sociais, desenvolvimento endógeno autônomo, com ênfase no amparo, incentivo e combate à mortalidade de micro, pequenas e médias empresas, à demanda social e cultural?*

Efetivamente, nosso estudo mostra que o IFET de Paranaíba firmou parcerias e acordos com as grandes empresas locais, pela qual o ensino, a pesquisa e a extensão acabam por atender aos interesses dominantes da região, reproduzindo e perpetuando o modelo de exploração. A pesquisa denuncia o uso dos recursos públicos orientados por tais práticas que beneficiam as demandas dos entes privados, seja fornecendo mão de obra qualificada em conformidade com as suas exigências ou por meio da transferência de conhecimento e tecnologia em conformidade aos interesses destas empresas que visam explorar todo o potencial da região, convertendo os Institutos de Ciência e Tecnologia em um componente estratégico da cadeia de valor das corporações transnacionais.

Chamamos à atenção que o conceito de formação *omnilateral/integral* proposta pelos mentores da lei que criou os IFETs tem sua base no conceito de “escola unitária” de Gramsci, a qual se pauta no exercício de emancipação dos sujeitos. A prática geral do IFET de Paranaíba diretamente ligada ao APL, no entanto, não é capaz de ações que levem às mudanças substanciais da realidade material e que dê condições objetivas para o exercício emancipatório dos processos de produção em frente aos conglomerados multinacionais.

Para Gramsci, a escola unitária ao considerar a centralidade do trabalho nas relações sociais, daria condições de se conhecer amplamente o mundo do trabalho, sendo que a apropriação de tais conhecimentos e das habilidades historicamente produzidos poderia proporcionar a superação do modo de produção capitalista, que atende aos interesses apenas de uma dada classe social, (MARTINS, 2013, p. 30) oferecendo também, ferramentas para a busca da construção de uma civilização mais democrática e justa. Ou seja, o IFET de Paranaíba teria a incumbência de, partindo da análise concreta do trabalho da mesorregião, proporcionar e desenvolver ferramentas de superação do atual modelo de produção.

Acreditamos, então, que o IFET de Paranaíba deve incorporar “o arranjo produtivo não na sua perspectiva institucional, mas na perspectiva da demanda regional”, pois tão somente como protagonista poderá “*formar sujeitos capazes de intervir na dinâmica local*”, contornando a atual “*finalidade de formar mão de obra barata para os empresários dos setores da cidade reproduzindo e perpetuando, assim, o status quo da localidade*” (Docente 1 IFET - Londrina. Entrevista).

Dada a complexidade da constituição social brasileira, na qual o empresariado brasileiro industrial se desenvolveu vinculado inicialmente aos interesses econômicos dos latifundiários – caracterizado pelo atrasado, pelo arcaico e tradicional – como também controlada e dependente do capital financeiro das nações imperialistas, o Brasil sempre enfrenta forte oposição tanto externa como interna na construção de um projeto nacional autônomo. Mesmo com a implementação de algumas políticas públicas que visam atender às demandas sociais, a fim de reduzir as diferenças e injustiças sociais, a nossa característica é de “ornitorrinco” (OLIVEIRA, 2003a).

Semelhantemente à fábula apresentada na introdução deste trabalho, a Educação e a formação sempre tiveram como finalidade primeira, a manutenção e a atualização (para conservação) do sistema a qual ela serve. Por isso a necessidade de protagonismo da Educação para cumprir o papel transformador da sociedade, como nos alertava Gramsci.

REFERÊNCIAS

- 2014 TERÁ desemprego e mais desigualdade, prevê Fórum Econômico Mundial. **UOL**, São Paulo, 12 dez. 2013. Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2013/12/12/2014-tera-desemprego-e-mais-desigualdade-preve-forum-economico-mundial.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2014.
- AGENCIA da Onu insere o Brasil entre os líderes mundiais na produção de energia. **Correio do Brasil**. 05 jan. 2014. Disponível em < http://correiodobrasil.com.br/meio-ambiente/energia/agencia-da-onu-insere-o-brasil-entre-lideres-mundiais-na-producao-de-energia/675168/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=b20140106> Acesso em 06 jan. 2014.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALBUQUERQUE, J. A. G. A. ONU e a nova ordem mundial. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 25, pp. 161-167, 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8894>>. Acesso em: 18 fev. 2014.
- ALMEIDA, N. P. **Diversidade na universidade**: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: <teses2.ufrj.br/Teses/PPGAS_M/NinaPaivaAlmeida.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2012.
- ALVES, G.; SELEGRIN, E. A condição de proletariado: esboço de uma analítica existencial da classe do proletariado. **Mediações**: Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 16, n. 1, pp. 71-90, 2011.
- AMIDOS YAMAKAWA. Yamakawa empresa. Disponível em: <www.amidosyamakawa.com.br>. Acesso em: 22 nov. 2013.
- AMORIM, H. J. D. **Teoria social e reducionismo analítico**: para uma crítica ao debate sobre a centralidade do trabalho. Caxias do Sul: Educs, 2006.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ARAUJO, J. A. A. Usaid, o regime militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. **Revista de Epistemología y Ciencias Humanas**, Rosario, n. 2, pp. 51-61, 2009. Disponível em: <[http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/07ARAUJO\(1\).pdf](http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/07ARAUJO(1).pdf)>. Acesso em: 05 out. 2012.
- ARAUJO, N. L. Focalizando a lei de inovação. **Revista Jurídica Consulex/Dialex**, Brasília, ano 25, n. 73, abr. 2007. Disponível em: <

content/uploads/2010/07/Focalizando-a-Lei-de-Inovacao.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2014.

ARBACHE, J. Brasil precisa elevar produtividade. 7 jan. 2011. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/cpmod.php?id=82088>>. Acesso em: 27 jan. 2013.

ARITIO, A. B. La Formación profesional basada en la competencia. **Avances em Supervision Educativa**: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, Madrid, n. 7, nov. 2007. Disponível em: <http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=223&Itemid=49>. Acesso em: 30 mar. 2014.

ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Vozes, 1998. ASSOCIAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA EXCELÊNCIA DO SOFTWARE BRASILEIRO (SOFTEX). **Tecnologia da Informação Brasileira**. Disponível em: <<http://www.softex.br/a-softex> >. Acesso em: 24 dez 2014.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **A política das políticas públicas**: progresso econômico e social na América Latina relatório 2006. Tradução Banco Interamericano de Desenvolvimento. Rio de Janeiro : Elsevier ; Washington: BID, 2007. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1584309>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **Contrato n.1052 – OCBR**. Programa de Reforma de la educación profesional. Washington, 2000a. Disponível em: <www.iadb.org>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **Convênio Constitutivo do Banco Interamericano de Desenvolvimento**. 1996. Disponível em: <www.iadb.org>. Acesso: 10 ago. 2012.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **Empreendedorismo em economias emergentes**: criação e desenvolvimento de novas empresas na América Latina e no Leste Asiático. Washington: BID, 2002. Disponível em: <<http://www.iadb.org/sds/ifms.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **Hacia la expansión del capital de conocimiento de américa latina y el caribe**: una estrategia del bid para la educación y la capacitación. Borrador. 2005. Disponível em: <http://www.oei.es/etp/expansion_capital_conocimiento_AL_bid.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2013.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **La cohesión social en América Latina y el Caribe**: análisis, acción y coordinación, Washington: BID, 2006. Disponível em: <<http://www.eurosocialfiscal.org/uploads/documentos/IADBPUBLICDOC.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2014.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **Nuevas opciones para la educación superior em Latinoamérica**: la experiencia de los “Community Colleges”. 2000b. Disponível em: <www.iadb.org>. Acesso em: 27 nov. 2012.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **Sobre o BID**: Histórico do Banco Interamericano de Desenvolvimento. 20014. Disponível em: <<http://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/historia-do-banco-interamericano-de-desenvolvimento,5999.html>> Acesso em 10 out. 2014.

BANCO MUNDIAL (BM). **Estratégia para o setor educacional**: documento Estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe. 1999. Disponível em: <www.bancomundial.org>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BANCO MUNDIAL (BM). **Um melhor clima de investimento para todos**: relatório sobre desenvolvimento mundial: visão geral. Washington: Banco Mundial, 2005. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTWDRS/Resources/477365-1327693758977/wdr2005_overview_portuguese.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2013.

BARQUERO, Antônio. **Desarrollo local**: uma estratégia de creación de empleo. Madrid: Pirâmide, 1988.

BARROS, R. S. M. **Introdução à filosofia liberal**. São Paulo: EDUSP, 1971.

BATISTA, R. L. A ideologia da educação profissional: perspectivas para o século XXI. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: Trabalho, economia e educação no século XXI, 6., 2008. Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/robertolemebatista.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BERARDI, L. A. A. As organizações da sociedade civil de interesse público: OSCIPS como instrumento de gestão pública na área de saúde. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 14, n. 86, mar. 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9062>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BIANCHETTI, L. Curriculum vitae m tempos de empreendedorismo e empregabilidade. In: AUED, B. W. (Org.). **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BIANCHETTI, L.; PALANGANA, I. C. **Sobre a relação histórica entre escola e sistema produtivo**: desafios qualificacionais. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/262/boltec262d.htm>>. Acesso em: 1 fev. 2014.

BIAVASCHI, M. B.; DROPPA, A. A história da súmula 331 do Tribunal Superior do Trabalho: a alteração na forma de compreender a terceirização. **Mediações**: Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 16, n. 1, p. 124-141, jan./jun. 2011.

BOITO JR., A. A nova burguesia nacional no poder. In: BOITO JR., A.; GALVÃO, A. (Org.). **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 69-106.

BORIN, E. C. P. **O SEBRAE e os arranjos produtivos locais: o caso de Nova Friburgo**. 2006. 247 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2007.

BRAGA, R. A maldição do trabalho barato. **Boitempo**, 13 ago. 2008. Disponível em: <<http://boitempoeditorial.wordpress.com/2012/08/13/a-maldicao-do-trabalho-barato/>>. Acesso em: 22 ago.2012.

BRASIL. Decreto lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/96. Diário Oficial da União de 18/04/1997, seção1, p. 7760. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil.../decreto/D2208.htm>>. Acesso em: 18 set. 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004a. Regulamenta o art.36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9394/96. SENADO FEDERAL. Subsecretaria de Informações. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil.../decreto/D5154.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 mar. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. DOU. Seção 1 – 28 mai 1998, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9649cons.htm>. Acesso em 12 abr. 2013.

BRASIL. Lei N. 10.973, de 2 de dezembro de 2004b. Dispões sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: 20 Maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lula diz que educação insere o Brasil no cenário das nações**. 23 nov. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14663:lula-diz-que-educacao-insere-o-brasil-no-cenario-das-nacoes&catid=209&Itemid=86>. Acesso em: 19 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo de educação tecnológica: concepções e diretrizes**. 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid&gid=6691&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 12 set. 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior (MDIC). **Arranjos produtivos locais: APL**. 2012a. Disponível em: <<http://www.mdic.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=2&menu=300>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC). **Manual de apoio aos arranjos produtivos locais**. 2006. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1289326568.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC). **Termo de referência para política nacional de apoio ao desenvolvimento de arranjos produtivos locais: versão para discussão do GT interministerial versão final (16/04/2004)**. 2004c. Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1289322946.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2012.

BRASIL. Portal Brasil. **Brasil empreendedor em números**. 2012b. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/02/brasil-empreendedor-em-numeros>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRIASCO, I. Formación profesional y capacitación para la integración y competitividad. In: REUNIÓN DE ORGANISMOS E INSTITUCIONES DE FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 5., 2005, Quito, Ecuador. Disponível em: <<http://www.oei.es/ridietp/5/200512.PDF>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRIASCO, I. Implementación de sistemas por competencias: recomendaciones para la acción y lecciones aprendidas. **Boletín Idie**, Assunción, n. 5, jun. 2010. Disponível em: <http://www.oei.org.py/idie.v2/boletin/junio_10/irma-briasco.htm>. Acesso em: 14 maio 2013.

CANALI, H. H. B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete/sites/default/files/canali,heloisa.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013.

CASSOL, D. A universidade se universaliza? **Revista Desafios do Desenvolvimento: Informações e Debates IPEA**, Brasília, ano 9, n. 74, 31 out. 2012. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2828:catid=28&Itemid=23>. Acesso em 22 set. 2014.

CASTOR, B. V. J.; ZUGMAN, F. **Dicionário de termos de estratégia empresarial**. São Paulo: Atlas, 2009. pp. 89-91.

CASTRO, C. M. *Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento*. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. pp. 149-173.

CASTRO, C. M.; CANOY, M. **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1997.

CASTRO, C. M.; MÉDICI, A.; TEJADA, J. **O ensino profissionalizante sai do estado de coma**. 2000. Disponível em: <www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/proep.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2013.

CASTRO, J. Com 5 novos municípios, Brasil agora tem 5.570 cidades. 9 jan. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/com-5-novos-municipios-brasil-agora-tem-5570-cidades-7235803>> Acesso em: 20 set. 2014.

CASTRO, N. A. Modernização e trabalho no complexo automotivo brasileiro. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 37, p. 55, 73, nov. 1993. Disponível em: <http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/71/20080625_modernizacao_e_trabalho.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.

CEZARINO, L. O.; CAMPOMAR, M, C. Vantagem competitiva para micro, pequenas e médias empresas: clusters e APLs. **Revista Economia & Gestão**, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, 2006.

CHESNAIS, F.; SAUVIAT, C. O Financiamento da inovação no regime global de acumulação dominado pelo capital financeiro. In: LASTRES, H.M.M.; CASSIOLATO, J.E.; ARROIO, A. (org.). **Conhecimento, sistema de inovação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. Contraponto, 2005. pp. 161- 219.

CHRISTIANO, R. Plataforma técnica para o emprego! **Notícias do PSDB**, 12 fev. 2010. Disponível em: <<http://tucano.org.br/noticias-do-psdb/plataforma-tecnica-para-o-emprego>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **Educação para a nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil**. Brasília: CNI, 2007. Disponível em: <<http://www.cni.org.br/portal/data/pages/FF808081314EB36201314F226D7203C1.htm>>. Acesso em: 25 maios 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **Educação para nova indústria**. Disponível em: <<<http://www.cni.org.br/portal/data/pages/FF808081272B58C0012730BE32357C64.htm>>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Qual é a diferença entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional?** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/2376-qual-e-a-diferenca-entre-o-mestrado-academico-e-o-mestrado-profissional>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso**. Rio de Janeiro: Revan, 1994.

DALL'AGNOL, A. importância do agronegócio no Brasil A. **Folha de Londrina**, Londrina, 2 nov. 2013. p. 8.

DE ANGELIS, F. **MEC orienta escolas técnicas comunitárias**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9790> Acesso em: 14 jan. 2014.

DEITOS, R. A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000349525&opt=4>>. Acesso em: 20 out. 2012.

DORNELAS, J. C.A. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

ERBER, F. S. **Inovação tecnológica na indústria brasileira no passado recente: uma resenha da literatura econômica**. Brasília: CEPAL, 2010. (Textos para Discussão CEPAL/IPEA). Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2961/1/TD_1535.pdf>. Acesso em: 5 out. 2013.

EUZÉBIO, G, L. O risco da contaminação. **Revista Desafios do Desenvolvimento: Informações e Debates IPEA**, Brasília, ano 6, n. 48, 10 mar. 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1218:reportagens-materias&Itemid=39>. Acesso em: 3 mar. 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____ A relação da educação profissional e Tecnológica com a universalização da Educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, pp. 1129-1152, out. 2007.

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

_____ Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 9, maio/ago. 2009. Disponível em: <[https://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%25209%2520CONF2%2520PT%2520corr%2520\(2\).pdf+desemprego+estrutural+esgotamento+frigotto&hl=pt->](https://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%25209%2520CONF2%2520PT%2520corr%2520(2).pdf+desemprego+estrutural+esgotamento+frigotto&hl=pt->)>. Acesso em: 13 fev. 2013.

_____ Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288. Disponível em:

<<http://www.fiocruz.br/editora/media/Capitulo%207%20Fundamentos%20Educacao%20Escolar.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26 n. 92, out. 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 106-127, 2005c.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS FILHO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (FAPERJ). **Programa de expansão da educação profissional (Proep/Capes) 2002**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <http://www.faperj.br/interna.phtml?obj_id=1123>. Acesso em: 12 jan. 2014.

GAIO, D. M. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. 2008. Tese (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2106/1/2008_DanielMachadoGa>. Acesso em: 22 ago. 2012.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida: Ideias & Letras, 2007. (Coleção Management, 4).

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOMES, R. M. **O governo da educação em Portugal**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2005.

GRABOWSKI, G. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HASENCLEVER, L.; ZISSIMOS, I. A evolução das configurações produtivas locais no Brasil: uma revisão da literatura. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 407-433, jul./set. 2006.

HOROCHOVSKI, R. R. Empoderamento: definições e aplicações. Poder político e controles democráticos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30. 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: **ANPOCS**, 2006. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3405&Itemid=232>. Acesso em: 22 mar. 2014.

HOROCHOVSKI, R. R.; MEIRELLES, G. Problematizando o conceito de empoderamento. In: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em: <http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo_horochovski_meirelles.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

IANNI, O. **Estado e capitalismo**: estrutura social e industrialização no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

IANNI, O. **Imperialismo e cultura**. Petrópolis: Vozes, 1976.

IANNI, O. **Imperialismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

IBARROLA, M. Formación de profesionales de la ETP: nuevos enfoques pedagógicos. In: BLAS, F. A.; PLANELLAS, J. **Retos actuales de la educación técnico-profesional**: metas educativas 2021. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, p. 73-88. Disponível em: <www.oei.es/metas2021/>. Acesso em: 20 abr. 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA (IPEA). **Retrato de duas décadas do mercado de trabalho brasileiro utilizando a Pnad**. 2013. (Comunicados do IPEA, n. 160). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131007_comunicadoipea160.pdf>. Acesso em: 8 out. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Convênio de cooperação que entre si celebram o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná e o Sindicato Rural de Paranavaí. Extrato de Cooperação N. 1/2013 - IFPR. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília**, seção 3, n. 50, 14 de mar. 2013. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/03/Coopera%C3%A7%C3%A3o-001-2013.pdf>> Acesso em: 23. Jul. 2013

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto político pedagógico**: campus Londrina. Londrina: Instituto Federal do Paraná, 2012.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONOMICO E SOCIAL (IPARDES). **Arranjo produtivo local da mandioca do município de Paranavaí**: estudo de caso: versão preliminar. 2006. Disponível em: <www.ipardes.gov.br/webasis.docs/apl_mandioca_paranavai_nota_tec.pdf> Acesso em: 1 set. 2012

JACINTO, C. **Formación profesional y cohesión social**. Madrid: Fundación Carolina–CeALCI, 2010. Disponível em: <<http://www.fundacioncarolina.es/esES/publicaciones/documentostrabajo/Documentos/DT41.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica à inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 out. 2013.

KUENZER, A. Z. **Educação profissional**: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/252/boltec252b.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

LEHER, R. Capitalismo dependiente y educación: propuestas para la problemática universitária. CONGRESSO DO SINDIPROL/ADUEL, 2., 2013, Londrina. **Caderno do Congresso**.... Londrina: SINDIPROL, 2013. Disponível em: <<http://sindiproladuel.org.br/wp-content/uploads/2013/11/caderno-teses-final.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2014.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para 'alívio' da pobreza**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1998.

LIMA FILHO, L. D. **Condicionantes do financiamento internacional do ensino técnico**: a história dos CEFTS e a origem do modelo alternativo de ensino superior não-universitário. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/233.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

LIMA, J. C. Desconcentração industrial e precarização do trabalho: cooperativas de produção do vestuário no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS ASSOCIADOS PARA A AMÉRICA LATINA, 21., 1998, Chicago. **Anais...** Lima, 1998. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lasa98/Lima.pdf>>. Acesso em: 12 maios 2013.

LIMA, K. **Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo**. 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/katiareginadesouzalima.doc>. Acesso em 2 ago. 2012.

LIMA, K. Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, L. M. W. et al. **Reforma universitária do governo Lula**: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004. p. 23-46.

LIMANA, A. O processo de descentralização política - administrativa no Brasil. **Scripta Nova**: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, v. 3, n. 45, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn-45-21.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

LIRA, A. T. N. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). *Histórica. Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, São Paulo, n. 36, p. 1-10, 2009. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/historica/edicoes_anteriores/pdfs/historica36.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2014.

LOCKE, J. D. **Tratados sobre o governo**. Tradução Julio Fischer. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACHADO, L. Orientación profesional: la necesaria renovación conceptual y reorganización política In: BLAS, F.A; PLANELLS, J. **Retos actuales de la educación técnico-profesional: metas educativas 2021**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, p. 89-100 Disponível em: <www.oei.es/metas2021/>. Acesso em: 20 abr. 2013.

MARCELINO, P. As palavras e as coisas: uma nota sobre a terminologia dos estudos de trabalho. **Mediações Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 5-70, jan./jun. 2011.

MARINI, R. M. Dialética da dependência. In: SADER, E. (Org.). **Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MARTINS JUNIOR, W. et al. Caracterização estrutural dos arranjos produtivos locais (APLs) no Estado do Paraná. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 2., 2012, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: APREPRO, 2012. Disponível em: <<http://www.aprepro.org.br/conbrepro/2012/anais/artigos/gestaoestra/26.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2013.

MARTINS, C. E. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 71).

_____. Gramsci, filosofia e educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n.1, p. 13-40, jan./jun.2013.

MARTINS, S. P. **Direito do Trabalho**. 25ª edição. São Paulo: Atlas S.A, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Lisboa: Avante, 1982. t. 1.

MEDEIROS, M. B. M. O Estado e os direitos humanos: uma visão perspectiva. In: MENDES, J. M. R; BELINI, M. B. I. (Org.). **Textos e contextos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MELLO, M. A. A. S. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América latina: Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MEYER, J.W.; RAMIREZ, F.O; SOYSAL, Y.N. World Expansion of Mass Education, 1870-1980. **Sociology of Education**, 1992, v. 65, abril, p. 128-149.

MINTO, L. W. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000836877>>. Acesso em: 14 maio 2014.

MINTO, L. Teoria do Capital Humano. **Revista HistedBr**. Glossário elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil” para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_%20do_capital_humano.htm> Acesso em 20.09.2013.

MOLINA, L. G. **Memória organizacional e a constituição de bases de conhecimento**. 2013. 199 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MONBIOT, G. **A era do consenso**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MORAES, R. C. C. **Educação superior norte-americana (I)**: a construção do sistema (1800-1980). São Paulo: CEDEC, 2012. p. 1-75. (Cadernos Cedec, n. 111).

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.3 Jul/Set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022013000300010&script=sci_arttext> Acesso em 18 out. 2014.

NARETTO, N.; BOTELHO, M.; MENDONÇA, M. A Trajetória das políticas públicas para pequenas e médias empresas no Brasil: do apoio individual ao apoio a empresas articuladas em arranjos produtivos locais. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 27 p. 61-115, jun./dez. 2004. Disponível em: <www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/51/54>. Acesso em: 19 ago. 2012.

NEVES, C. E. B. Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n .1, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12392>>. Acesso em: 23.jun.2013

NO BRASIL, quase metade das empresas fecha em 3 anos,diz IBGE. 2012. **UOL**, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/ultimas-noticias/redacao/2012/08/27/no-brasil-quase-metade-das-empresas-fecha-em-3-anos-diz-ibge.jhtm>>. Acesso em: 11 nov.2013.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo, Boitempo, 2003a.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas: Papirus, 2003b.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). **Metas educativas 2021**: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid, 2008. Disponível em: <www.oei.es/metas2021/>. Acesso em: 20 abr. 2013

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Recomendação sobre a valorização dos recursos humanos R195, 2004**. Lisboa: OIT, 2005. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/rec_195.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

PACHECO, E. M. (Org.). **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Fundação Santillana, 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

PACHECO, E. M. Educação profissional. **Teoria e Debate**, São Paulo, n. 85, 2 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.teoriaedebate.org.br/materias/nacional/educacao-profissional?page=0,1>>. Acesso em: 2 set. 2012.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. **A educação profissional na rede pública estadual**: fundamentos políticos e pedagógicos: versão preliminar. Curitiba: DEP/ SEED, 2005.

PAULINO, L. A. O Brasil e a divisão internacional do trabalho no século XXI: exportar commodities é a solução? In: CORSI, F. L. et al. **Dilemas da globalização**: o Brasil e a mundialização do capital. Londrina: Práxis, 2007.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>>. Acesso em: 31 maio. 2014.

PERONI, V. M.; CAETANO, M. R. **Redefinições no papel do estado**: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** São Paulo: AMPED, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1015/972>>. Acesso em: 12 maio 2013.

PINTO, G. A.; KEMMELMEIER, C. S. Estado, capital e trabalho: a flexibilização do direito do trabalho no Brasil na década de 1990. **Mediações**: Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 16, n. 1, p. 107-123, jan./jun. 2011.

PLATT, A. D. O currículo de formação humana: uma resposta ao pragmatismo moderno. In: _____. **Currículo e formação humana**: princípios, saberes e gestão. Curitiba: CRV, 2009. p. 29-43.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização e a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo, 2005.

RAMOS, B. O. **Cooperação internacional e os debates teóricos**: estudo de caso sobre a atuação da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) no Brasil. 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 400-422, set. 2002. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/a-educacao-profissional-pela-pedagogia-das-competencias-para-alem-superficie-dos-documentos-oficiais>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, R. A. **A Aliança para o progresso e as relações Brasil-EUA**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RIO DE JANEIRO. Governo de Estado. **PROEP Rio**: programa de expansão da educação profissional. Disponível em: <<http://www.rnp.br/ti-rj/material/Pedrieto.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

ROCHE, J. A dialética qualificação- competência: estado da questão. In: TOMASI, A. **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. Campinas: Papius, 2004. p. 33-50.

RODRIGUES, J.S. **Os empresários e a educação superior**. Campina, Editora Autores Associados, 2007 - (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SADER, E. S. **A transição no Brasil**: da ditadura à democracia? 12. ed. São Paulo: Atual, 1998. 92 p. (Série história viva).

SADER, E. **Perspectivas**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SAES, D. O conceito de Estado burguês. In: _____. **Estado e democracia**: ensaios teóricos. 2. ed. Campinas: IFCH-Unicamp, Coleção Trajetória 1, 1998. pp. 15-50.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. In: Lopes, E. M. T et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, T. Dependencia y cambio social. In: LÖWY, Michael (org). **O marxismo na América Latina**: uma antologia de 1909 aos dias atuais. 1. ed. São Paulo: F. Perseu Abramo, 2000.

_____. O novo caráter da dependência: grande empresa e capital estrangeiro na América Latina. In: PEREIRA, Luiz (org.). **Perspectivas do Capitalismo Moderno**: leituras de sociologia do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Revista HistedBr**. Artigo elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço

acadêmico da pedagogia no Brasil” para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm> Acesso em 20.12.2011.

SAVIANI, D. Pedagogia tecnicista. **Revista HistedBr**. Verbete elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil” para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html> Acesso em 20.12.2011.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991. SCATENA, C. **Compliance como fator competitivo**. 29 abr. 2013. Disponível em: <<https://www.fnq.org.br/informe-se/artigos-e-entrevistas/artigos/compliance-como-fator-competitivo>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Abril Cultural. 1982.

SCHWARTZMAN, S. Educação: a nova geração de reformas. In: GIAMBIAGI, F.; REIS, J. G.; URANI, A. (Org.). **Reformas no Brasil**: balanço e agenda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 481-504.

SELARI, L. S. Qualificação, competência e a comodificação da educação: o crescimento do ensino superior em Londrina-PR 2009. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no século XXI, 8., 2011, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2011. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Leandro_da_Silva_Selari_qualificacao_competencia_e_a_comodificacao_a_educacao_crescimento_ensino_superior_londrina_pr_2009.pdf>. Acesso em: 3 out. 2013.

SENE, J. E. Reformas educacionais na América Latina. **Revista Electrónica de Recursos en Internet Sobre Geografía Y Ciencias Sociales**, Barcelona, n. 105, 1 Feb. 2008. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/ aracne/aracne-105.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO AS MICROS E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE). **O EMPRETEC torna o empresário mais competitivo**. 2014. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/uf/bahia/produtos-e-servicos/empretec>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO AS MICROS E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE). **Análise do emprego Brasil**: ago. 2013. Disponível em: <<http://gestaoportal.sebrae.com.br/customizado/estudos-e-pesquisas/temas-estrategicos/emprego/flutuacao-do-emprego-e-desemprego-nas-mpe/caged-agosto-2013.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2014.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO AS MICROS E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE). **Taxa de sobrevivências das empresas no Brasil**. 2011. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Sobrevivencia_das_empresas_no_Brasil_2011.pdf>. Acesso em: 12 out. 2013.

SILVA, L. V. N. Da. Bioética Social: Considerações sobre o Impacto Sócio-Ambiental das Plantações de Cana-de-Açúcar nas Relações de Trabalho. Aracaju: **Evocati Revista** n. 25, jan. 2008 Disponível em: <http://www.evocati.com.br/evocati/artigos.wsp?tmp_codartigo=185>. Acesso em: 11 dez.2013

SILVA, R. G. A terceirização no Brasil e a Súmula 331 do TST. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 14, n. 92, set 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10278&revista_caderno=25>. Acesso em: 9 dez 2013.

SILVEIRA, C. E. O uso abusivo do poder de veto pelos membros permanentes do Conselho de Segurança das Nações Unidas. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 10, n. 46, out. 2007. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2389>. Acesso em: 22 fev. 2014.

SILVER, B. **Forças do trabalho**. S.P: Boitempo, 2005.

SOBREVIVÊNCIA e mortalidade. **Portal Brasil**, 02. 02. 2012. Disponível em: <[HTTP:// www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/02/sobrevivencia-e-mortalidade](http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/02/sobrevivencia-e-mortalidade)>. Acesso em: 12 out. 2013.

SOFTEX – Tecnologia da Informação Brasileira. Disponível em: <<http://www.softex.br/a-softex>> Acesso em 24.12. 2014

SOUZA, E. G. A relação “educação e trabalho” no pensamento pedagógico dos empresários brasileiros em fase de neoliberalismo. In: BATISTA, L. E; NOVAES, H. **Trabalho, educação e reprodução social**: as contradições do capital no século XXI. Bauru: Canal 6, 2011. p 247-272.

STIGLITZ, J. E. **A globalização e seus malefícios**. São Paulo: Futura, 2002.

TAPIA, J. R. B. Desenvolvimento local, concertação social e governança a experiência dos pactos territoriais na Itália. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 132-139, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v19n1/v19n1a12.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2013.

THE US AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (USAID BRASIL). **Visão geral**. Disponível em: <<http://programas.inema.ba.gov.br/sigbiota/iesb/usaid.html>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

VASAPOLO, L. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VAZ, T. General Mills fecha compra de Yoki por R\$ 2 bilhões. **Exame**, São Paulo, 24 maio 2012. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/general-mills-confirma-compra-yoki-por-r-2-bilhoes>>. Acesso em: 2 dez. 2013.

VIAMONTE, P. F.V.S. Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/File/67/47>> Acesso em: 10 set. 2014.

WAGNER, A. Ruy Mauro Marini: uma interpretação marxista do capitalismo dependente. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 22, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/52/51>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

WOLFF, S; SILVA, C. X.; FERREIRA, L. A. S. Precarização e flexibilização do trabalho e políticas públicas de desenvolvimento no estado do Paraná: um retrato empírico. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: Trabalho, Educação e Sociabilidade, 7., 2010 Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Simone_Wolff_Flexibilizacao_do_Trabalho_e_Politicas_Publicas_Desenvolvimento_no_Estado_do_Parana_um_retrato_empirico.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

YOKI ALIMENTOS S/A. Disponível em:<www.yoki.com.br>. Acesso em: 25 nov. 2013.