



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A CONTRIBUIÇÃO DO IFAM – CAMPUS SÃO GABRIEL DA
CACHOEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL/REGIONAL FRENTE À
DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL DA REGIÃO DO ALTO RIO NEGRO NO
AMAZONAS (2007 – 2014).

JOSÉ EURICO RAMOS DE SOUZA

Manaus – AM
2018

JOSÉ EURICO RAMOS DE SOUZA

A CONTRIBUIÇÃO DO IFAM – CAMPUS SÃO GABRIEL DA
CACHOEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL/REGIONAL FRENTE À
DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL DA REGIÃO DO ALTO RIO NEGRO NO
AMAZONAS (2007 – 2014).

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação. Na Linha 2 – Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

Manaus – AM
2018

Ficha Catalográfica

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

S729c Souza, José Eurico Ramos de
A contribuição do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira para o desenvolvimento local/regional frente à diversidade étnica e cultural da região do Alto Rio Negro no Amazonas (2007 – 2014) / José Eurico Ramos de Souza. 2018
337 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Arminda Rachel Botelho Mourão
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Políticas Públicas. 2. Educação Profissional. 3. Desenvolvimento local/regional. 4. Diversidade Cultural. I. Mourão, Arminda Rachel Botelho II. Universidade Federal do Amazonas III.
Título

JOSÉ EURICO RAMOS DE SOUZA

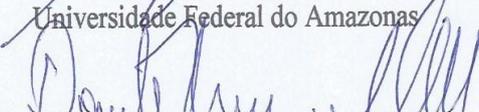
A CONTRIBUIÇÃO DO IFAM – CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL/REGIONAL FRENTE À DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL DA REGIÃO DO ALTO RIO NEGRO NO AMAZONAS (2007 – 2014).

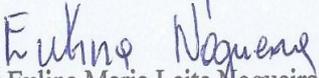
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação. Na Linha 2 – Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

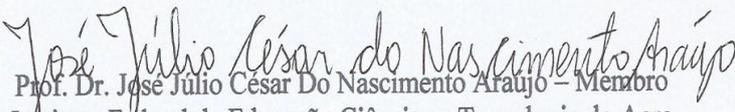
Aprovado em 24 de agosto de 2018.

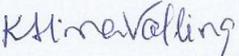
BANCA EXAMINADORA

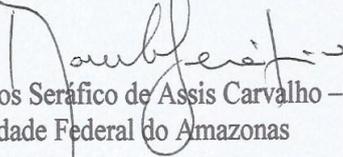

Prof.ª Dr.ª Arminda Rachel Botelho Mourão – Presidente
Universidade Federal do Amazonas


Prof. Dr. Dante Henrique Moura – Membro
Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte


Prof.ª Dr.ª Eulina Maria Leite Nogueira – Membro
Universidade Federal do Amazonas


Prof. Dr. José Julio César Do Nascimento Araújo – Membro
Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Acre


Prof.ª Dr.ª Kátia de Araújo Lima Vallina – Membro
Universidade Federal do Amazonas


Prof. Dr. Marcelo Bastos Seráfico de Assis Carvalho – Membro
Universidade Federal do Amazonas



Vista da Bela Adormecida – foto do acervo pessoal, 1998.

Ao meu pai, in memoriam, José Érico Pereira de Souza, educador comprometido com as transformações sociais.

À minha amada mãe, in memoriam, Maria Amazonas Ramos de Souza, que apesar de ter pouco estudo, me ensinou a valorizar minha formação e me inspira a ser uma pessoa melhor todos os dias.

À minha querida irmã, in memoriam, Vera Lúcia de Souza Beckmam, que me faz muita falta, mas sei que está ao lado de nossa mãe.

À minha querida sobrinha, in memoriam, July Simone Lemos de Souza a quem Deus convocou para prestar serviços no céu cedo demais.

Ao meu companheiro, Darbens Sílvio Correia Júnior cujo apoio e confiança me ajudaram a concluir este trabalho.

Dedico ainda este trabalho a todos meus irmãos, sobrinhos, netos e amigos, com os quais tenho o prazer em compartilhar minha vida.

AGRADECIMENTOS

O agradecimento não pode e nem deve se constituir no momento final. Ele é um momento de confraternização com os que fazem parte de nossa trajetória de vida.

Assim agradeço:

A DEUS, por estar ao meu lado nos momentos de necessidade;

À minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Arminda Mourão que me acompanha desde o mestrado e me ajudou a construir esse trabalho, estando sempre disposta a me atender e tirar minhas dúvidas quando precisei;

Aos meus queridos irmãos, Francisco, Carlos, Deuza, Beto, Nato e Raimundo, pois sabemos que a família é sagrada;

Aos meus sobrinhos filhos e netos, por fazerem parte de minha vida, sei que sabem que não os amaria mais se fossem filhos e netos de verdade;

Aos meus amigos que tiveram a paciência em discutir a pesquisa comigo e darem suas contribuições: Edileuza Melo, Eulina Nogueira, Kátia Vallina, Silvia Nogueira, Sully Sampaio, Tânia Midian e Tarcísio Leão;

À Universidade Federal do Amazonas por ter me proporcionado a oportunidade de fazer os cursos de graduação, mestrado e doutorado numa Instituição de Ensino de grande prestígio, da qual me orgulho, e com a qual me comprometo sempre lutar por uma educação pública, de qualidade e socialmente referenciada;

Às Professoras Doutoras: Maria Almerinda, Maria das Graças, Rosa Brito e Valéria Weigel que compartilharam com nossa turma seus conhecimentos;

Um agradecimento especial à Prof.^a Dr.^a Maria das Graças, que me acompanha desde a minha entrevista de seleção e contribuiu muito em minha qualificação;

Aos colegas de turma pelo companheirismo nessa jornada e o apoio nos momentos difíceis: Marly, Osmarina, Flávia, Elciclei, Sérgio, Carlos, Simône, Júlio, Janilce, Cristina, Emerson, Ana, Margareth, Jocicleia, Rita, Elenise e Trindade;

À direção do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira e aos Trabalhadores que nela convivem (Professores e Técnicos Administrativos) pela contribuição dada a este trabalho;

À direção do IFAM – Campus Manaus Zona Leste e meus colegas de trabalho pela paciência e apoio;

A todos os meus amigos e amigas que são parte fiel e integrante de minha vida;

Aos meus companheiros de partido e de movimento sindical que entenderam meu afastamento nos últimos meses para concluir a tese.

Agradeço.

Há uma perspectiva muitíssimo mais nobre da liberdade a ser conquistada do que aquela que o neoliberalismo prega. Há um sistema muitíssimo mais valioso de governança a ser construído do que aquele que o neoconservadorismo permite (HARVEY, 2008).

Resumo

Este estudo investiga qual a contribuição do IFAM – *Campus* São Gabriel da Cachoeira para o desenvolvimento local e regional do município, considerando a diversidade cultural da região do Alto Rio Negro. Busca compreender o papel do Estado como propulsor de políticas públicas para o desenvolvimento regional e local. Nesse processo de compreensão, fez-se um levantamento das políticas de desenvolvimento e da educação profissional, na perspectiva histórica, procurando identificar em que momento passa-se a vincular a discussão de política de desenvolvimento com educação profissional e ainda, política de desenvolvimento com diversidade cultural. Assim, partindo da construção dessas relações, questiona-se como os Institutos Federais se inserem na discussão do desenvolvimento regional e local. A tese apresenta que a instituição (IFAM) tem dificuldade em atender às demandas que emergem da realidade sócio-econômica-cultural de São Gabriel da Cachoeira, e que, essas dificuldades se refletem na política de atuação do *Campus* e em sua contribuição para o desenvolvimento local/regional do Município de São Gabriel da Cachoeira na região do Alto Rio Negro. De modo que, política pública, desenvolvimento regional/local, educação profissional e diversidade cultural são as categorias centrais que nortearam esta tese. Nesse processo de construção, procurou-se reconstruir a história do *Campus* SGC e sua relação com as comunidades indígenas. Indagando-se, quais as propostas de desenvolvimento dos povos indígenas do Rio Negro? O IFAM – *Campus* SGC, atende às demandas para o desenvolvimento local/regional, considerando a diversidade étnica e cultural do Alto Rio Negro? Se não atende, o porquê?. Quanto aos aspectos metodológicos, a presente pesquisa se construiu em uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2011, GADOTTI, 2006, VERGARA, 1990) incluindo a realização de uma revisão bibliográfica e análise documental, complementada pela realização de um estudo de caso (YIN, 2001 e MARTINS 2008), a partir da coleta de dados empíricos. Assume-se os pressupostos analíticos do Materialismo histórico e dialético como forma de compreensão do objeto e da realidade, conforme explicitado por Frigotto (2008). Na pesquisa de campo, foram coletadas informações com gestores, corpo docente e corpo técnico administrativo que se encontravam no *Campus* SGC no período da transição de escola para Instituto Federal, por meio de entrevistas semi-estruturadas. Também foram entrevistados membros da comunidade local que acompanham a atuação da instituição na região. Com o objetivo de traçar o perfil dos profissionais que atuam no *Campus* SGC, foi aplicado um questionário. A definição da amostra foi de forma intencional, conforme indica Marconi e Lakatos (2002), nesse tipo de amostra, onde o interesse do pesquisador está na compreensão de determinados elementos da população que acompanharam o processo de transição de escola para instituto. Alguns resultados apontados pelo estudo são que: 1) boa parte dos *Campi* da expansão, no interior do país, ainda carecem de infraestrutura de equipamentos e laboratórios, para que se ofereça uma formação profissional realmente de qualidade; 2) registra-se que o custo amazônico tem influência direta em duas das principais dificuldades levantadas que são: a logística e a alta rotatividade do corpo docente; 3) entende-se que a política de APLs no município de SGC, como estratégia de desenvolvimento econômico, não existe; 4) existe uma demanda crescente das comunidades indígenas por cursos técnicos que possam ser realizados em terras indígenas; e 5) a pesquisa registrou que os avanços nas políticas públicas que chegam às comunidades indígenas ganham força, a partir de 2003, também que esse é o momento que tem início a aproximação do *Campus* com as comunidades indígenas, no início do governo Lula. De maneira que, tem-se a preocupação com os

ataques aos direitos dos povos indígenas conquistados na constituição federal de 1998, que somados à política de Estado Mínimo implementada de maneira agressiva no governo ilegítimo de Temer, tendem a promover um grande retrocesso nos programas e projetos de desenvolvimento que estão em plena atividade na região do Alto Rio Negro. A pesquisa tem sua relevância ao contribuir com o Instituto na avaliação de sua atuação na região. Assim como, fornece dados à comunidade acadêmica que podem subsidiar outras pesquisas sobre a atuação do IFAM no Estado do Amazonas, considerando que ainda hoje, existem poucos trabalhos que abordam essa temática.

Palavras Chaves: Políticas Públicas, Educação Profissional, Desenvolvimento local/regional, Diversidade Cultural

Abstract

This study investigates the contribution from the IFAM - *Campus* SGC to the local and regional development of the county considering the cultural diversity of the Upper Rio Negro region. To do so, it seeks to understand the role of the State as the driving force of public policies for regional and local development. In this process of understanding, a survey of policies, development and professional education, from a historical perspective is made, seeking to identify when to link the discussion of development policy with professional education. And development policy with cultural diversity. Thus, starting from the construction of these relations, it is questioned how the Federal Institutes are inserted in the discussion of regional and local development. The thesis presents is that the institution (IFAM) has difficulty meeting the demands that emerge from the socio-economic-cultural reality of São Gabriel da Cachoeira, and that, these difficulties are reflected in its policy of the Campus and its contribution to the local / regional development of the Municipality of São Gabriel da Cachoeira in the Alto Rio Negro region. So as, public policy, regional / local development, professional education and cultural diversity are the central categories that guided this thesis. In this construction process, we will try to reconstruct the history of the SGC *Campus* and its relationship with indigenous communities. Inquiring, what are the proposals for the development of the indigenous peoples of Rio Negro? Does the IFAM - *Campus* SGC meet the demands for local / regional development, considering the ethnic and cultural diversity of the Upper Rio Negro? If you do not answer, why ?. Thus, with regard to methodological aspects, the present research was built on a qualitative approach (MINAYO, 2011, GADOTTI, 2006, VERGARA, 1990), including a bibliographic review and documentary analysis, complemented by a case study (YIN, 2001 and MARTINS 2008), from the empirical data collection. The analytical assumptions of historical Materialism are assumed as a way of understanding the object and reality, as explained by Frigotto (2008). In the field research, information will be collected with managers, faculty and administrative staff that were in the SGC *Campus* in the period of the school transition to the Federal Institute, through semi-structured interviews. All the interviewed are members of the local community who accompany the institution's work in the region. A questionnaire will be applied to the profile of the professionals who work in the SGC *Campus*. The definition of the sample will be intentional, as indicated by Marconi and Lakatos (2002) in this type of sample, the researcher's interest is in the opinion of certain elements of the population who followed the transition process from school to institute. Some results pointed out by the study are that: 1) a good part of the expansion Campi, in the interior of the country, still lack infraestrura and equipment labs, so that a really professional training is offered; 2) it is recorded that the Amazonian cost has a direct influence on two of the main difficulties raised, that is, the logistics and the high turnover of the teaching staff; 3) it is understood that the policy of APLs in the municipality of SGC, as an economic development strategy, does not exist; 4) there is a growing demand from indigenous communities for technical courses that can be carried out on indigenous lands; and 5) the research recorded that the advances in the public policies that reach the indigenous communities are gaining strength, starting in 2003, as well that this is the moment that the Campus with the indigenous communities begins approaching the Lula government. Thus, there is concern about the attacks on the rights of the indigenous peoples conquered in the federal constitution of 1998, which, together with the State Minimal policy implemented aggressively in the illegitimate government

of Temer, tend to promote a great setback in the programs and development projects that are fully operational in the Alto Rio Negro region. It is hoped that, at the end of this research, the questions raised can be answered in a way that contributes to the Institute in the evaluation of its activities in the Alto Rio Negro region. As well, to provide data to the academic community that can support other research on the performance of the IFAM in the state of Amazonas, considering that even today there is little research that addresses this issue.

Key Words: Public Policies, Vocational Education, Local / Regional Development, Cultural Diversity

Resumen

Este estudio investiga la contribución del IFAM - Campus SGC para el desarrollo local y regional del municipio, considerando la diversidad cultural de la región del Alto Río Negro. Para ello, busca comprender el papel del Estado como propulsor de políticas públicas para el desarrollo regional y local. En este proceso de comprensión, se hace un levantamiento de las políticas, de desarrollo y de la educación profesional, en la perspectiva histórica, buscando identificar en qué momento se vincula la discusión de política de desarrollo con educación profesional. Y aún política de desarrollo con diversidad cultural. Así, partiendo de la construcción de esas relaciones se cuestiona cómo los Institutos Federales se insertan en la discusión del desarrollo regional y local. La tesis presenta es que la institución (IFAM) tiene dificultad de atender las demandas que emergen de la realidad socio-económica-cultural de San Gabriel de la Cachoeira, y que, esas dificultades se reflejan en su política actuación del Campus y en su aportación al mismo desarrollo local / regional del Municipio de São Gabriel da Cachoeira en la región del Alto Río Negro. De modo que, política pública, desarrollo regional / local, educación profesional y diversidad cultural son las categorías centrales que guiaron esa tesis. En ese proceso de construcción se buscará reconstruir la historia del Campus SGC y su relación con las comunidades indígenas. Indagando, cuáles son las propuestas de desarrollo de los pueblos indígenas del Río Negro? El IFAM - Campus SGC, atiende a las demandas para el desarrollo local / regional, considerando la diversidad étnica y cultural del Alto Río Negro? Si no atiende, ¿por qué no?. De esta manera, en relación a los aspectos metodológicos, esta pesquisa se hizo con un enfoque cualitativo (MINAYO, 2011, GADOTTI, 2006, VERGARA, 1990) incluyendo la realización de un estudio de caso (YIN, 2001 y MARTINS 2008), a partir de la recolección de datos empíricos. Se asume los presupuestos analíticos del Materialismo histórico como forma de comprensión del objeto y de la realidad, según lo explicitado por Frigotto 2008. En la investigación de campo, serán recolectadas informaciones con gestores, cuerpo docente y cuerpo técnico administrativo que se encontraban en el Campus SGC en el período de la transición de escuela a Instituto Federal, por medio de entrevistas semiestructuradas. También serán entrevistados miembros de la comunidad local que acompañan la actuación de la institución en la región. Con el objetivo de rastrear el perfil de los profesionales que actúan en el Campus SGC se aplicará un cuestionario. La definición de la muestra será intencionalmente, como indica Marconi y Lakatos (2002) en ese tipo de muestra, el interés del investigador está en la opinión de determinados elementos de la población que acompañaron el proceso de transición de escuela a instituto. Algunos resultados apuntados por el estudio son que: 1) buena parte de los Campi de la expansión, en el interior del país, todavía carecen de infraestructura y equipamientos laboratorios, para que se ofrezca una formación profesional realmente de calidad; 2) se registra que el costo amazónico tiene influencia directa en dos de las principales dificultades planteadas, que son, la logística y la alta rotatividad del cuerpo docente; 3) se entiende que la política de APL en el municipio de SGC, como estrategia de desarrollo económico, no existe; 4) existe una demanda creciente de las comunidades indígenas por cursos técnicos que puedan ser realizados en tierras indígenas; y 5) la investigación registró que los avances en las políticas públicas que llegan a las comunidades indígenas ganan fuerza, a partir de 2003, también que ese es el momento que comienza la aproximación del Campus con las comunidades indígenas, al inicio del gobierno de Lula. De manera que, se tiene la preocupación por los ataques a los

derechos de los pueblos indígenas conquistados en la constitución federal de 1998, que sumados a la política de Estado Mínimo implementada de manera agresiva en el gobierno ilegítimo de Temer, tienden a promover un gran retroceso en los programas y proyectos de desarrollo que están plena actividad en la región del Alto Río Negro. Se espera que, al final de esta investigación, los cuestionamientos suscitados puedan ser respondidos de manera a contribuir con el Instituto en la evaluación de su actuación en la región del Alto Río Negro. Así como, proporcionar datos a la comunidad académica que puedan subsidiar otras investigaciones sobre la actuación del IFAM en el estado de Amazonas, considerando que aún hoy existen pocas investigaciones que aborden sobre esa temática.

Palabras Claves: Políticas Públicas, Educación Profesional, Desarrollo local / regional, Diversidad Cultural

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos da Pesquisa	22
Quadro 2 - Preço médio do petróleo (US\$/barril)	101
Quadro 3 - Escolas de Aprendizizes Artífices criadas pelo Decreto n. 7566, de 23 de setembro de 1909.....	125
Quadro 4 - Evolução da RFEPCT por Municípios Atendidos	145
Quadro 5 - Mesorregiões e Microrregiões atendidas pelo IFAM após a fase III da expansão	175
Quadro 6 - Índice de Gini da renda domiciliar per capita e taxa de pobreza dos estados. Região Norte, Brasil, 2000 e 2010	178
Quadro 7 - Participação das atividades econômicas no valor adicionado bruto (% linha) – Estados da Região Norte, 2000 e 2010.....	180
Quadro 8 - Dados dos Municípios com Campus do IFAM.....	186
Quadro 9 - Dados da mesorregião Centro Amazonense.....	187
Quadro 10 - Demanda por Cursos Técnicos em Itacoatiara.....	189
Quadro 11 - Demanda por Cursos Técnicos em Parintins.....	190
Quadro 12 - Demanda por Cursos Técnicos em Maués.	191
Quadro 13 - Demanda por Cursos Técnicos em Presidente Figueiredo.....	192
Quadro 14 - Demanda por Cursos Técnicos em Tefé.	193
Quadro 15 - Dados da mesorregião Sudoeste Amazonense.....	195
Quadro 16 - Demanda por Cursos Técnicos em Tabatinga.....	196
Quadro 17 - Demanda por Cursos Técnicos em Eirunepé.	197
Quadro 18 - Dados da mesorregião Sul Amazonense.	197
Quadro 19 - Demanda por Cursos Técnicos em Lábrea.....	198
Quadro 20 - Demanda por Cursos Técnicos em Humaitá.	199
Quadro 21 - Dados da mesorregião Norte Amazonense.	200
Quadro 22 - Taxa de crescimento da população indígena nos seis municípios amazonense que constam entre os dez brasileiros, com maior população indígena. ...	208
Quadro 23 - População indígena de São Gabriel da Cachoeira – Zona Urbana e Rural.	208
Quadro 24 - Cursos Técnicos de Nível Médio Ofertados pelo <i>Campus</i> SGC: PDI IFAM 2014-2018.....	239

Quadro 25 - Cursos de Graduação Ofertados pelo <i>Campus</i> SGC: PDI IFAM 2014-2018	240
Quadro 26 - Arranjos Produtivos Locais no Amazonas	247
Quadro 27 – Informações sobre os 120 territórios do PTC, 2009.....	250
Quadro 28 - Territórios da Cidadania no Amazonas	251
Quadro 29 - Quadro dos povos e línguas indígenas do Alto e Médio Rio Negro	318

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução dos investimentos Federais em Educação - em R\$ bilhões, excluindo salário educação.....	152
Figura 2 - Dados orçamentários da Educação Básica.....	154
Figura 3 - Dados orçamentários da Educação Profissional e Tecnológica.....	154
Figura 4 - Mapeamento dos <i>Campi</i> do IFAM	160
Figura 5 - Instituições Federais de Educação Profissional no Amazonas – 2002	162
Figura 6 - Vista da construção da Escola Técnica Federal de Manaus em 1941, na antiga Praça Rio Branco	163
Figura 7 - Construção do Colégio Agrícola, endereço atual – 1970	166
Figura 8 - Vista aérea da Escola Agrotécnica Federal de SGC – 1999.....	169
Figura 9 - Gráfico da expansão da RFEPCT – em Unidades de Ensino	170
Figura 10 - Gráfico da expansão da RFEPCT – em Municípios atendidos.....	171
Figura 11 - Mapeamento dos <i>Campi</i> do IFAM – Fase I.....	172
Figura 12 - Mapeamento dos <i>Campi</i> do IFAM – Fase II	173
Figura 13 - Mapeamento dos <i>Campi</i> do IFAM – Fase III.....	176
Figura 14 - Mesorregiões do Estado do Amazonas.....	184
Figura 15 - Terras Indígenas no Amazonas.....	206
Figura 16 - Pólos regionais das áreas estratégicas do Programa Calha Norte – 2004..	212
Figura 17 - Faixa de Fronteira e Núcleos de Ocupação.	213
Figura 18 - Árvore das palavras com maior frequência – considerando todas as dissertações.....	220
Figura 19 - Área de abrangência do TEE do Rio Negro	265
Figura 20 - Região do Alto Rio Negro visualização das calhas de rios	268

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das Terras Indígenas Regularizada por região	203
Gráfico 2 - Evolução da presença femina no quadro docente do Campus SGC: 2005, 2010 e 2017	269
Gráfico 3 - Área de Conhecimento: 2005, 2010 e 2107	273
Gráfico 4 - Tempo de serviço na instituição em 2005, 2010 e 2017	274

LISTA DE SIGLAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículo
ABRIC – Associação Baniwa do Rio Içana e Cuiarí
AEITYM – Associação da Escola Indígena Tukano Ye'pá Mahsã
AI – Ato Institucional
AM – Amazonas
ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APIARN – Associação de Professores Indígenas do Alto Rio Negro
APL – Arranjo Produtivo Local
APM – Associação de Pais e Mestres
ATARN – Associação dos Técnicos em Agropecuária do Rio Negro
BASA – Banco da Amazônia
BB – Banco do Brasil
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Mundial
BNB – Banco do Nordeste Brasileiro
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Caixa – Caixa Econômica Federal
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEEI – Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-AM – Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE – Conselho Federal de Educação
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CMC – *Campus* Manaus Centro
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CNPI – Comissão Nacional de Política Indigenista
CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CONSUP – Conselho Superior
COPIARN – Conselho de Professores Indígenas do Alto Rio Negro
CSN – Conselho de Segurança Nacional
DEMEC – Delegacia Regional do Ministério da Educação
EaD – Educação a Distância
EaD – Educação a Distância
EAF – Escola Agrotécnica Federal
EAFM – Escola Agrotécnica Federal de Manaus
EAF-SGC – Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira
EM – Emendas Constitucionais
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
ETF – Escolas Técnicas Federais
ETFAM – Escola Técnica Federal do Amazonas
FDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
FMI – Fundo Monetário Internacional
FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
ForDGAmazônia – Fórum dos Diretores Gerais dos Institutos Federais da Amazônia
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IF – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia
IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas
IFET – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISA – Instituto Socioambiental
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC – Membro da Comunidade
MCD – Membro do Corpo Docente
MCI – Membro da Comissão de Implantação
MCT – Membro Corpo Técnico

MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDIC – Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
MEC – Ministério da Educação
MG – Membro da Gestão
MI – Ministério da Integração Nacional
MLP – Modelo Liberal Periférico
MP – Medida Provisória
MPF – Ministério Público Federal
ND – Nacional Desenvolvimentista
NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NuGLAN – Núcleo Gestor de Estudos Linguísticos e Antropológicos
ONU – Organização das Nações Unidas
OPEP – Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PA – Patronato Agrícola
PAER – Pesquisa da Atividade Econômica Regional
PBF – Programa Bolsa Família
PBM – Plano Brasil Maior
PCN – Projeto Calha Norte
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PDPI – Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas
PETRN – Plano de Etnodesenvolvimento do Território Rio Negro da Cidadania Indígena
PGTAs – Planos de Gestão Territorial e Ambiental
PIB – Produto Interno Bruto
PLOA – Projeto de Lei Orçamentária Anual
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNDR – Política Nacional de Desenvolvimento Regional
PNE – Plano Nacional de Educação
PNGATI – Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas
PPA – Plano Plurianual
PPTAL – Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal

PRDIS – Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONAT – Programa de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PTC – Programa Território da Cidadania
PTDRS – Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SDR – Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional.
SEBRAE – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Amazonas
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC – Secretaria de Educação Profissional Tecnológica
SGC – São Gabriel da Cachoeira
SSL – Saúde Sem Limites
SUFRAMA – Superintendência da Zona Franca de Manaus
TEE – Território Etnoeducacional
UC – Unidade de Conservação
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UNED – Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

Resumo	6
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE FIGURAS	14
LISTA DE GRÁFICOS	15
LISTA DE SIGLAS	16
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1	41
1. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO LOCAL/REGIONAL: ONDE ENTRA OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS NESTA DISCUSSÃO	41
1.1. O papel do Estado: perspectivas teóricas	42
1.2. Políticas Públicas: algumas abordagens de análise	53
1.3. Desenvolvimento Regional/Local e os Arranjos Produtivos Locais: conceito e aspecto históricos e políticos	66
CAPÍTULO 2	77
2. POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS HISTÓRICOS	77
2.1. O Modelo Agrário-exportador: da Colônia à República Velha (1500 – 1929)	79
2.2. O Modelo de Substituição de Importações: do Estado Novo ao Golpe Militar (1930 – 1963)	88
2.3. O Modelo de Desenvolvimento Associado e Dependente: do período ditatorial a nova república (1964 – 1989)	98
2.4. Os caminhos do desenvolvimento na Jovem Democracia Brasileira: de 1989 aos dias atuais.....	104
CAPÍTULO 3	122
3. REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT): UM PERCURSO HISTÓRICO	122
3.1. De Nilo Peçanha à Fernando Collor: os caminhos da RFEPCT	123
3.2. De Fernando Henrique à Dilma Rousseff: reformas e continuidades	134
3.3. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT): perspectiva de resistência a contra-reforma do Ensino Médio.....	146
CAPÍTULO 4	159

4. A EXPANSÃO DO IFAM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	159
4.1. O processo de implantação do IFAM: a trajetória histórica dos entes que construíram sua institucionalidade	160
4.1.1. O Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e suas UNEDs Distrito Industrial e Coari.....	163
4.1.2. A Escola Agrotécnica Federal de Manaus.....	165
4.1.3. A Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira	168
4.2. As fases da Expansão e sua repercussão na estrutura do IFAM	170
4.3. O Estado do Amazonas orientações para a expansão da RFEPCT.....	177
4.4. Descrição da distribuição geográfica por Mesorregião do Estado dos <i>Campi</i> do IFAM e os cursos ofertados	183
4.4.1. Mesorregião Centro Amazonense	187
4.4.2. Mesorregião Sudoeste Amazonense.....	195
4.4.3. Mesorregião Sul Amazonense.....	197
4.4.4. Mesorregião Norte Amazonense	200
CAPÍTULO 5	202
5. A RELAÇÃO DE ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE O MUNICÍPIO E O CAMPUS SGC: O PENSADO E O VIVIDO	202
5.1. O Município de São Gabriel da Cachoeira e a Diversidade Cultural.....	203
5.2. O Estado do Conhecimento sobre o <i>Campus</i> SGC: o olhar de quem pesquisou sua trajetória	219
5.3. O processo de transição de EAF-SGC para IFAM – <i>Campus</i> SGC e a relação <i>Campus</i> /Município: como se estabelece essa relação	227
5.4. O <i>Campus</i> São Gabriel da Cachoeira e a Proposta de Desenvolvimento das Organizações Indígenas.....	242
5.5. O <i>Campus</i> São Gabriel da Cachoeira e o Território Etnoeducacional do Rio Negro: demandas e dificuldades	259
CONSIDERAÇÕES FINAIS	278
REFERENCIAS	287
DOCUMENTOS CONSULTADOS	310
ANEXO	317

INTRODUÇÃO

O presente estudo se propõe analisar a contribuição do IFAM – *Campus* São Gabriel da Cachoeira, para o desenvolvimento regional e local frente à diversidade étnica e cultural do município de São Gabriel da Cachoeira-AM, na região do Alto Rio Negro. Para tanto, investigou-se as políticas públicas educacionais para educação profissional no contexto do IFAM – *Campus* SGC e sua contribuição para o desenvolvimento, considerando as especificidades do município de São Gabriel da Cachoeira.

Nesse sentido, teve-se como objetivo problematizar a relação entre os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia e o desenvolvimento regional e local, apresentando o seguinte problema: o IFAM – *Campus* SGC, sob o contexto das políticas públicas para o desenvolvimento regional e local contempla a diversidade étnica e cultural do município de São Gabriel da Cachoeira na região do Alto Rio Negro?

Dessa feita, é importante pontuar o lugar de fala do pesquisador e sua relação com o objeto de pesquisa. Para entender esse lugar de fala, apresenta-se uma síntese do memorial, destacando a militância política que teve início nos tempos de estudante secundarista e universitário, passando pela militância sindical, tanto no Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Amazonas – SINTEAM, quanto no Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – SINASEFE.

Professor do IFAM – *Campus* Manaus Zona Leste, ingressou na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), na EAF-SGC, em dezembro de 1995. Tendo concluído o ensino médio na Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM), onde cursou o curso Técnico em Mecânica, ingressou na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 1986, no curso de Licenciatura Plena em Matemática. Como estudante, foi representante discente no Conselho Universitário e no Conselho Departamental. Por ter na época um currículo voltado para a Matemática Pura, buscou, com as disciplinas optativas, uma Formação Geral, cursando disciplinas tais como: Introdução à Filosofia, Introdução à Economia, Metodologia do Estudo, Formação do Estado Moderno, História da Cultura Amazonense, Lógica I e Lógica II.

Como representante dos estudantes do curso, participou de dois Encontros da União Nacional dos Estudantes, 1987 e 1988. Em 1989, com a ajuda do coordenador do curso, participou da organização do Seminário de História e Ensino da Matemática, que

mobilizou professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino. No ano seguinte, 1990, participou como estudante do III Encontro Nacional de Ensino de Matemática, na cidade de Natal-RN.

A trajetória, como professor, teve início no ano de 1987. Ainda no 3º período do curso foi contratado como professor, em “Regime Especial”, para Rede Estadual de Ensino. Enquanto professor da Rede Estadual, respondeu pela vice-presidência do SINTEAM, na gestão 1994-1995. Atuou nas escolas estaduais até dezembro de 1995, quando foi nomeado para a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira.

O contato com o Município de São Gabriel da Cachoeira foi estabelecido em 1995, quando da nomeação para a EAF-SGC. Atua no magistério há mais de 31 anos, 23 anos são de efetivo exercício na RFEPCT. Nesse período de atuação na rede, foi construída uma trajetória de concordâncias e discordâncias com os encaminhamentos dados à educação profissional no município de SGC, o que tem impulsionado o trabalho enquanto pesquisador da área de políticas públicas para a educação profissional, enfatizando as características do município em que a instituição está inserida.

Seu envolvimento com a gestão administrativa tem início em março de 1996, quando assumiu a Coordenação de Produção e Pesquisa. Nessa função, estabelece-se a relação com o ensino agrícola. Após um ano na Coordenação de Produção e Pesquisa, passa a responder pela Coordenação de Curso Técnico, função que ocupou pouco mais que três meses. Em setembro de 1997, assumiu o Departamento de Apoio Didático, que era responsável por coordenar toda a discussão relativa ao ensino da EAF-SGC. Nesse período, participou dos fóruns de discussão acerca da Reforma da Educação Profissional, em Brasília, momento em que também participou da I Conferência Municipal de Educação Indígena de SGC¹ – 1997. Ainda em 1997, com um coletivo da EAF-SGC organizou a sessão sindical do SINASEFE de São Gabriel da Cachoeira.

Com a reforma administrativa do governo FHC, as escolas Agrotécnicas ganharam novo organograma. No novo organograma foi criado o Departamento de Desenvolvimento Educacional, função que passou a ocupar. Nesse departamento, ficou responsável por implantar as mudanças no ensino pautadas no Decreto n. 2.208/1997 que separava o Ensino Médio da Formação Profissional. Este e outros motivos o levaram a pedir para sair da direção em março de 1999.

¹ Tendo também participado da conferência de 1999, em Santa Isabel do Rio Negro.

No período de fevereiro de 2000 a fevereiro de 2004, atuou na EAFM, que apesar de também ser uma escola-fazenda era outra realidade, pois a escola de Manaus, na época, trabalhava com jovens vindos de todos os municípios do Amazonas, no entanto, poucos oriundos de comunidades indígenas. Coursou especialização na Universidade Federal de Lavras, na área de Matemática e Estatística, concluindo em 2001.

Em maio de 2001, assumiu a Coordenação de Ensino Médio da EAFM, trabalhando sempre juntos: Ensino Médio, Curso Técnico e Coordenação de Integração Escola-comunidade. No Seminário de Avaliação do Curso de Agropecuária, em outubro 2003, ministrou uma palestra sobre a Reforma da Educação Profissional. Permaneceu nessa coordenação até seu retorno à EAF-SGC em 2004.

No retorno à EAF-SGC, em março de 2004, encontrou uma escola mais próxima da comunidade e interessada em ouvir os anseios dos povos indígenas do Alto Rio Negro, por isso ficou profundamente envolvido com o novo formato que se buscava construir para a EAF-SGC. Nesse contexto, assumiu a Coordenação de Ensino Médio e, no mesmo período, participou de muitas reuniões na maloca da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), para discutir educação indígena. Em outubro de 2004, coordenou a organização da I Semana de Ciência e Tecnologia da EAF-SGC.

Em abril de 2005, a EAF-SCG realizou um Seminário de Avaliação Institucional, com participação da comunidade local, onde cada um dos membros da Direção ficou responsável por desenvolver um tema, e a Reforma do Ensino Profissional ficou sobre sua responsabilidade. Esse seminário, contou com representantes da SETEC, SECAD, FUNAI, FOIRN, ISA, Associação do Conselho da Escola Pamáali (ACEP), Associação Baniwa do Rio Içana e Cuiarí (ABRIC), Associação dos Técnicos em Agropecuária, SEDUC/Coordenação das Escolas Estaduais no Interior-SGC, Associação de Professores Indígenas do Alto Rio Negro, SEMED-SGC, ou seja, representantes de todas as Instituições que atuam na educação de São Gabriel da Cachoeira. Após a realização do Seminário de Avaliação Institucional, assumiu a Coordenação Geral de Ensino, com o compromisso de trabalhar a adequação dos planos de cursos da EAF-SGC ao Decreto n. 5.154/2004, assim constituiu-se uma equipe de trabalho que em fevereiro de 2006 repassou o que foi produzido ao seu substituto.

Por motivos de saúde, retornou para Manaus em fevereiro de 2006 e em julho de 2006 voltou a trabalhar na EAFM que também vivia um momento de mudanças na estrutura de seus cursos. Na EAFM, respondeu pela Coordenação de Integração Escola-comunidade, de julho de 2006 a julho de 2007, onde tinha a função de acompanhar os estágios e organizar o cadastro dos egressos, além de assessorar a Coordenação Geral de Ensino, no planejamento do Curso Integrado.

Em 2006, integrou a equipe do Projeto Elaboração de Indicadores e Processos de Avaliação e Monitoramento dos Programas de Bolsas da FAPEAM, que fez parte do Programa de Gestão em Ciência e Tecnologia (PGCT), coordenada pelo Prof. Dr. Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque. A equipe foi responsável pela organização do Catálogo dos Programas de Pós-Graduação do Amazonas, solicitado pela FAPEAM, participando também da organização do I Encontro de Pós-Graduação de Estado do Amazonas e II Mostra POSGRAD/FAPEAM.

No período entre final de 2007 e 2008, acompanhou as discussões, sobre a adesão, ou não, à proposta de criação dos Institutos Federais. Tendo participado ativamente desse processo de discussão na EAFM.

Em 2009, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. A pesquisa foi desenvolvida no período compreendido entre abril de 2009 a julho de 2011, quando ocorreu a defesa da dissertação. A partir de sua lotação definitiva em Manaus, em 2010, no Campus Manaus Zona Leste, participa ativamente na organização das principais atividades do SINASEFE.

Entre os dias 23 a 26 de agosto de 2011, foi realizado o XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, com o tema Educação, Culturas e Diversidades, promovido pelo Forpred-Norte e Nordeste e organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Nesse encontro participou da Sessão Especial: Ensino Médio Integrado no Contexto Amazônico, onde apresentou a palestra “O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM): desafios para o Ensino Médio Integrado no Contexto Amazônico”.

No mês de outubro de 2011, a dissertação de mestrado intitulada “As reformas da educação profissional e a diversidade cultural: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira” foi apresentada na Semana de Ciência e Tecnologia do IFAM – Campus Manaus Zona Leste, no dia 17, instituição onde trabalha e na VII Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, no dia 19 do mesmo

mês, no IFAM – *Campus* SGC, instituição que foi objeto da pesquisa, em São Gabriel da Cachoeira a apresentação aconteceu na Maloca da FOIRN.

Em 2011, assumiu a Direção do Departamento de Desenvolvimento Educacional do IFAM – *Campus* Manaus Zona Leste, função em que permaneceu até 2014 quando saiu para cursar o doutorado. À frente desse departamento, participou ativamente, das discussões sobre o ensino nos *Campi* da expansão do IFAM, com os temas Políticas Públicas, Educação Diferenciada (Educação do Campo e Educação Indígena), tendo visitado os *Campi* de Lábrea, Maués, Parintins e São Gabriel da Cachoeira.

Mesmo cursando o doutorado, participou do CONAE 2014, como delegado, na etapa das instituições de ensino superior do Estado, da etapa estadual e Nacional. No movimento sindical, participou ativamente do comando de greve em 2012, 2014 e 2015, como professor no IFAM e depois como estudante na UFAM. Representando o SINASEFE Manaus, esteve em Brasília em várias atividades do sindicato nacional nesse período, participando ativamente da luta contra o golpe parlamentar de 2016, construindo a resistência junto aos movimentos sociais.

Diante dessa exposição, explica-se a relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa. Lembra-se, ainda, que esse contato com o município de São Gabriel da Cachoeira e a Educação Profissional foi a base da pesquisa da dissertação de mestrado. Ao fim da pesquisa de mestrado, ficaram inquietações sobre o papel que um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) pode desempenhar a fim de contribuir para a aplicação de políticas públicas educacionais que estimulem o desenvolvimento regional e local na região do Alto Rio Negro, dessas inquietações é que surge a pesquisa de doutorado que ora se apresenta.

Desde as a criação dos Institutos Federais (IFs), muito se tem escrito sobre a expansão da RFEPCT na perspectiva que essa modalidade de ensino venha a atender às exigências paradigmáticas do século XXI, e possa chegar ao interior de todas as regiões do país. Os documentos oficiais² que tratam dos IFs destacam que, desde os primeiros registros e debates sobre a implantação, as discussões sempre estiveram relacionadas ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso. Reafirmando que para a formação humana e cidadã seja uma realidade, essa precede da qualificação para o exercício da laboralidade e pautando-se no compromisso de assegurar aos

² Ver SILVA, Caetana Juracy Rezende, Org. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização**. – Nata: IFRN, 2009 e MEC/SETEC. **Um novo modelo em educação profissional: concepção e diretrizes**. PDE, 2010.

profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento.

De modo que, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais. À luz dos elementos conceituais que subsidiaram a criação dos IFs, afirma-se a educação profissional e tecnológica como uma política pública. Como se verificou, só para citar um, no objetivo 0582 do anexo do Plano Plurianual³(PPA) para 2012-2015, que diz

Expandir, interiorizar, democratizar e qualificar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, considerando os arranjos produtivos, sociais, culturais, locais e regionais, a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais dos trabalhadores e os interesses e necessidades das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes, das mulheres de baixa renda e das pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

A análise do PPA permite que se afirme que em vários outros objetivos e metas identifica-se no plano de desenvolvimento econômico a ideia de um novo modelo de desenvolvimento e a importância da educação profissional para que esse plano de desenvolvimento seja posto em prática no interior do País. Nesse sentido o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) oferta educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, ministrando cursos técnicos de nível médio, na forma de cursos integrados, subsequentes e Educação de Jovens e Adultos; e em nível de educação superior, os cursos de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelados, cursos de pós-graduação *lato e strictu sensu*.

De modo que, defende-se a importância de analisar as políticas públicas educacionais sobre dois aspectos: o texto, que corresponde à parte documental da política produzida pelos órgãos governamentais; e o contexto, que se refere às relações de poder e às condições de produção, formulação e implementação das políticas, principalmente quando se considera as especificidades regionais. Com essa perspectiva, propôs-se desenvolver a pesquisa “A contribuição do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira, para o desenvolvimento local/regional frente à diversidade étnica e cultural da região do Alto Rio Negro”.

³ O Plano Plurianual é um instrumento, previsto no artigo 165 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), onde o governo indica, dentre outros aspectos, as diretrizes, os objetivos e as metas da ação governamental para um período de quatro anos.

Com essa pesquisa, buscou-se responder algumas das inquietações sentidas ao término da dissertação de mestrado: como se deu a transição de EAFSGC para IFAM – *Campus* São Gabriel da Cachoeira, na perspectiva de gestores, professores, técnico-administrativos e comunidade do município; quais as políticas públicas destinadas ao desenvolvimento do município; que distinção é feita no momento da implementação dessas políticas, considerando a diversidade étnica e cultural do município de São Gabriel da Cachoeira; o que foi proposto e o que realmente foi implementado em termos da contribuição do IFAM – *Campus* São Gabriel da Cachoeira, para o desenvolvimento regional e local frente à diversidade.

O objetivo geral desse estudo foi analisar as políticas públicas educacionais do IFAM – *Campus* São Gabriel da Cachoeira e suas contribuições para o desenvolvimento local/regional considerando a diversidade étnica e cultural do Município de São Gabriel da Cachoeira. Nessa perspectiva, defende-se a tese que “A instituição (IFAM) tem dificuldade de atender as demandas que emergem da realidade sócio-econômica-cultural de São Gabriel da Cachoeira, e que, essas dificuldades se refletem na política de atuação do *Campus* e em sua contribuição para o desenvolvimento local/regional do Município de São Gabriel da Cachoeira na região do Alto Rio Negro”.

No percurso de discursão da tese levantou-se as seguintes hipóteses: os membros da gestão superior (no caso equipe gestora da reitoria) tem como prática pensar para e não pensar com, gerando conflito com as organizações indígenas que propõem processo participativo e, por isso, democrático; O fato da maioria dos docentes (quadro docente apresenta alto rotatividade) não pertencerem a região do Alto Rio Negro, cria um distanciamento da comunidade e, com isso, não acumularam conhecimentos sobre a diversidade regional; Essa postura institucional é geradora de preconceitos, conflitos e desconfianças; A construção da identidade do IFAM – SGC passa pela discussão com a comunidade indígena local, no sentido de atender as demandas impostas para o desenvolvimento local/regional.

Nesse caminho, as questões que deram o norte a essa tese foram: Qual o papel do Estado nas políticas públicas de desenvolvimento regional, local e a estratégia dos APLs? Como se apresentam as políticas brasileiras de desenvolvimento econômico numa perspectiva histórica? Como se desenvolveu a política de expansão e reestruturação Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no contexto das reformas pós anos 1990? Como se estabeleceu política de expansão no Instituto Federal do Amazonas? Qual percepção dos docentes, técnicos administrativos

e comunitários sobre a transição de EAFSGC para IFAM – *Campus* São Gabriel da Cachoeira? E ainda, qual a avaliação que se faz, sobre o pensado e o vivido acerca da contribuição do IFAM – *Campus* São Gabriel da Cachoeira, para o desenvolvimento local e regional?

O quadro teórico foi constituído por autores que ajudaram na construção da cada etapa desse estudo, de modo que, se iniciou pela discussão da constituição do Estado moderno. Para essa etapa da pesquisa, buscou-se apoio em Châtelet, Duhamel e Pisier-Kouchner (1994), que consideram Bodin, depois de Marcílio de Pádua e Maquiavel, como o iniciador da teoria do Estado Moderno.

Costa (2006) diz que na organização do Estado moderno, o poder soberano é exercido sobre um território determinado e sobre uma população que o constitui. Argumenta ainda, que o Estado-nação se estabeleceu a partir da delimitação de um território ocupado por uma população e com um sistema de poder organizado soberanamente.

Traz-se, ainda, Marx e Engels (2001) que afirmam, o domínio do Estado sobre a classe trabalhadora, cumpre o papel de exploração extraíndo dela cada vez mais o trabalho excedente. Autores como Mészáros (2011), Bobbio (1992), Harvey (2008) e Arretche (1995), que entre outros, ajudam na compreensão das formas que o Estado capitalista se organiza para se manter hegemônico na sociedade moderna. Para discussão, de políticas públicas, dentre outros, apoiou-se em Souza (2006) e Azevedo (2004).

Souza (2006), aponta que os estudos sobre políticas públicas passaram a fazer parte da agenda da maioria dos países em desenvolvimento em função da necessidade de adotarem orçamentos equilibrados entre receita e despesa, e das restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais.

Azevedo (2004), que ao fazer uma análise teórica sobre políticas públicas, diz que essas representam a materialidade da intervenção do Estado, aponta como sendo quatro as abordagens próprias dos estudos sobre políticas públicas: abordagem pluralista, socialdemocrata, neoliberal e marxista.

De modo geral, Souza (2006) considera que o estudo sobre políticas públicas, ganhou destaque quando as políticas keynesianas de bem-estar social, do período pós-guerra, começaram a ser substituídas por políticas restritivas de gasto. Para introduzir a discussão sobre políticas de desenvolvimento regional e local, partiu-se do entendimento de sua importância para o combate a pobreza e para a inclusão social.

Nesse sentido Araújo (2011) e Pochmann et al. (2005), discorrem sobre a herança das desigualdades sociais no Brasil e que as transformações ocorridas, não provocaram mudanças na natureza estrutural das relações de classe.

Speranza (2006) e Martins (2002) asseveram que as dinâmicas locais são oportunidades da sociedade civil para fortalecer sua capacidade de condução e liderança dos seus processos de desenvolvimento. Nessa perspectiva, um local desenvolvido seria um espaço territorial, em que todos os cidadãos possam ter uma vida digna, que em tese seria ter, em primeiro lugar, o acesso aos direitos civis, à educação de qualidade socialmente referenciada e a oportunidades de trabalho e renda.

Para o estudo da perspectiva histórica de desenvolvimento, buscou-se apoio em Brum (1982), Furtado (2007), Prado Jr. (2011), Alcoforado (2003) e Gonçalves (2014), dentre outros. Gonçalves (2014) faz uma abordagem extremamente didática, dos modelos de desenvolvimento econômico brasileiro, com início no sistema colonial até os dias atuais, onde faz uma crítica contundente ao que chama de Modelo Liberal Periférico (MLP) nos Governos de FHC e Lula.

Bielschowsky (2000) e Tavares (2000) destacam a influência da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) no pensamento econômico brasileiro, apontam, ainda, que essa, influência se deu em toda América Latina. No debate sobre a política de desenvolvimento Mallmann (2008) e Gohn (2012) consideram que a década de 1980, registra os avanços obtidos nas lutas dos movimentos sociais.

Na contemporaneidade das discussões sobre políticas de desenvolvimento Pochmann, (2017), Gorender (1995), Harvey (2008), Giamgiagi (2011), Mercadante (2010), Bresser-Pereira (2011), Cepêda (2012) e Silva (2013), ajudaram na articulação do debate entre as políticas neoliberais do governo FHC e as aproximações dos governos de Lula e Dilma com as políticas sociais democratas, até ascensão ao poder, por meio do golpe parlamentar midiático, do governo ilegítimo de Temer e o ataque às conquistas históricas da classe trabalhadora implementadas por esse governo.

Com Ramos (2014), Moura (2012), Kuenzer (2007) e Germano (2005), trabalhou-se a perspectiva histórica da criação da RFEPC, enfatizando-se seu papel no período ditatorial e a relação da educação profissional com a ideia de desenvolvimento. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Souza e Mourão (2011) as reformas da educação profissional iniciada no fim da década de 1990.

Para análise do processo de expansão e de ifetização da RFEPCT, trabalhou-se, dentre outros autores com Sobrinho (2007), Silva (2009) e Pacheco (2011), que consideram os IFs uma proposta inovadora na expansão do ensino técnico e tecnológico, uma vez que promovem ensino nos níveis básico, técnico e tecnológico, incluindo programas de formação e qualificação de trabalhadores, licenciaturas e cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Frigotto (2016), Ramos (2017), Ferreti e Silva (2017) trazem importante contribuição para a discussão da contra-reforma do Ensino Médio, apontando como IFs podem contribuir na resistência dos ataques do governo ilegítimo de Temer à educação nacional.

Para construir a história do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Estado do Amazonas (IFAM), dentre outras fontes, buscou-se os trabalhos Souza (2002), Matias (2003) e Mello (2009) que trabalharam o CEFET-AM, Alves (2009) que trabalha a EAFM e Souza (2011) que trabalha a EAF-SGC, além de Nogueira (2016) que trabalha o IFAM na década 2010.

Para discutir a questão dos povos indígenas no Brasil considerou-se os trabalhos de Pereira, Azevedo e Santos (2005), Luciano (2006), Ricardo e Ricardo (2017), que trazem importantes contribuições para entendimento da realidade brasileira no que diz respeito aos povos indígenas.

Laraia (2004) trazendo para a discussão o Estado do Amazonas, afirma que este é o que possui a maior população indígena do Brasil e que as terras ocupadas por estes povos representam praticamente um terço de todas as terras indígenas do país. Tassinari, (2004), Cabalzar e Ricardo (2006), Eloy e Lasmar (2006), e Albuquerque (2007) contextualizam o município de São Gabriel Cachoeira e as diversas etnias que vivem na região, enfatizando a grande diversidade cultural existente no município e como esses povos se relacionam entre si.

A articulação entre diversidade cultural e desenvolvimento é trabalhada, a partir de Machado (2008), Barros (2008) e Miguez (2014). Miguez (2014) assevera que essa articulação, tem como marco fundamental a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais – MONDIACULT, realizada em 1982, sob a égide da UNESCO, na Cidade do México, que ao final apresentou como um de seus princípios que a cultura constitui uma dimensão fundamental para o processo de desenvolvimento.

Por fim, compondo o quadro teórico desse estudo, tratando de questões específicas da realidade de São Gabriel da Cachoeira contou-se com os trabalhos de

Farias (2003), Garnelo (2003), Athias (2015), Cruz (2015), Luciano (2011) e Vieira (2017). Farias (2003) traz a importância que o território assume para os povos indígenas, Garnelo (2003) destaca a importância da organização da FOIRN na luta pela garantia de direitos dos povos indígenas.

Com Athias (2015) e Cruz (2015) buscou-se o entendimento das propostas de desenvolvimento dos povos indígenas do Alto Rio Negro, intencionando melhorar a qualidade de vida para as populações indígenas. Luciano (2011) e Vieira (2017) trazem a importância atribuída as políticas dos territórios etnoeducacionais, e, como a partir deles, os povos indígenas articulam suas reivindicações para garantir seu bem viver.

De modo que, a partir desse quadro teórico constrói-se o entendimento do papel do Estado na elaboração das políticas públicas para o desenvolvimento regional e local, e como os IFs se situam nesse contexto. Enfatizando essas políticas dentro do foco principal desse trabalho que é o IFAM – Campus SGC e sua contribuição, ou não, para o desenvolvimento regional e local do município de São Gabriel da Cachoeira frente a diversidade cultural do Alto Rio Negro.

Nessa perspectiva, a opção metodológica para esse estudo, partiu do entendimento que as escolhas teóricas não são neutras. De modo que, como Frigotto (2008), defende-se que as perspectivas teóricas construídas no processo de apreensão das políticas públicas, dentro da tradição que vem de Marx e Engels, constituem-se na melhor opção para ajudar compreender como se estabelece a relação entre: política pública, desenvolvimento regional/local, educação profissional e diversidade cultural.

Kosik (2011) alerta que o método de investigação deve compreender três dimensões: primeiro, uma minuciosa apropriação da matéria, pelo pleno domínio do material nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis; segundo, a análise de cada uma das formas de desenvolvimento do próprio material; e por último, uma investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento. Nesse sentido, Frigotto (2008), afirma que, um pressuposto fundamental quando nos propomos ao debate teórico, é entender que nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas.

Por traz das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um debate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência (FRIGOTTO, 2008, p. 26).

Dessa feita, deve-se considerar que as abordagens teóricas com as quais operamos apoiam-se, em última análise, nas visões de mundo que carregamos e foram construídas nas atividades reais, objetiva e matérias, no processo de construção do conhecimento (FRIGOTTO, 2008 e KUENZER, 2008).

Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 2001, p. 16).

Minayo (2001), ao citar a historicista Dilthey, argumenta que o método é necessário por causa de nossa “mediocridade”. De modo que, autora argumenta que para sermos mais generosos, diríamos como não somos gênios, precisamos de parâmetros para caminhar no conhecimento. Porém, ainda que simples mortais, a marca de criatividade é nossa "griffe" em qualquer trabalho de investigação. A autora segue argumentando que, entende-se

[...] por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2001, p. 17-18).

No caso, nesse estudo tratou-se de uma pesquisa qualitativa sem, no entanto, deixar de exigir a coleta de dados quantitativos, visto que parte das consequências analisadas se referiu ao atendimento de demandas das comunidades indígenas de SGC, que se relacionam com o quadro técnico profissional do Campus – SGC. De modo que, se possa identificar como essa relação influencia as políticas públicas para o atendimento, ou não, das demandas anunciadas.

Minayo (2001), afirma que a análise qualitativa é mais do que a classificação de opiniões, mas sim a descoberta de códigos sociais a partir do levantamento dessas opiniões. Alega também, que a pesquisa não se encerra, pois toda investigação produz conhecimento e indagações novas.

Considera-se ainda, que a realização de uma pesquisa científica requer, antes de qualquer passo, a identificação do problema, o domínio de alguns conceitos-chave, para que se chegue ao tipo de método mais adequado para a consecução dos objetivos (YIN,

2001). Tendo como método de abordagem nesse estudo o materialismo histórico dialético, de modo que as categorias da dialética: a totalidade, a mediação, a contradição contribuem para a análise de políticas públicas. Além destas categorias centrais, emergiram durante o desenvolvimento do estudo como categorias de análise: política pública, desenvolvimento regional/local, educação profissional e diversidade cultural.

O método escolhido para esse trabalho fundamentou-se, na exploração das contradições do processo de construção das políticas e suas interdependências com o campo político, social e econômico. O método expressa uma concepção de mundo, que apoiou as indagações realizadas nesse estudo. A utilização do materialismo na mediação da relação entre: políticas públicas, desenvolvimento regional/local, educação profissional e diversidade cultural, pressupôs, como ponto de partida, as contradições presentes em cada momento, ou seja, a realidade tal qual se apresenta.

O procedimento metodológico para alcançar os objetivos da pesquisa, foram a partir de um estudo de caso, cuja escolha, como Martins (2008) destaca “[...] possibilita a penetração em uma realidade social, não considerada plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa” (p. 9). O estudo de caso nos permite olhar apurado das particularidades da instituição, estabelecendo um diálogo com a comunidade escolar.

Este estudo procurou identificar a história do *Campus* São Gabriel da Cachoeira e sua relação com a comunidade local; e a possível contribuição por meio de sua atuação na região para fomentar o desenvolvimento local e regional a partir da sua inserção na comunidade. Disto cabe uma indagação, que se esperou responder no percurso deste trabalho, O IFAM – *Campus* São Gabriel da Cachoeira atende as demandas para o desenvolvimento local/regional, considerando a diversidade étnica e cultural do Alto Rio Negro? Tendo como objeto da pesquisa a análise das políticas públicas para a educação profissional e qual a contribuição do IFAM – *Campus* SGC para o desenvolvimento local/regional do Município de São Gabriel da Cachoeira na região do Alto Rio Negro.

De modo que, a escolha da unidade de estudo, como foram realizadas as coletas de informações, análises e estudos documentais e bibliográficos, além da organização e interpretação dos dados obtidos, que, em seu conjunto, perfazem os procedimentos metodológicos adotados para responder ao problema proposto que é: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas e sua relação com as políticas

públicas para o desenvolvimento local/regional frente à diversidade étnica e cultural do Município de São Gabriel da Cachoeira na região do Alto Rio Negro.

O desenvolvimento da pesquisa tomou como base a taxionomia apresentada por Vergara (1990), que a qualifica em relação a dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, a pesquisa foi exploratória e descritiva. Exploratória porque, ainda que o *Campus* – SGC tenha sua origem na EAF-SGC, criada em 1993, não se encontram muitas pesquisas que discorram sobre os impactos dessa implantação. Descritiva porque se buscou, no decorrer da pesquisa, descrever concepções, experiências e problemas enfrentados pelos gestores, corpo docente e técnico-administrativos, no período de transição de EAF-SGC para IFAM – *Campus* São Gabriel da Cachoeira.

Quanto aos meios, a pesquisa foi desenvolvida por um estudo bibliográfico, visto que dessa maneira abriu-se a possibilidade ao pesquisador de buscar contribuições de vários autores que trabalham com os temas propostos, a partir de referências teóricas publicadas em livros e revistas especializadas. Utilizou-se ainda, a pesquisa documental por permitir a consulta a documentos oficiais como pareceres, leis e resoluções que orientam como entender a política de expansão da Educação Profissional, iniciada no governo Lula e sua contribuição para o desenvolvimento local/regional, frente à diversidade étnica e cultural da região do Alto Rio Negro.

Essa abordagem possibilitou, ao pesquisador, completar informações, visto que a pesquisa documental é uma fonte de onde se pode retirar evidências que fundamentam afirmações e declarações.

Na pesquisa de campo, foram coletadas informações com gestores, corpo docente e corpo técnico administrativo que se encontravam no *Campus* SGC no período da transição de escola para instituto, por meio da aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas, e de entrevistas semi-estruturadas. Também foram entrevistados membros da comunidade local que acompanham a atuação da instituição na região, e agentes públicos do poder municipal que atuaram no setor educacional e ou no setor de desenvolvimento, e ex-alunos da associação dos técnicos agrícolas do município.

De maneira que, é necessário conhecer quem são os profissionais que atuam no *Campus* São Gabriel da Cachoeira. Com esse intuito, foi realizado um levantamento de dados dos servidores junto ao Departamento de Recursos Humanos, com o objetivo de

construir o perfil dos profissionais da instituição. Os sujeitos da pesquisa que foram entrevistados estão distribuídos de acordo com o quadro 1.

Quadro 1 - Sujeitos da Pesquisa

ID Grupo	Nº de Indivíduos	Intervenção a serem realizadas
Gestores	4	Entrevista semi-estruturada
Professores ⁴	8	Entrevista semi-estruturada
Técnicos administrativos ⁵	6	Entrevista semi-estruturada
Membros da comunidade	12	Entrevista semi-estruturada
Total de Sujeitos	30	

A definição da amostra foi de forma intencional, como explica Marconi e Lakatos (2002). Nesse tipo de amostra, o interesse do pesquisador está na opinião de determinados elementos da população, visto que o objetivo é conhecer o posicionamento sobre o objeto da pesquisa de pessoas que acompanharam o processo de transição de escola para instituto e que desenvolveram atividades laborais nas áreas de interesse da pesquisa no município no período em estudo.

É importante salientar que foram realizados contatos iniciais com a Reitoria do IFAM a fim obter anuência para a submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM). Após a aprovação da documentação no CEP/UFAM, na etapa de pesquisa de campo, foi realizado contato com o *Campus* SGC para apresentar o projeto de pesquisa; definir o cronograma de deslocamento do pesquisador para o Município de São Gabriel da Cachoeira.

Na análise do material coletado, empregou-se técnica de Análise de Conteúdo explicitada por Martins (2008), que é uma técnica utilizada para estudar e analisar a comunicação de maneira objetiva, sistemática e qualitativa, construindo-se inferências confiáveis de dados e informações com respeito a determinados contextos, a partir dos discursos escritos e orais.

Nesse caminho, foram analisados os documentos oficiais produzidos pelo governo federal sobre a expansão da educação profissional para o interior do Brasil. Ao mesmo tempo, ouviu-se os membros internos e externos da instituição pesquisada sobre os reflexos da política de expansão do governo para o município. Enfatizou-se, como destaca Silva (2010), as contradições existentes como objetos de reflexão, presentes nas

⁴ Dos oito professores, foram entrevistados quatro da área técnica e quatro do ensino propedêutico.

⁵ Dos seis técnicos administrativos, foram entrevistados três da área financeira e três da área pedagógica.

pesquisas que se fundamentam na epistemologia histórico-crítica. Entende-se assim a pesquisa como

[...] um processo inacabado, nunca definitivo, em suas duas opções inicialmente possíveis: não concluído e não concludente. Ele nunca se acaba, por mais que o queiramos. Estamos, o tempo todo, convictos da possibilidade de fazer mais, de aprofundar mais, de ir mais longe. Mesmo que pareça paradoxal, somos nós mesmos que estabelecemos os limites quando aplicamos os critérios da prudência, e a própria pesquisa, na medida em que avançamos, vai se redefinindo e reorientando o curso da caminhada (SERRANO, 2011, p. 14).

Considerando-se ainda, o que nos ensina Gadotti, ao dizer que, “cada objeto de análise requer uma maneira específica de abordagem determinada pelo próprio objeto; cada período histórico possui suas próprias leis” (2006, p. 32). A análise dos dados foi realizada na perspectiva histórico-crítica por meio da qual se buscou compreender a contribuição do IFAM nas políticas públicas para o desenvolvimento local/regional e seus desdobramentos frente aos arranjos produtivos da região do Alto Rio Negro.

A técnica de análise de conteúdo das entrevistas agrupou os significados das informações por categorias conceituais, ou seja, o que importa é o agrupamento das tendências das diferentes visões sobre a temática de estudo e não a opinião individual do entrevistado.

Os benefícios relacionados com a realização dessa pesquisa, se referem aos resultados histórico-sociais a serem alcançados com a pesquisa. Ao fim desse estudo, espera-se que os questionamentos suscitados tenham sido respondidos de maneira a contribuir com professores, técnico-administrativos e comunidade local para a reflexão sobre a atuação do Instituto na região do Alto Rio Negro. Bem como, que forneça ao IFAM elementos que possam contribuir para a avaliação de sua atuação na região, buscando evidenciar os pontos positivos e negativos destacados pela comunidade durante o processo de pesquisa. Assim como, fornecer dados a comunidade acadêmica que possam subsidiar outras pesquisas sobre a atuação do IFAM no Estado do Amazonas, considerando que ainda hoje existem poucas pesquisas que abordem essa temática.

Os caminhos percorridos durante esse trabalho levou à construção de cinco capítulos. No primeiro capítulo, foi trabalhado o papel do Estado como propulsor de políticas públicas para o desenvolvimento. Apresenta as diferentes formas que o Estado moderno se organiza e como se estabelece os interesses de classe dentro dele. No decorrer do capítulo, buscou-se localizar na história os diferentes sentidos assumidos

pelas políticas públicas, e modo como elas se materializam de acordo como as concepções de Estado de quem as formula. A última seção discutiu políticas públicas para o desenvolvimento regional e local, buscando situar o conceito de região e de local no debate sobre política de desenvolvimento. Encerra-se o capítulo introduzindo a discussão sobre APLs, partindo da perspectiva de endogenização enfatizada por Harvey (1992).

O segundo capítulo, teve por objetivo apresentar as políticas brasileiras de desenvolvimento econômico numa perspectiva histórica. O estudo realizado apontou que as políticas de desenvolvimento econômico no Brasil passaram por vários ciclos ao longo de sua história. Em cada um desses ciclos, se destaca um setor sendo privilegiado em detrimento de outros. Nesse capítulo, identificou-se a relação ao longo da história entre desenvolvimento e educação profissional. De modo que, desde a primeira ideia de REDE, em 1909, como Nilo Peçanha, a educação profissional se vincula com o desenvolvimento econômico. No estudo da política de desenvolvimento econômico de nossa contemporaneidade, enfatizou-se as políticas neoliberais do governo FHC e as aproximações dos governos de Lula e Dilma com as políticas sociais democratas, até ascensão ao poder, do governo ilegítimo de Temer e o ataque às conquistas históricas da classe trabalhadora implementadas por esse governo.

No terceiro capítulo, foi desenvolvida uma abordagem histórica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, de Nilo Peçanha a Dilma Rousseff, apontando algumas questões consideradas como graves retrocessos na política educacional do governo Temer que se instalou após o golpe parlamentar midiático de 2016. Procurou descrever a política de expansão e reestruturação Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no contexto das reformas pós anos 1990. No decorrer desse percurso histórico são destacados, os principais documentos que transformaram a educação profissional e como esses se relacionam com os projetos de desenvolvimento, ao longo desses mais de 100 anos de RFEPCT. Enfatizou-se, ainda, os principais programas de expansão da RFEPCT, nos governos pós-ditadura militar, até o momento atual que, classificou-se como de resistência aos ataques contra a educação brasileira.

O quarto capítulo, tem o objetivo de apontar como se estabeleceu a política de expansão no Instituto Federal do Amazonas, partindo da construção da trajetória histórica dos entes que construíram sua institucionalidade, enfocando suas respectivas áreas de atuação. Desenvolve uma análise da expansão da RFEPCT no Estado do

Amazonas dentro de cada uma de suas fases, enfatizando a distribuição geográfica de seus *Campi*, no espaço amazonense, procurando conhecer os eixos tecnológicos trabalhados pelo instituto no Amazonas. Após apresentar a expansão são destacadas questões, partindo das informações levantadas, que dizem respeito ao eixo principal dessa tese que relaciona os Institutos Federais e o desenvolvimento regional e local, relação que aparece como um dos principais objetivos para os quais foram criados os IFs. Nesse capítulo, ainda, se discute área geográfica de abrangência do IFAM, apontando os entraves de logística para a atuação da Instituição nos *Campi* do interior, em função do custo amazônico, que expõem as dificuldades para a Instituição sair das sedes dos municípios onde estão baseadas para trabalhar com as comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas. De modo que, partindo da compreensão da distribuição geográfica dos *Campi* do IFAM se encaminha para uma melhor análise de sua atuação no Estado, com um enfoque especial, para o *Campus* SGC que é o objeto principal de nosso estudo.

Com o quinto e último capítulo, procurou-se responder duas indagações, presentes nas questões que nortearam essa tese: qual percepção dos docentes, técnico-administrativos e comunitários sobre a transição de EAFSGC para IFAM – *Campus* São Gabriel da Cachoeira?; e, qual a avaliação que se faz, sobre o pensado e o vivido acerca da contribuição do IFAM – *Campus* São Gabriel da Cachoeira, para o desenvolvimento local e regional?. Para responder a essas indagações, o capítulo foi dividido em cinco seções. De modo que, iniciou-se com a contextualização do município de São Gabriel da Cachoeira, partindo da análise da situação dos povos indígenas no país, passando pelo estado do Amazonas, até chegar ao município de São Gabriel Cachoeira, com sua grande diversidade étnica e cultural. Nessa seção, buscou-se estabelecer a origem da relação desenvolvimento e diversidade cultural.

Para responder à primeira indagação analisou-se a transição de EAF-SGC para IFAM – *Campus* SGC, a partir de dois movimentos: como primeiro movimento, construiu-se o estado do conhecimento das pesquisas realizadas sobre a instituição, por pesquisadores que desenvolveram atividades profissionais no *Campus*. O segundo movimento, foi construção dessa trajetória de transição, partindo da percepção dos sujeitos da pesquisa, sobre esse processo de transição. Com objetivo de responder a segunda indagação, trabalhou-se com a proposta de desenvolvimento dos povos indígenas do Rio Negro, partindo da análise de documentos que relacionam os IFs com as políticas de desenvolvimento, e de como essas políticas chegam ao município de

SGC. Na última seção, se trouxe para a discussão os Território Etnoeducacional e as dificuldades enfrentadas pelo Campus SGC em atender as demandas que emergem das comunidades indígenas, que são: autonomia; logística; alta rotatividade docente e de gestão de ensino.

Por fim, têm-se as considerações finais, onde foram reafirmadas questões que comprovam a tese, de que a instituição (IFAM) tem dificuldade de atender as demandas que emergem da realidade sócio-econômica-cultural de São Gabriel da Cachoeira, e que, essas dificuldades se refletem na política de atuação do *Campus SGC* e em sua contribuição para o desenvolvimento local/regional do Município de São Gabriel da Cachoeira na região do Alto Rio Negro.

CAPÍTULO 1

1. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO LOCAL/REGIONAL: ONDE ENTRA OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS NESSA DISCUSSÃO

Um dos pressupostos desse trabalho, é compreender o contexto em que se inserem a discussão sobre as políticas públicas para o desenvolvimento regional e local, constantes nas propostas de âmbito federal, estadual e municipal, bem como, situar onde se localizam as ações dos Institutos Federais (IFs) no que diz respeito a essas políticas, ao mesmo tempo, procurando entender, em se tratando do Município de São Gabriel da Cachoeira, em que mais de 90% da população é indígena, quais as propostas das organizações indígenas para o desenvolvimento regional e local considerando a diversidade cultural da região em questão.

Assim sendo, nesse capítulo, aborda-se o papel do Estado como propulsor de políticas públicas para o desenvolvimento, localizando na história os diferentes sentidos assumidos pelos termos política, políticas públicas, desenvolvimento e desenvolvimento regional, até chegar à discussão sobre política de desenvolvimento regional e local, da forma expressa nos documentos oficiais que justificam a criação da Rede dos Institutos Federais, em 2008.

Buscar-se-á compreender as formas em que o Estado moderno apresenta as disputas de classe que se manifestam por trás da sua organização. Além de mostrar, que as concepções de políticas públicas variam de acordo com a orientação política de quem exerce o poder, e seus interesses de classe.

Por fim, faz-se uma breve contextualização histórica e conceitual de políticas públicas de desenvolvimento regional e local, apontando em que momento o debate sobre Arranjos Produtivos Locais inserem-se na discussão da construção de propostas de desenvolvimento regional e local no país. Nesse sentido, Navarro (2001) destaca que, o interesse pelo tema desenvolvimento regional, ressurge da inquietude social e política gerada pela disseminação da desesperança com relação ao futuro em meados dos anos 1990.

1.1. O papel do Estado: perspectivas teóricas

Quando se reflete sobre formação da sociedade moderna e de como se organizam as regras que regulamentam a convivência social exige uma discussão sobre o Estado. Assim, se coloca a questão sobre o que é o Estado? Como e por que os homens organizam o Estado e que funções ele deve desempenhar?

Ouvimos com frequência que o Estado existe para defender o bem comum, a liberdade de todos etc. Que o Estado representa a todos e que está acima das classes sociais. Enfim, nos dizem que O ESTADO É NEUTRO. Às vezes, o Estado nos é apresentado, como um MEDIADOR dos conflitos entre as classes sociais (Revista Classe contra Classe, 1998, p. 36).

De fato, existem algumas correntes que teorizam a respeito do papel e da origem do Estado. Por exemplo, de acordo com a afirmação de Bonavides (2000), o Estado, é reconhecido como mantenedor da ordem política da Sociedade, desde a Antiguidade aos nossos dias. No entanto, deve-se considerar que, essa relação estabeleceu-se de forma diferente, em cada momento da história da humanidade que nem sempre teve a mesma denominação, tão pouco tratou da mesma realidade.

Existe um consenso entre os diversos pensadores que escreveram sobre a origem do Estado que esse é contemporâneo a evolução da família. Engels (1984) em “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” faz uma construção histórica dessa relação. A formação do Estado deu-se a partir do momento em que as pessoas passaram a viver em agrupamentos, formando clã ou tribo. Na Antiguidade, o Estado, já teve a característica de ser unitário e religioso, onde seu representante era considerado divino.

Pode-se dizer que o conceito do termo Estado foi sendo construído aos poucos. De certa forma, é um fenômeno histórico. Ou seja, seu significado foi se transformando ao longo do tempo e das experiências humanas. Apesar deste conceito ser utilizado desde a Antiguidade para designar *status*, a situação atual de poder em uma sociedade, muitos autores consideram que o conceito atual de Estado foi utilizado pela primeira vez por Maquiavel, que defendia como condição obrigatória para a passagem ao Estado moderno, liquidar o poder do príncipe e com ele a liquidação da monarquia absolutista.

Quaisquer que sejam as continuidades (ou filiações) ideais entre a Antiguidade e a Idade Média, por um lado, e os Tempos Modernos, por outro, o “secretário florentino” introduziu uma ruptura decisiva; contra as teorias da sociabilidade natural, contra os ensinamentos da Revelação e os da teologia, ele afirma – porque constata – que, no que se refere às atividades coletivas, o que é o Estado. Foi ele quem deu a esse o último termo sua

significação de poder central soberano legiferante e capaz de decidir, sem compartilhar esse poder com ninguém, sobre as questões tanto exteriores quanto internas de uma coletividade, ou seja, de poder que realiza a laicização da *plenitudo potestatis* (CHÂTELET; DUHAMEL; e PISIER-KOUCHNER, 1994, p. 38).

A partir dos postulados de Maquiavel, o Estado passa a ter o poder de estabelecer leis, defendendo a separação do poder do Estado em relação à Igreja. De forma que o poder dos dirigentes do Estado não mais precisaria ser confirmado pela Igreja. Decretando assim o fim *plenitudo potestatis*, onde o poder dos reis e dos imperadores, ou seja, dos senhores laicos, só tinha validade espiritual na medida em que fosse confirmado pelo Papa.

Para esses autores, se antes a política era vista como domínio natural dos “homens nobres” ou como ordem imposta ao “mundo cá de baixo”, ou seja, ao homem comum, a política passou a ser vista como atividade constitutiva da existência coletiva. A afirmação da originalidade do Estado e da autonomia do político ancora-se nos ensinamentos obtidos tanto dos estudos sobre as repúblicas e os principados modernos quanto da história política da Antiguidade.

Châtelet, Duhamel e Pisier-Kouchner (1994), apontam que Bodin, depois de Marcílio de Pádua e Maquiavel, foi o iniciador da teoria do Estado Moderno, destacando que para Bodin:

O Estado é a sede da soberana potência, o ponto focal da ordem pública. Essa ordem é definida pelas Leis; essas determinam, segundo a necessidade, as normas da existência social em seu aspecto público; o Estado é senhor de “dá-las e de revoga-las”. Do mesmo modo, pertence às suas prerrogativas absolutas declarar a paz e a guerra, dirigir a administração, julgar em última instância e conceder a graça, cunhar moeda e arrecadar impostos (CHÂTELET; DUHAMEL; e PISIER-KOUCHNER, 1994, p. 47).

Nessa linha de análise, temos no Estado moderno o poder soberano, considerando a soberania como um atributo do poder, necessário faz definir sobre o que se exerce o poder. Com implicações teóricas e práticas para o poder do Estado, uma nova forma de organização da sociedade humana se desenvolve na Modernidade como uma justificativa racional para o poder. Tem-se então as condições históricas necessárias estabelecidas para declarar que o poder tem origem nos indivíduos que, ao se reunirem formam um povo, que ao se organizarem em sociedade, dão vida a um corpo político, o Estado.

Foi assim, que se justificou racionalmente a formação do Estado moderno, como uma instância capaz de proteger todos os seus integrantes e pelo uso legítimo da força,

manter a paz. Entre as teorias que explicam a formação do Estado a partir da vontade dos indivíduos e com o objetivo de proteção comum, temos jusnaturalismo. O jusnaturalismo ou “escola do direito natural”, foi uma perspectiva teórica que procurou explicar a razão pela qual os homens abrem mão de sua liberdade “natural” em troca da liberdade civil, dentre os teóricos que desenvolveram essa teoria destacam-se Hobbes, Locke e Rousseau (CHÂTELET; DUHAMEL; e PISIER-KOUCHNER, 1994).

Importante destacar, que a tese central da teoria jusnaturalista funda-se na defesa da ideia de que os homens possuem direitos naturais, anteriores às normas fixadas pelo Estado. Partindo dessa visão, se fortalece a teoria contratualista, que concebe o Estado como a expressão do pacto firmado entre os indivíduos para assegurar a liberdade e proteger a propriedade. Nessa perspectiva, aponta-se a vinculação orgânica entre a teoria contratualista e a formação da sociedade capitalista, tendo o mercado como instância mediadora das relações sociais, por meio do estabelecimento de contratos entre os indivíduos, onde a ordem jurídica vai assegurar a legitimidade dos contratos firmados entre os indivíduos, pressupondo “liberdade e igualdade” entre as partes.

Costa (2006) aponta que na organização do Estado moderno, o poder soberano é exercido sobre um território determinado e sobre uma população que o constitui. A autora segue argumentando que o Estado-nação se estabeleceu a partir da delimitação de um território ocupado por uma população e com um sistema de poder organizado soberanamente.

O reconhecimento da soberania nacional exigiu uma esfera de relações supranacionais, criando as relações internacionais e os acordos que legitimam o poder de cada Estado-nação. A organização da sociedade humana caminhou, a partir do século XVIII, na Europa ocidental, e posteriormente em todo o mundo, para o estabelecimento do Estado-nação, fundado na ideia de soberania dos povos (COSTA, 2006, p.29).

A noção de soberania⁶ sempre foi vista como uma qualidade do poder. Desta forma, Estado soberano era aquele que não dependia de outro Estado. Para coexistência pacífica entre os Estados tornou-se imprescindível a limitação do atributo da soberania, estabelecida nas relações internacionais. Nesse sentido, torna-se imperativo para coexistência pacífica entre os Estados que essa soberania seja limitada, com o objetivo que um Estado não invada a esfera de ação do outro.

⁶ Etimologicamente, o termo soberania provém de *superanus*, *supremilas*, ou *super omnia*, configurando-se definitivamente através da formação francesa *souveraineté*, que expressava, no conceito de Bodin, “o poder absoluto e perpétuo de uma República” (MALUF, 2003, p. 30).

O Estado, enquanto esfera pública, aos olhos da sociedade serve para garantir os interesses gerais e o bem comum, considerando o interesse público acima do privado. Sendo a sociedade civil, a esfera privada, como espaço dos interesses privados e individuais.

Costa (2006) afirma que as relações entre a esfera pública e privada se desenvolveram de forma complexa na dinâmica política da Modernidade. Com a separação entre o público e privado. Onde o que é público pertence ao coletivo e o privado pertence a individualidade de cada pessoa, ficando para o Estado o papel de manter a segurança e a ordem para que os indivíduos pudessem exercer suas atividades “livremente” e, é claro, defender os bens daqueles que possuem propriedades privadas. Onde os interesses privados são apresentados à esfera pública, exigindo o reconhecimento de suas demandas. A esfera pública, por sua vez, necessita do apoio político dos cidadãos e da base de sustentação do poder que se situa na sociedade civil.

Para Marx e Engels (2001), o domínio do Estado sobre a classe trabalhadora, cumpre o papel de exploração extraindo dela cada vez mais o trabalho excedente, em suas palavras, “[...] esse Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses constituem pela necessidade de garantirem mutuamente a sua propriedade e os seus interesses” (p. 95).

Mészáros (2011) assevera que o Estado moderno constitui-se como “estrutura de comando político do capital”, a qual deve assegurar a coesão na organização social, para proteger e garantir a produtividade do sistema, podendo exercer somente uma função corretiva frente aos desajustes e desentendimentos nos “microcosmos do sistema”.

Surge na Europa do século XVIII uma corrente de pensamento conhecido como Iluminismo, antes advento da Revolução Francesa⁷, na época do Renascimento. Os Iluministas defendiam o domínio da razão sobre a fé, estabelecendo o progresso como destino da humanidade (DELLAGNEZZE, 2012).

Winter (2006), afirma que a defesa da liberdade do cidadão é um dos pontos principais da obra de Montesquieu, sua obra, acabou sendo inspiração do povo, na Revolução Francesa de 1789, baseada na máxima da liberdade, igualdade e fraternidade. A independência dos Poderes, proposto por Montesquieu, teve como propósito a

⁷ De acordo com Marx, a Revolução Francesa representou a primeira grande vitória da burguesia no sentido de ocupar o poder político e assim organizar o Estado de modo a favorecer seus interesses. Para nosso clássico, não existe nenhum Estado neutro, este é sempre um instrumento de dominação da classe proprietária sobre a classe trabalhadora. Os partidos, que hora se revezaram na luta pelo poder, consideravam a conquista do Estado como a mais importante presa do vencedor (MARX, 1990).

garantia de liberdade. A França, em face da Revolução Francesa, de 1789, adotou como forma de governo a República, instituindo os três poderes, executivo, legislativo e judiciário. Diminuindo dessa forma o poder absoluto que até então pertencia ao monarca.

A Revolução Francesa é comumente associada ao início da predominância do ideário liberal e seu respectivo modelo de Estado, já que ela formatou as linhas mestras da política e da ideologia do século XIX, sendo a revolução de seu tempo (HOBSBAWN, 1979). Nesse contexto de transformações na Europa, do século XVIII, emerge outro modelo de Estado moderno: o Estado liberal.

Neste momento histórico, o ideal da sociedade liberal burguesa era o da maior liberdade econômica dos proprietários. Legitimado pelo voto censitário, defensor da liberdade econômica, da propriedade privada e mantenedor da ordem (COSTA, 2006, p. 33).

No Estado liberal os valores estavam ligados ao individualismo, à liberdade e à propriedade privada. O Estado liberal surge como reação da burguesia à extrema centralização do poder nas mãos do monarca. Em vez de súditos, os países passaram a ser integrados por cidadãos. A defesa do Estado mínimo configura-se como a principal característica do Estado Liberal. Para os defensores dessa ideologia, o “Estado deve intervir o mínimo possível, deixando à mão invisível do mercado a regulamentação das relações econômicas” (CENCI, BEDIN e FISCHE, 2011, p. 80, grifos dos autores).

É a partir do Estado liberal que surge a separação entre público e privado. Antes, tudo pertencia ao rei, agora o que é público passa a ser de todos e o que é privado é de cada um. Bobbio (1992), orienta que para um dos principais representantes do pensamento econômico liberal, Adam Smith, o Estado possui três deveres fundamentais: a defesa da sociedade contra os inimigos externos, a proteção dos indivíduos contra as ofensas mútuas e a realização de obras públicas que não possam ser realizadas pela iniciativa privada – estes interesses representam as limitações à atuação do ente estatal e que, por isso, devem ser compreendidos como critérios de fiscalização do exercício do poder pela autoridade estatal.

Nessa linha de argumentação Bobbio (1992), chama atenção para o fato de que um “Estado liberal não é necessariamente democrático: ao contrário, realiza-se historicamente em sociedades nas quais a participação no governo é bastante restrita, limitada às classes possuidoras” (p.7). Em outras palavras o papel do Estado no pensamento liberal era apenas o de manter a segurança e a ordem para que os indivíduos

pudessem exercer suas atividades livremente e, é claro, defender os bens daqueles que possuem propriedades privadas.

As críticas ao liberalismo se centravam na percepção de que ele acabava por garantir à burguesia um domínio quase total dos bens de produção e das riquezas em geral, de modo que deixava para o proletariado um mínimo necessário para uma magra subsistência. Fato que essa concepção de Estado que dominou a Europa até a primeira guerra mundial, salvo os adeptos do marxismo e de outras doutrinas socialistas (MORAES, 2014).

No final do século XIX, alguns dos postulados do Estado liberal sobre a ótica da teoria econômica tiveram que ser revistos, uma vez que o sistema começava a apresentar distorções. A total liberdade de contrato e de propriedade então vigente havia engendrado uma fase de capitalismo monopolista. Nesse período, surge nos Estados Unidos a legislação antitruste⁸, que proíbe os acordos de domínio de mercado numa tentativa de manter o modelo natural de mercado propugnado pelo liberalismo clássico.

Moraes (2014) afirma que tal legislação finda por reconhecer que a ordem econômica do Estado liberal não era, de fato, naturalmente autorregulável, de modo que, foi justamente a tentativa de manter o modelo liberal que criou as condições necessárias para sua superação. A crise do modelo liberal de fato foi criada dentro do próprio sistema, ao se admitir a necessidade de intervenção/regulação da economia pelo Estado. Admitir essa necessidade aflorou os conflitos dando margem, a um momento de ruptura, à passagem para um modelo de Estado que intervém na ordem social e econômica.

O quadro histórico de surgimento do Welfare State⁹ emergiu basicamente de três grandes fatos, a saber: primeiramente, pela Grande Depressão, uma derrocada das fortes economias baseadas no livre mercado; em segundo, a economia soviética experimentava certo sucesso num modelo centralizado e planejado de controle direto do Estado sobre a economia e a política, engendrando um processo de industrialização relativamente bem-sucedido e, por último, porém não com menor importância, o processo de ascensão de regimes fascistas e nazistas centrados radicalmente contra o liberalismo econômico¹⁰ (LEME, 2010, p. 119, grifos nossos).

⁸ De modo mais direto, antitruste é uma legislação adotada por certos Estados capitalistas, com o fim de combater as práticas de monopólio. Punindo práticas anticompetitivas que usam o poder de mercado para restringir a produção e aumentar preços, de modo a não atrair novos competidores, ou eliminar a concorrência.

⁹ Expressão inglesa para Estado de bem-estar.

¹⁰ Esses regimes apresentaram num primeiro momento um “sucesso” relativo na contenção da crise.

Após as duas grandes guerras mundiais no século XX, tanto a Europa quanto os países ocidentais capitalistas tentam reconstruir suas economias em novas bases. Com a crise da Bolsa de Valores de Nova York, nos Estados Unidos, em 1929, o governo norte-americano procurou estratégias para sair da grande depressão econômica. Neste estado da reorganização economia mundial, surge a teoria do “bem-estar social ou Welfare State”. Seu principal teórico foi Keynes¹¹, por isso essa teoria também ficou conhecida como keynesianismo, uma alusão ao criador. Sua teoria, do bem-estar social, defendia a intervenção do Estado na regulação da economia, com ações que visavam a seguridade social dos trabalhadores, contrapondo-se as teorias do bem-estar social, tinha-se Hayek¹². Para ele,

[...] toda intervenção do Estado na regulação social seria desastrosa, pois os indivíduos poderiam perder seu incentivo para desenvolver suas potencialidades se o Estado assumisse um papel protetor. Assim, toda restrição à livre iniciativa era nociva ao pleno desenvolvimento econômico, e toda ação do Estado, com ações de seguridade social, só poderia conduzir os indivíduos à perda do estímulo para com seu próprio desenvolvimento (COSTA, 2006, p. 67-68).

A autora diz que, Hayek, via no momento político o perigo do totalitarismo do Estado, o crescimento das ideias socialistas que ele relacionava com a histórica experiência fascista e nazista. Para reagir as ideias socialista, ele defendia a retomada do liberalismo clássico, com a defesa do livre mercado e a redução do papel do Estado na economia. Na defesa de sua teoria, Keynes, argumentava que via no sistema de livre mercado o perigo das crises econômicas, que findavam por fortalecer as propagandas dos partidos socialistas do pós-guerra.

Hobshawm (1995) destaca que uma das maiores ironias do século XX, e o resultado mais duradouro da Revolução de Outubro, que teve como objetivo o enfrentamento do capitalismo global, foi salvar seu antagonista, o capitalismo: na guerra, com o exército vermelho, ajudou a derrubar o nazismo de Hitler; na paz fornecendo-lhe o incentivo – o medo – para reformar-se após a segunda guerra mundial

¹¹ John Maynard Keynes, foi um economista britânico cujas ideias mudaram fundamentalmente a teoria e prática da macroeconomia. Ele fundamentou as suas teorias noutros trabalhos anteriores que analisavam as causas dos ciclos econômicos, refinando-as enormemente e tornando-se amplamente reconhecido como um dos economistas mais influentes do século XX.

¹² Friedrich August von Hayek, foi um economista e filósofo austríaco, posteriormente naturalizado britânico. É considerado um dos maiores representantes da Escola Austríaca de pensamento econômico. Foi defensor do liberalismo clássico e procurou sistematizar o pensamento liberal clássico para o século XX.

e, ao estabelecer a popularidade do planejamento econômico, oferecendo-lhe alguns procedimentos para sua reforma.

O Estado de bem-estar social ou Welfare State, foi uma resposta dos países do capitalismo central, no contexto de reconstrução da Europa pós-segunda guerra mundial, para tentar contornar a crise que se estendia desde os anos 1930 do século XX, manifestada, esta última, tanto no desemprego em massa, quanto na queda brutal das taxas de acumulação. A base da teoria econômica foi o keynesianismo, que previa uma planificação econômica por parte do Estado. De modo geral, o Estado deveria intervir nos processos econômicos e sociais. Essa intervenção se traduziria em políticas de seguridade social tais como aumento da empregabilidade, estabilidade no emprego, seguro desemprego, políticas de renda com ganhos de produtividade, previdência social, direito à educação, subsídio no transporte, entre outras (BRAGA, 1995; FRIGOTTO, 1996; OLIVEIRA, 1998).

Para Arretche (1995), esse “fenômeno” do século XX, tem origem nos programas de seguro social iniciados no final do século XIX, “nas políticas de proteção aos idosos, mulheres, incapacitados etc”, desenvolvidas na Alemanha. Essa provisão de serviços sociais, cobrindo variadas formas de risco da vida individual e coletiva, tornou-se um direito assegurado pelo Estado a camadas bastante expressivas da população dos países capitalistas desenvolvidos. Embora essas políticas tenham se estabelecidos em vários países desde o início do século XX, é certo que o Estado de bem-estar social teve sua grande expansão no período do pós-guerra, no início da década de 1930.

Ao discorrer sobre as razões para a expansão do Estado de bem-estar social, Arretche (1995) destaca duas tendências principais. A primeira tendência seria proveniente das condicionantes para essa expansão seria de ordem econômica e a segunda ordem política. No diz respeito à tendência da ordem econômica, a autora aponta que devem ser consideradas duas situações:

- A primeira refere-se ao Estado de bem-estar social, como resultado das mudanças ocorridas na sociedade devido ao processo de industrialização nos séculos XIX e XX. Assim, a industrialização proporcionou, inexoravelmente, mudanças econômicas, sociais e um excedente de riqueza, razão pela qual, caberia ao Estado transformar essa riqueza em proteção e direitos aos indivíduos e da sociedade.

- A segunda diz respeito às próprias necessidades de acumulação do sistema capitalista. Considerando que os investimentos sociais feitos pelo Estado são pagos com os impostos arrecadados, ou seja, pela própria sociedade. Esses investimentos acabam por beneficiar as empresas privadas, já que o processo produtivo, com o avanço da tecnologia, utiliza menos mão de obra e, assim, a mão de obra excedente será suprimida pelo Estado por intermédio de uma renda mínima, tanto no campo social como campo econômico.

Arretche (1995), ao discutir as condicionantes de ordem política para a expansão do Estado do bem-estar social, aponta que neste caso teríamos três perspectivas:

- A primeira perspectiva é o resultado de uma progressiva ampliação dos direitos dos cidadãos, começando com os direitos civis, passando pelos direitos políticos e, finalmente pelos direitos sociais.
- A segunda perspectiva está baseada em um acordo entre o capital e o trabalho organizado. Assim, os empresários, possuidores do capital, e os trabalhadores, possuidores do trabalho organizado, passariam a demandar do Estado, políticas sociais para corrigir os problemas surgidos do acordo estabelecido entre essas duas partes.
- Finalmente, a terceira perspectiva, afirma que o modelo do Estado de bem-estar social é o resultado de configurações históricas particulares de antigas estruturas estatais e instituições políticas. Ou seja, a capacidade estatal para se criar políticas sociais é diretamente proporcional à autonomia do Estado.

A partir da década de 1970, com as crises do petróleo (1973 e 1979), o capitalismo passa por dificuldades e precisa de alternativas para se reestruturar. Em alusão ao modelo clássico de Estado liberal, ascende o Estado neoliberal, como ficou conhecido este processo hegemônico, que pressupunha a mudança do Estado de bem-estar social para um modelo de Estado regulador. Deste modo, a concepção de Estado em que se busca formular políticas públicas que objetivassem assegurar a todo cidadão acesso à educação, à saúde, ao trabalho, à segurança e à renda mínima, muda para uma concepção de Estado regulador, segundo a qual, parte destes “direitos” devem ser atendidos pela iniciativa privada subsidiada e sob controle do Estado. Grande parte das funções antes atribuídas ao Estado, como a educação, deveria ser transferida para a

iniciativa privada, ficando o Estado com função de regulamentação e controle destas ações.

Harvey (2008) considera que os teóricos da ideologia neoliberal, foram extremamente inteligentes ao optarem por escolher os “ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual”, apontando-os como os “valores centrais da civilização”. Afinal, como se pode questionar a defesa da liberdade¹³ e da dignidade, considerando que os conceitos de dignidade e liberdade individual são bandeiras universais de todas as sociedades.

O neoliberalismo traz embutido, em seu bolo ideológico, a afirmativa do individualismo e sua relação com o mercado como pressuposto de realização de todas as esperanças e sonhos humanos. Não é por acaso que proliferam com sucesso pressupostos como a empregabilidade, a competência individual e o empreendedorismo (BATISITA, 2011, p. 41).

Nos ideais do neoliberalismo, estão presentes as falsas ideias de que o trabalhador tem direito de escolha e que todos tem a mesma oportunidade de desenvolvimento educacional e profissional. Considera-se como marco inicial do Estado neoliberal a publicação do livro *Capitalismo e Liberdade*, de Milton Friedman¹⁴, o neoliberalismo

[...] compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, englobando produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais (IANNI, 1998, p. 28).

¹³Harvey (2008), traz para discussão que o tipo de liberdade que se defende, com um interessante argumento proposto por Karl Polanyi em 1944, onde aponta que o significado da liberdade se torna contraditório e frágil, dependendo do ponto de vista que é observado, ao considerar a existência de dois tipos de liberdade, que classifica de boa ou ruim, mas que ambos estão presentes na ideologia neoliberal. O ruim, seria "a liberdade de explorar o semelhante ou a liberdade de obter ganhos extraordinários sem prestar um serviço comensurável à comunidade, a liberdade de impedir que as invenções tecnológicas sejam usadas para o benefício público ou a liberdade de obter lucros de calamidades públicas secretamente planejadas para vantagens privadas". No entanto, aponta que a economia de mercado em que essas liberdades que consideramos ruins se manifestam, também são responsáveis pelas liberdades que tanto defendemos, que seja, a liberdade de consciência, liberdade de expressão, liberdade de reunião, liberdade de associação, liberdade de escolher o próprio emprego.

¹⁴ Milton Friedman (1912-2006) foi um dos mais destacados economistas norte-americanos do Século XX e um dos mais influentes teóricos do liberalismo econômico, defensor do livre comércio. Na obra *Capitalismo e Liberdade*, publicado em 1962, em plena Guerra Fria, Friedman tece as bases do seu pensamento, argumentando que a liberdade econômica é uma condição essencial para a liberdade das sociedades e dos indivíduos.

Para os defensores do pensamento neoliberal, o Estado deve reprimir, com o uso de sua força, qualquer movimento social que venha a desestabilizar ou questionar a ordem vigente. Mesmo nos movimentos reivindicatórios, deve estar sempre vigilante, e para os que tentam mudar a ordem dos fatos, aplicar medidas implacáveis, pois a ordem social é constituída pela regularidade do comportamento dos indivíduos, que assim produz estabilidade para o desenvolvimento de suas práticas neoliberais.

Ronconi (2003), explica que para o neoliberalismo, o Estado é considerado uma instância de poder necessária, no entanto, também representa um obstáculo na aplicação de suas políticas, ao buscar garantir os direitos sociais básicos da população. Nesse sentido, controlar a instituição social Estado é fundamental para os neoliberais, considerando que nele se concentra um acúmulo de poder que influencia as decisões nos campos políticos, econômicos e sociais.

No neoliberalismo, o Estado deve se distanciar de qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional e transnacional. Nas palavras de Ianni (1998), “trata-se de criar o Estado mínimo, que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga” (p. 28, grifos do autor). A justificativa para essa premissa está na ineficiência da gestão pública em atividades direta ou indiretamente econômicas.

Nesse sentido, consideram-se os Estado liberal, Estado de bem-estar social e o Estado neoliberal, formas que o Estado capitalista encontrou para se reinventar em seus momentos de crise, e assim manter a hegemonia do capital. Contrapondo-se a visão capitalista de Estado temos a teoria desenvolvida por Marx, que é antagônica ao Estado capitalista.

No capitalismo, o crescimento econômico é, como Marx o nomeia usualmente, um processo de contradições internas que frequentemente, irrompe sob forma de crises. No capitalismo, o crescimento harmonioso ou equilibrado é segundo Marx, inteiramente acidental, devido à natureza espontânea e caótica da produção de mercadorias sob o capitalismo competitivo (HARVEY, 2005a, p. 44).

Engels, assim como Marx, considera a formação do Estado pelo viés econômico, onde o Estado surge com o nascimento da propriedade privada e com a divisão de classes, como um poder político que tem como função "manter o domínio de uma classe sobre outra" a fim de manter a ordem e "impedir que a sociedade dividida em classes se transforme num estado de permanente anarquia" (BOBBIO, 1987).

Perissinotto e Codato (2001), explicam que apesar de Marx não ter escrito uma obra exclusiva para discutir a questão do Estado, no decorrer de sua obra deixa algumas passagens que servem para expor seu pensamento sobre o tema. Em “A ideologia alemã”, chama atenção que o Estado em uma sociedade de classes é necessariamente, um Estado de classe, de modo que não vai defender os interesses coletivos. No “manifesto comunista”, de forma sucinta expõem seu pensamento ao dizer que o poder político no sentido estrito do termo é o poder organizado de uma classe para a opressão da outra.

Para Marx, o Estado surge então como condição estruturante da exploração jurídica do trabalho, pelo fato de manter um aparato de repressão para oprimir as ações que impeçam o funcionamento da máquina da reprodução econômica capitalista, pois, o Estado está ao lado do capital.

O Estado é antes de tudo produto da sociedade em um estágio determinado de seu desenvolvimento: é o testemunho de que esta sociedade está envolvida em uma insolúvel contradição consigo mesma... mas para que os antagonistas, as classes com interesses econômicos opostos, não se aniquilem, a si e à sociedade, impõe-se a necessidade de um poder que, aparentemente colocado acima da sociedade, irá dissimular o conflito, mantê-lo nos limites da ordem; este poder, saído da sociedade, mas que se coloca acima dela e se lhe torna cada vez mais estranho, é o Estado (ENGELS, 2009, p. 181).

Para o marxismo, o Estado se corporifica em uma estrutura jurídico-política que corresponde a determinadas relações de produção vigentes. O modo de produção capitalista corresponde a um Estado burguês, onde o Estado cumpre o papel de moderar a luta entre as classes antagônicas, garantindo e conservando a dominação de classe burguesa. Neste sentido, o Estado, enquanto instituição, atua em acordo com os interesses da classe dominante, garantindo a livre iniciativa da classe dominante e não o interesse comum e geral de todas as classes.

No próximo tópico irá se abordar como as políticas públicas podem ser trabalhadas, buscando destacar o caráter classista manifestado em cada concepção de Estado, que marca a elaboração e implementação das políticas públicas.

1.2. Políticas Públicas: algumas abordagens de análise

As políticas públicas não são um elemento neutro à estrutura estatal, pelo contrário, configuram um efeito da dinâmica estrutural do Estado, permitindo um olhar mais atento sobre sua própria natureza. As diferentes formas do Estado moderno

apresentam políticas públicas, que devem ser devidamente apreendidas para revelar a luta de classes que atravessa o Estado.

Consideram-se as políticas públicas como uma resposta do Estado às necessidades do coletivo que, por meio do desenvolvimento de ações e programas, que teoricamente, objetivam o bem-comum e a diminuição da desigualdade social. Esses programas e ações precisam ser estruturados de maneira funcional e sequencial para tornar possível a produção e organização do projeto. A implementação de políticas públicas repercute na economia e na sociedade, de modo que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

As políticas públicas influenciam e são influenciadas por valores e ideais que orientam a relação entre Estado e sociedade. Grupos organizados se revezam como condicionantes dessas variáveis participando direta e indiretamente do processo decisório que as sustenta. Por isso, não se costuma definir de antemão quais seriam as finalidades precípuas das políticas públicas senão de uma forma mais genérica como, por exemplo, o atendimento do interesse da coletividade. É certo, apesar disso, que uma política pública se integra ao conjunto de esforços governamentais, coordenados em prol do atendimento de demandas especificamente selecionadas (AMABILE, 2012, p. 390).

O sentido original da palavra “política” vem da palavra grega polis, que quer dizer cidade. Significava, para os gregos, a arte de governar a cidade. Pode ser definida como a luta pelo poder, ou seja, o jogo de forças para a conquista do poder ou para a permanência deste. Em 1265 a palavra “política” já era definida no idioma francês – politique – como ciência do governo dos Estados. Já a palavra pública está relacionada a tudo que é relativo ou destinado ao povo, à coletividade, ou ao governo de um país.

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”¹⁵. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 24).

As políticas públicas constituem um dos principais resultados da ação do Estado. A discussão em torno das políticas públicas está intimamente relacionada com à

¹⁵Souza (2006) destaca que a mais de 50 anos atrás, Bachrach e Baratz mostraram que não fazer nada em relação a um problema também é uma forma de política pública.

problemática teórica do Estado, de modo que, de forma sucinta, pode-se dizer que as políticas públicas se configuram como mecanismos utilizados pelos governos para pôr em ação seus programas e projetos. Ao implementar uma política pública o Estado intervém na realidade social, com objetivo de “transformá-la ou mantê-la”.

Os estudos sobre políticas públicas passaram a fazer parte da agenda da maioria dos países em desenvolvimento em função da necessidade de adotarem orçamentos equilibrados entre receita e despesa e das restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais. De modo geral, pode-se dizer que o estudo sobre políticas públicas, ganhou destaque quando as políticas keynesianas de bem-estar social, do período pós-guerra, começaram a ser substituídas por políticas restritivas de gasto (SOUZA, 2006).

No Brasil, com término da Ditadura Militar, o crescimento dos movimentos populares¹⁶ por democracia, na segunda metade dos anos 1980, os estudos sobre políticas públicas ganham impulso (AZEVEDO, 2004). Nessa década, os debates sobre políticas públicas passam a fazer parte da ordem do dia, onde se passou a questionar o perfil das políticas enquanto elementos estruturais das economias de mercado, assim como, do tipo de regulação que iriam configurar a relação entre Estado e Sociedade. Deve-se considerar que o desenho das políticas públicas, as regras que orientam as decisões sobre suas elaboração e implementação, sofrem influência direta do conflito de interesses de classe, daí a importância da organização dos movimentos populares.

Fazendo uma discussão simplificada sobre políticas públicas, existe um grupo que a entende como uma política destinada a atender à sociedade, sendo de governo ou não. Vieira (2014) traz a discussão sobre o que é público também passa por interpretações distintas, por exemplo, a questão da escola, na visão de uma corrente de pensamento, entende-se que todas seriam públicas, sendo umas gratuitas e outras pagas. Por outro lado, há os que defendem que política pública são aquelas definidas no âmbito do Estado, definidas em lei, têm recursos orçamentários assegurados e garantia de continuidade. Faz-se uma crítica às políticas e programas que repassam recursos às instituições privadas e que são denominadas de políticas públicas, nessa posição nos perfilamos.

¹⁶Vieira (2009), assevera a importância dos movimentos populares no século XIX, como forma de pressão para o desenvolvimento das políticas sociais de governo.

Em tese, o papel do Estado é promover o bem comum e, quanto a isso parece não ter discordância. Ao longo da história da humanidade os governos, tem apresentados grandes variações de postura quanto à participação popular nas decisões sobre as políticas públicas a serem implementadas, ora afastando-os e às vezes convocando-os para juntos darem o direcionamento das políticas. Certo que, desde Antiguidade até a Modernidade, “o homem procura, por meio do exercício do poder, seja legítimo ou não, pôr em prática os ideais políticos que julga mais adequados” (MACHADO, 2003, p. 81).

O estudo e a análise das políticas pública são marcados pela pluralidade de abordagens teórico-metodológicas. Azevedo (2004), fazendo uma análise teórica sobre políticas públicas, diz que essas representam a materialidade da intervenção do Estado, aponta como sendo quatro as abordagens próprias dos estudos sobre políticas públicas: abordagem pluralista¹⁷, socialdemocrata¹⁸, neoliberal e marxista. Dessa feita, infere-se que a problematização e a explicitação da concepção de Estado, representada por cada uma das abordagens, resultam em possíveis contribuições para análise das políticas públicas no país.

Na abordagem pluralista, a preocupação fundamental está em captar o modo como as reivindicações e demandas originadas na estrutura social são processadas pelo sistema político, com o objetivo de revelar as estratégias que o Estado utiliza na busca pelo bem-estar. Os defensores dessa abordagem, não questionam a intervenção estatal, mas procuram captar o modo como as reivindicações e demandas originadas na estrutura social são processadas pelo sistema público. Considerando que há uma distribuição desigual de poder, a participação de todos os cidadãos no processo político é imprescindível para todos influenciarem na alocação dos recursos públicos e na construção de uma escala de prioridades para a ação estatal.

Nesse processo, na tomada de decisões, o Estado está sobre a influência de grupos de pressões diversos, com graus de poder diferentes, que atuam na concepção de políticas públicas determinando o seu conteúdo sem que haja um grupo dominante. Para alguns teóricos dessa visão, o Estado também vai atuar como um grupo de pressão. Azevedo (2004) aponta que os pluralistas partem do pressuposto de que nem todos os

¹⁷Aplicado aos governos democráticos modernos, consistiria no funcionamento de um governo descentralizado em que qualquer cidadão integrado num grupo de interesses tem a possibilidade de fazer representar os respectivos interesses no processo político.

¹⁸A social-democracia é uma ideologia política que apoia intervenções econômicas e sociais do *Estado* para promover justiça social dentro de um sistema capitalista, e uma política envolvendo *Estado* de bem-estar social.

cidadãos são capazes de atuar como políticos racionais, por isso postulam que a sua participação no processo decisório seja mediada, o que nos remete ao conceito de democracia representativa. Neste caso, autora adverti que, por vezes, os eleitores “podem delegar às elites o poder de decisão” (p. 25).

Grabowski (2010), argumenta que a abordagem pluralista busca dar visibilidade para a arena onde ocorre os debates no processo de escolha de seus representantes, assim como, também, para a forma como os políticos eleitos captam e elegem as demandas sociais. Desta feita, essa abordagem destaca a importância dos processos que convertem demandas em políticas públicas, de modo que se têm como resultado um processo complexo de tomada de decisão em que a política é concebida como uma arena de interesse. Nesse contexto, o sistema político assume papel de administrador dos conflitos entre grupos e atores, substituindo, portanto, na perspectiva desta abordagem, o papel do Estado.

As políticas públicas, e especialmente as políticas dedicadas à proteção social e ao bem-estar, passam a fazer parte das agendas governamentais no final do século XIX e se expandiram durante todo o século XX. Nogueira (2015), diz que quando se fala em “políticas públicas” no sentido de intervenções governamentais destinadas a prover serviços e diretrizes para uma dada comunidade, a primeira imagem que surge é a do Estado de bem-estar social, que tem grande relevância na história do capitalismo contemporâneo e da vida moderna. No entanto o autor, chama atenção,

[...] que políticas deste tipo sempre existiram desde que o Estado moderno despontou como tal, por volta do século XVII, inicialmente na Inglaterra e progressivamente nos demais países da Europa, até se disseminar pelo mundo ocidental (NOGUEIRA, 2015, p. 64).

Nessa linha de argumentação, considera-se que a abordagem social-democrata, sobre políticas públicas, ancora-se na perspectiva do Estado de bem-estar social, estruturada na teoria Keynesiana de políticas públicas. De modo que, esses estudos focalizam os sistemas sociais de proteção social como uma totalidade, procurando apreender seus limites e possibilidades para análise de suas condições de permanência e ajustamento.

A incorporação das políticas públicas à estrutura institucional do Estado caminhou *pari passu*, também, com a conversão da social-democracia em partido político claramente comprometido com a chegada ao governo, a gestão estatal e a reforma social. Não se tratou de uma causalidade rígida, solta no espaço e determinada exclusivamente pela vontade política social-democrata. Tratou-se muito mais do desfecho de um conjunto de fatores e

movimentos, no qual se devem inserir a evolução da classe operária, as transformações do capitalismo e o desenvolvimento da própria social-democracia (NOGUEIRA, 2015, p. 68).

Nesta perspectiva, as políticas públicas com a abordagem social-democrata, objetivam assegurar um padrão mínimo de educação, saúde, renda, alimentação e habitação, bem como a intervenção do Estado em situações emergenciais em que o setor privado não for capaz de assegurar o bem-estar, entre outros. Para Azevedo (2004), essa abordagem mantém uma estreita relação com o direito da cidadania e, explícita ou implicitamente, considera as lutas políticas das classes subalternas e o seu poder de conquista. Para a autora, dado que a maioria desses estudos tem como referência a realidade de países de capitalismo avançado, onde a ordem burguesa surgiu, quase sempre, de confrontos diretos entre classes fundamentais, isto não ocorre por acaso.

Os argumentos apresentados contrários a esta abordagem são os que de alguma forma dão sustentação à abordagem neoliberal, ou seja, questiona-se a expansão assumida pelo aparato estatal em consequência da gestão dos programas sociais, bem como o aumento do déficit público, da carga fiscal, a precária e instável estrutura ou financiamento das políticas e o seu pequeno alcance redistributivo (AZEVEDO, 2004, p. 33).

A abordagem social-democrática, ou do Estado de bem-estar social, como nos lembra Hobshawm (1995), buscou inspirações para suas reformas no planejamento econômico dos Estados socialista europeus dos pós-guerra. De modo, que apontam para um modo de conciliação dos conflitos entre trabalho e capital. Nela encontramos pontos de interseção com ferramentas do paradigma marxista, podendo se constituir num caminho teórico analítico capaz de dar conta das políticas sociais.

A crítica ao Estado de bem-estar social, ou as políticas públicas, que se ancoram nesta abordagem, em geral, tiveram várias linhas de ataque. No discurso neoliberal fica posto que, para recompor a moralidade fiscal pré-Keynesiana, era necessário empreender esforços no sentido de substituir a moralidade Keynesiana por restrições deliberadamente escolhidas que produzissem os padrões alcançados no liberalismo.

Harvey (2008) assevera que os defensores das políticas de cunho neoliberal – como Hayek (1983) –, acusam que no Estado de bem-estar social, o planejamento e o controle pelo Estado são uma negação da liberdade individual. Considerando que na perspectiva do Estado neoliberal, o livre empreendimento e a propriedade privada são declarados vitais para a liberdade. Afirma-se que nenhuma sociedade com fundamentos que não estes merecem ser considerada livre; a liberdade que a regulação cria é

denunciada como não-liberdade; a justiça, a liberdade e o bem-estar que oferece são reduzidos a camuflagem da escravidão.

Dessa feita, a ideólogos do neoliberalismo precisavam cumprir a tarefa de convencer a sociedade de suas vantagens, defendendo a ideia que só no Estado neoliberal existiria a liberdade de escolha do consumidor, não só quanto a produtos particulares, mas também quanto a estilos de vida, formas de expressão e uma ampla gama de práticas culturais. De modo que, a neoliberalização precisava, política e economicamente, da construção de uma cultura populista neoliberal fundada no mercado que promovesse o consumismo diferenciado e o libertarianismo individual (HARVEY, 2008).

Na construção da abordagem neoliberal nas políticas públicas, estão presentes as raízes históricas da política do Estado liberal, presentes nas teorias de Adam Smith e Friedrich Hayek, dentre outros, que defendem menos Estado e mais mercado, sendo favoráveis ao individualismo e contrários ao igualitarismo, onde o Estado aparece apenas com a função de regular o mercado.

Para os defensores dessa abordagem nas políticas públicas, a redução das ações do Estado torna-se necessária para não interferir na ampliação da iniciativa privada, ou seja, defendem que o Estado, deve restringir ao mínimo possível, suas ações, mantendo-se o mais distante possível das atividades econômicas lucrativas, ficando essas reservadas à iniciativa privada, nacional ou internacional. Ficando para o Estado a função de focar suas ações no campo da assistência social, direcionando-as aos setores mais pobres da população.

Consideram ainda os programas de proteção aos trabalhadores, como instrumentos que podem alterar o equilíbrio no mercado de trabalho, pois podem induzir seus beneficiários a uma acomodação e à dependência dos subsídios estatais. Na lógica neoliberal, as políticas sociais representam ainda aumento de servidores públicos para operar esses programas, com o conseqüente “inchamento da máquina governamental” podendo gerar desequilíbrio orçamentário e aumento do déficit público (ORTIGARA, 2012).

Azevedo (2004), assevera que as políticas educacionais estão entre as funções que são “permitidas” pelo Estado neoliberal, consideradas um dos fatores mais importantes para redução da desigualdade, no entanto, defendem que esta função deve ser dividida com o setor privado, de modo a estimular a competição entre as instituições como forma de se obter qualidade no padrão dos serviços.

Nessa linha de argumentação, Hayek (1983), defende o ensino profissionalizante como uma forma de melhorar a formação profissional dos indivíduos, de modo a lhe garantir uma melhor inserção no mercado de trabalho. Dessa feita, o autor vai argumentar, se a educação profissional valoriza o capital humano, conseqüentemente, apresenta a possibilidade de melhores salários. Considerando o viés de análise do autor, os talhadores seriam os grandes beneficiados por essa modalidade de ensino, por tanto, devem pagar por isso. Ou seja, se o ensino é uma mercadoria, na perspectiva neoliberal, deve ser privatizado.

No entanto, como diz Coutinho (2010), a era neoliberal não destrói integralmente algumas conquistas do Estado bem-estar social, de maneira que algumas políticas públicas com essas características irão se manter sobretudo pela resistência dos “subalternos”. O autor destaca que na chamada “terceira via”, dos círculos neoliberais, até mesmo em organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial, se manifestam preocupações em face das conseqüências mais desastrosas das políticas neoliberais que são aplicadas, entre as quais por exemplo, o aumento da pobreza. O que leva o Estado neoliberal à adoção de políticas públicas sociais compensatórias e paliativas, como no caso do Brasil o programa “Fome Zero”.

De certo, cabe destacar que as políticas de concepção liberal e neoliberal não se mostraram capazes, tão pouco interessadas em assegurar o atendimento das demandas sociais por bem-estar, assim como, não apresentam uma saída para superação dos conflitos resultantes das relações entre capital e trabalho.

Em qualquer que seja a concepção de Estado, encontra-se dentre suas atribuições a de formular e executar políticas públicas, principalmente as políticas públicas sociais, quer seja no início da idade moderna, ou nos dias atuais, elas estão presentes. Tendo claro, que todas as explicações apontadas até o momento, veem o Estado sob a ótica capitalista.

Seguindo a lógica defendida por Azevedo (2004), chegamos então a abordagem marxista sobre políticas públicas. Mesmo apontando como quatro as abordagens de política pública, quando a autora disserta sobre o marxismo, chama atenção que este não pode ser tomado como uma simples abordagem, justamente por ser um paradigma de onde parte um leque de tendências e teorias. Destaca-se que, o próprio Karl Marx não teve a preocupação particular em analisar as políticas sociais do capitalismo, sua intenção era encontrar os meios para realizar a mais ampla condição de igualdade e bem-estar dos seres humanos, mostrando as raízes da desigualdade e da exploração.

As teorias sociais marxistas que se desenvolveram durante o século XX, principalmente no campo acadêmico, ganharam impulso na década de 1960 com intensificação da crise econômica e os debates sobre as formas e funções do Estado capitalista, que como destaca Azevedo (2004), “têm nas políticas públicas uma das suas mais expressivas manifestações” (p. 41). A autora chama atenção que na percepção marxista de política pública, prevaleceu à visão do Estado como centro do poder político, em suas palavras, com o “poder de reduzir os integrantes de todas as classes sociais à categoria de indivíduos, mascarando, assim, a natureza de luta de classe” (p. 45, grifo da autora).

Ao reduzir todas as classes à categoria de indivíduos, o Estado capitalista tenta camuflar a luta de classe existente no seio da sociedade. Nesse caminho Poulantzas (1985), diz que as pressões do povo (classe trabalhadora), além da luta pelo controle político entre setores da própria burguesia, poderiam inspirar iniciativas que dariam uma nova dinâmica a função do Estado, que é visto como poder político homogêneo, exclusivamente a serviço da classe dominante.

Considerando que entre trabalhadores e patrões, pela própria natureza da organização do trabalho na sociedade capitalista, se constituem em classes de interesses distintos, logo conflituosos, deve-se perceber que “se as lutas políticas que ocorrem no Estado atravessam seus aparelhos, é porque essas lutas estão desde já inscritas na trama do Estado do qual elas esboçam a configuração estratégica” (POULANTZAS, 1985, p. 162).

Sendo as classes sociais formadas por grupos de indivíduos que possuem em comum uma mesma situação econômica e o mesmo tipo de acesso aos meios de produção, os grupos que detêm os meios de produção farão de tudo para manter o controle desses meios de produção, com a mesma intensidade os que pertencem às classes exploradas deveram se organizar para juntos lutarem para sair da condição de explorados a que são submetidos. Neste contexto, na abordagem das políticas sociais, deve-se considerar que:

O Estado, mesmo representando os interesses políticos de classe, comporta, nas suas próprias estruturas, um jogo de força que permite o reconhecimento dos interesses do trabalho, dentro de determinados limites. Tudo depende da estratégia acionada pela dominação hegemônica das classes dominantes, em busca de consentimento. A noção de interesse geral do povo, apesar de ideológica, implica que sejam atendidos determinados interesses econômicos de certas classes dominadas, mesmo que esses interesses, eventualmente, contrariem os interesses econômicos predominantes – de todo modo, estas

práticas são compatíveis com os interesses políticos e, portanto, com a dominação hegemônica (AZEVEDO, 2004, p. 45 e 46, grifos da autora).

Certo que a luta de classes reflete este conflito, onde as diferenças materiais que se instauram no meio social e que submetem a classe social trabalhadora a condições de trabalho muitas vezes desumanas para que o grande capital obtenha cada vez mais lucro. Ortigara (2012), esclarece que o Estado pode até assegurar os interesses de todas as classes, porém o faz de forma seletiva, favorecendo as demandas que, quando atendidas, contribuem para o equilíbrio das relações sociais capitalistas. Os mecanismos que excluem as alternativas e interesses anticapitalistas da ação são ocultados de forma que não se permita comprovar o caráter de classes da dominação política.

Desta forma, considera-se que mesmo que o Estado na condição de poder público legislasse em favor dos trabalhadores, em última instâncias estaria garantindo as condições gerais da produção e reprodução da ordem vigente. O resultado desse processo se manifesta na manutenção do papel do Estado na sociedade capitalista. Assim,

[...] este nem está a serviço, nem se constitui no instrumento de uma classe contra a outra, pois protege e sanciona instituições e relações sociais que se constituem no requisito institucional para dominação de classes do capital. Suas ações constituem na imposição e na garantia duradoura de regras que institucionalizem as relações de classe, próprias de uma sociedade capitalista (AZEVEDO, 2004, p. 48).

Foi esta a contradição observada no processo que acabou por produzir o espaço público de regulação resultante na convivência entre o capitalismo e a democracia num processo no qual, os direitos sociais dos cidadãos tiveram que ser considerados. Nessa conformidade, ao analisar a contribuição da tradição marxista para a discussão da política social, faz-se necessário resgatar os conceitos indicadores dos elementos essenciais para explicar o surgimento e desenvolvimento das políticas sociais, apontando a importância de se abordar sob este enfoque, a natureza do capitalismo, o papel do Estado e o papel das classes sociais. Afirmando que nesta perspectiva o estudo das políticas sociais deve considerar sua múltipla causalidade, as conexões internas e as relações entre suas diversas manifestações e dimensões.

Gonçalves (2008) argumenta que as políticas públicas enquanto ações do Estado, numa sociedade historicamente construída, não existem em si mesmas, todavia decorrem das tensões que se formam no campo de poder, a partir de múltiplos interesses que se manifestam no processo de luta entre as classes dominantes e dominadas que por

natureza possuem interesses divergentes. Nessa linha de argumentação, a autora considera que as políticas públicas não são respostas prontas ou prévias às demandas sociais, mas resultado de embate de forças e tensões alocadas pelos diversos focos de interesses e solicitações sociais. Daí que a análise do processo de formulação das políticas públicas exige a discussão em torno dos sujeitos sociais que se manifestam nesse contexto.

Ao abordar sobre as políticas educacionais, Azevedo (2004) orienta que a política educacional é consequência do viés que se dá às políticas públicas. Pela ação do Estado, pode-se identificar o grau de importância das diversas áreas e setores. Assim, a política surge por uma questão que se torna socialmente problematizada e os grupos sociais lutam para que suas demandas sejam atendidas pelos governos. Para compreender o padrão que assume uma determinada política com uma determinada solução, é importante considerar as influências dos setores e dos grupos que atuam nestes setores.

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade à materialidade do Estado, [...] (AZEVEDO, 2004, p. 59-60).

Portanto, na análise de políticas públicas educacionais faz-se necessário a consideração de que estas se articulem com o projeto de sociedade que se pretende implantar ou que esteja em curso, em cada momento histórico da sociedade. De modo que, esse projeto será o resultado dos embates que entre as forças sociais em disputa dentro da organização do Estado.

Deve-se considerar, que na sociedade moderna, ocorre uma divisão social na qual se identificam diferentes setores, tais como o da saúde, da educação, do desenvolvimento, dos transportes, da habitação, entre outros, que configuram a amplitude do espaço político nos quais cada setor específico tem suas demandas. De tal modo que, a política a ser concebida e implementada resulta, em última análise, da relação dialética que ocorre entre os indivíduos de cada grupo e entre os diferentes grupos. Souza (2006) assegura que, no entanto, definições de

[...] políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o locus onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das

partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores (SOUZA, 2006, p. 25).

Dessa feita, entende-se que a formulação de políticas públicas se constitui no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. No campo das políticas educacionais as abordagens não têm sido diferentes, por exemplo, na abordagem pluralista as políticas educacionais ganham centralidade, levando-se em conta que atribuem aos atores políticos, na sua condição de elites, um alto grau de racionalidade, e sua capacidade de decidir apropriadamente em favor dos seus representados deve advir dos processos educativos. Neste caso, o processo educativo é visto como o responsável pela socialização política e como fornecedor das bases do conteúdo do próprio poder, conteúdo que se traduz no acesso ao conhecimento e à informação (AZEVEDO, 2004).

Enquanto os neoliberais localizam as raízes da distribuição desigual das oportunidades educacionais e entendem que estas conduzem a desigualdades de renda e riqueza, os pluralistas focalizam as raízes das desigualdades na distribuição diferenciada do poder, situação que, segundo eles, pode ser atenuada pela educação. Ambas as abordagens superestimam o papel da educação em detrimento de outros problemas estruturais na produção de desigualdades, o que as limitam como condutoras de processos analíticos.

Na perspectiva de análise neoliberal, a política educacional “será considerada bem-sucedida na medida em que tenha por orientação os ditames e as leis que regem os mercados, o privado” (AZEVEDO, 2004, p 17). O mercado então se apresenta como único a garantir o equilíbrio entre capital e trabalho. Como se tem visto no caso brasileiro as formas que o Estado disponibiliza fundos públicos a serviço da reprodução do capital é diversificada, ora através de repasses diretos por meio de programas, ora através de repasses indiretos por meio de isenções fiscais e previdenciárias, ou mesmo financiando e qualificando a força de trabalho para o capital e/ou instrumentalizando a formação técnico-profissional aos interesses do mercado.

A educação, e em especial a Educação Profissional, é considerada uma política pública que é demandada pela sociedade, e corresponde, portanto, a uma ação da sociedade para a promoção de um bem à própria sociedade que deve ser inserida no debate concreto entre as classes sociais e os grupos em disputa em cada momento

concreto. A depender do modelo de sociedade em que se constitui tal Estado, a educação se constituirá, assim, a promoção do bem-estar público ou privado, uma vez que o Estado tem como papel a manutenção das relações sociais em qualquer modelo de sociedade em que seja constituído. Sendo assim, deve-se considerar o modelo em vigor, que no nosso caso é capitalista. Portanto, a depender de como se dá a luta pela orientação política do projeto de educação, esse pode servir para a perpetuação do abismo social entre ricos e pobres, que também se efetiva por políticas de Estado.

Azevedo (2004) assevera, que a partir da concepção educacional marxista, da abordagem crítico-dialética, os problemas que circundam a educação e as políticas educacionais que estão sendo aplicadas para solucioná-los são questionados de forma crítica, analítica, histórica. Reconhece-se que a política educacional está inserida na prática social e nas mazelas oriundas do sistema de acumulação do capital.

A concepção marxista questiona a política educacional, na qual os projetos educacionais são submetidos à dominação e reprodução do capital. Aponta-se que neste processo de produção e reprodução a ordem social do capital é concebida como ordem natural inalterável. Neste processo de naturalização a educação tem papel fundante na luta pela emancipação social do homem. Dessa feita, defende-se que para desnaturalizar os processos sociais faz-se necessário a formação humana atrelada à conscientização do sujeito. Para tanto, reivindicam-se políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento humano da classe popular, para o desenvolvimento social, para a emancipação humana e elevação cultural e para o desenvolvimento histórico vinculado à práxis revolucionária (MÈSZÁROS, 2005; GADOTTI, 2006).

A análise das políticas educacionais está, necessariamente, atrelada a uma perspectiva teórica e metodológica. Faz-se uma opção filosófica e epistemológica, relacionada a uma opção política, a uma compreensão da realidade, visão social de mundo e de ser humano. Subjacente a toda a análise de políticas educacionais está um projeto societário. A abordagem crítico-dialética compreende a elaboração e execução das políticas educacionais como processos sociais, inseridos nas relações entre o Estado e a sociedade civil, num contexto de luta de classes, no qual envolve o processo de produção e reprodução do capitalismo.

Nesse sentido, a educação profissional é entendida como “uma política pública de interesse do Estado, que deve ser implantada em firme articulação com outras políticas públicas, tais como as de desenvolvimento, tecnologia, trabalho, saúde, agrária, industrial, etc.” (BRASIL, 2004, p. 6).

Nessa perspectiva, cabe afirmar que as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Nesse trabalho preocupa-se com a relação estabelecida entre política pública para a educação profissional e desenvolvimento regional e local, nesse caminho na próxima seção far-se-á uma breve retrospectiva histórica dos projetos de desenvolvimento do Brasil.

1.3. Desenvolvimento Regional/Local e os Arranjos Produtivos Locais: conceito e aspecto históricos e políticos

Como abordado na seção anterior, as diferentes formas que se apresentam o pensamento do Estado moderno vão propor políticas públicas, que necessitam ser devidamente apreendidas para revelar a luta de classes que atravessa o Estado. Nesse sentido, as políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder¹⁹, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais.

Dito isso, faz-se necessário compreender o processo histórico da discussão sobre desenvolvimento regional e local, bem como, o momento em que se inserem nessa discussão os Arranjos Produtivos Locais (APL), para que se possa aprofundar discussão sobre as políticas de desenvolvimento regional e local, com ênfase para a região Norte, onde está localizado o município e o *Campus* do IFAM de São Gabriel da Cachoeira objeto de análise nesse trabalho.

Ao pensar o desenvolvimento regional e local, devem-se considerar os estágios no que diz respeito à autonomia da sociedade local na determinação dos rumos de seu futuro. Considerando a intensificação da solidariedade, da cooperação, da confiança, da comunicação, da participação e da corresponsabilidade entre os atores sociais, tornando o próprio local um ator coletivo do seu desenvolvimento. Nesse caminho Duncan (2013) destaca que boas iniciativas e cooperação dos habitantes e suas organizações parecem ser a combinação certa para iniciativas de desenvolvimento.

Historicamente, pode-se perceber que no período colonial constituíram-se importantes economias regionais, estruturas e trajetórias diversas e específicas, na

¹⁹ Aqui se entende o poder como uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia (TEIXEIRA, 2002).

maioria das vezes voltadas para o mercado interno e relativamente isoladas entre si, essa configuração regional marcou fortemente a formação do país. Essa questão histórica do desenvolvimento será melhor explicitada no segundo capítulo dessa tese.

A Constituição²⁰ de 1988 foi fortemente marcada pelas reivindicações dos movimentos sociais organizados da década de 1980, de modo que, constituiu-se um importante consenso no país em torno da necessidade de se enfrentar a dívida histórica que são as desigualdades sociais e regionais do Brasil. O combate à pobreza e a reversão da situação negativa do modelo desenvolvimento com foco nas políticas públicas, tem sido utilizados como forma de promover a democratização e descentralização do poder político e administrativo. Deve-se ter clareza que “a herança da desigualdade social brasileira tem uma leitura regional, com padrões de indicadores sociais diferenciados entre as diversas regiões do país” (ARAÚJO, 2011, p. 59).

Nesse sentido, o desenvolvimento regional e local tem sido considerado um importante meio de combater a pobreza, por promover a inclusão social e fortalecer os espaços democráticos. Pochmann et al. (2005), chama atenção que a maior parte das transformações que aconteceram no país não provocaram mudanças na natureza estrutural das relações de classe. Dessa feita, o autor afirma que o Brasil ainda é um país para poucos, por não ter conseguido estabelecer uma inclusão plena de todos os cidadãos.

O quadro de desigualdade social no Brasil tem raízes históricas e expressa a fragilidade dos pactos democráticos. No Brasil, o Estado assumiu um caráter patrimonial, fazendo do poder político uma extensão do poder econômico das elites, sem considerar as demandas das classes trabalhadoras (COSTA, 2006, p. 22).

O texto de Costa (2006) nos conduz a afirmar que romper com esse quadro de desigualdade social no país deve ser um compromisso de todos, do contrário se constitui em um ato grave das ações governamentais. Importante perceber que as desigualdades se reproduzem em várias escalas no país, quer seja entre as regiões ou dentro de uma

²⁰ A Constituição Federal 1988 consagrou, em seu art. 3º, inciso III, a redução das desigualdades regionais como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. Nesse sentido, o art. 43, ao estabelecer que, “para efeitos administrativos, a União poderá articular sua ação em um mesmo complexo geoeconômico e social, visando a seu desenvolvimento e à redução das desigualdades regionais”, fornece os fundamentos para a criação das superintendências de desenvolvimento regional e para a concessão de incentivos ao desenvolvimento regional. Além disso, os princípios gerais da atividade econômica indicados no art. 170 incluem a redução das desigualdades regionais (CAVALCANTE, 2014, p.5).

mesma região, mesorregiões e microrregiões. Até mesmo em uma mesma área urbana registram-se padrões sociais distintos.

Cavalcante (2014) assevera que uma das dificuldades para delimitar claramente as políticas de desenvolvimento regional decorre, em primeiro lugar, da ausência de uma definição universalmente aceita do termo região. Na década de 1960, Friedmann (1960) apontava a grande variedade de significações assumidas pelo termo região, de maneira que o conceito de região pode ser considerado flexível. O autor argumenta que a própria delimitação regional pode ser modificada, à medida que se definam novas finalidades e circunstâncias diversas.

O obstáculo de conceituar a região advém do fato, de para além, dos espaços físicos, ambientais, culturais, econômicos e políticos, para se identificar uma região é preciso conhecer sua história. Considerando que a região é um espaço dinâmico, em constante transformação. Nas últimas décadas o determinismo geográfico na caracterização de uma região vem sendo substituído em âmbito acadêmico, por definições de região como resultantes das ações antrópicas, como as relações sociais, políticas e econômicas (CUNHA, SIMÕES e PAULA, 2005).

Por essa razão, a tentativa de encontrar uma definição universal do termo região tem fracassado. Fracasso que pode ser atribuído ao “fato de que nenhum conceito pôde satisfazer, ao mesmo tempo, geógrafos, cientistas políticos, economistas e antropólogos, por exemplo” (CAVALCANTE, 2014, p. 8). Na mesma linha de argumentação Oliveira (1987) infere que,

A região pode ser pensada praticamente sob qualquer ângulo das diferenciações econômicas, sociais, políticas, culturais, antropológicas, geográficas, históricas. A mais enraizada das tradições conceituais de região é, sem nenhuma dúvida, a geográfica no sentido amplo, que surge de uma síntese inclusive da formação sócio-econômica-histórica baseada num certo espaço característico (OLIVEIRA, 1987, 27).

Oliveira (1987) considera que o processo de constituição das regiões é nortado pelo modo de produção capitalista. Desse modo, as regiões vão se configurar como espaços onde se sobrepõem dialeticamente uma forma especial de luta de classes, assim nessa arena de discussões – na região –, o econômico e o político se fundem assumindo um caráter de produto social. Nesse sentido, deve ser considerado a questão das especificidades de cada região e como se dá as relações dessas regiões com as demais, inseridas num contexto de escalas nacional, regional e até mesmo local.

Com essa perspectiva de análise sobre as questões regionais, que se compreende a predominância e conseqüente constituição de classes sociais, onde a hierarquia e poder são determinados pelo lugar e pela forma em que agem os agentes do capital, que o autor aponta o nascimento do planejamento regional. O planejamento regional nasce com o objetivo de conter a intensificação das disparidades regionais, no caso do Brasil principalmente em relação às regiões Nordeste e Norte. Nesse sentido considera-se que reconhecer e valorizar estas diferenças regionais passa também, por reconhecer e valorizar a liberdade como fundamento da possibilidade emancipatória.

O avanço da democratização em algumas regiões constituiu um fator determinante da descentralização, visto que possibilita a participação de amplos setores da sociedade civil na discussão sobre promoção de políticas públicas que visem ações de descentralização que favoreçam o desenvolvimento regional e local.

Tais fatores geraram condições para a formulação de políticas públicas mais participativas, de acordo com as necessidades da população assentada na periferia, em contraste com as políticas governamentais prevalentes anteriormente, que eram mais gerais e, na maioria das vezes, não distinguiam entre as solicitações e as prioridades das diferentes entidades, regiões e comunidades (ESPINOSA, 2012, p. 118).

As dinâmicas locais são oportunidades da sociedade civil para fortalecer sua capacidade de condução e liderança dos seus processos de desenvolvimento. No que diz respeito à questão local, a importância que assume, vem da construção do sentimento de solidariedade, da vontade coletiva e de uma gestão flexível e mais realista das políticas pública (SPERANZA, 2006).

Uma definição geral das políticas de desenvolvimento regional é essencialmente tautológica. Com efeito, essas políticas são basicamente aquelas cujo objetivo é promover o desenvolvimento das regiões menos desenvolvidas. Essa definição geral, contudo, esconde uma série de dificuldades para se delimitar claramente as políticas de desenvolvimento regional, especialmente quando se pretende distingui-las das políticas industriais e das políticas sociais (CAVALCANTE, 2014, p. 8).

Cabugueira (2000) assevera que qualquer política de desenvolvimento regional assenta-se em quatro pilares básicos: os objetivos, as estratégias, os instrumentos e a avaliação. Trabalhando a perspectiva histórica das políticas de desenvolvimento regional, pode-se dizer que os enfoques dessas políticas sofreram uma grande mutação desde 1950, nesse sentido destaca-se que:

- Durante a década de 1950 a política regional teve um aspecto de política de recurso para determinadas áreas, por vezes de pequena dimensão, tendo em vista mais a resolução de problemas de natureza social do que econômica (nas chamadas regiões – problema, com problemas de desemprego).
- No final dos anos 1950 e princípios dos anos 1960, começou a ser dada maior relevância aos problemas²¹ de natureza econômica, reconhecendo-se a interdependência entre a política nacional e regional.
- Durante as décadas de 1960²² e 1970 a tese da concentração dos esforços foi amplamente defendida, principalmente pela Teoria dos Pólos de Crescimento.
- Nos anos 1980 e 1990, a Política Desenvolvimento Regional incorporou-se na política global. As políticas públicas de planeamento e desenvolvimento regional foram praticamente abandonadas no Brasil pós-80, seja pela séria crise fiscal e financeira do Estado nacional, seja pela ascensão da ideologia neoliberal, que defendia o mercado como palco principal das decisões nacionais, inclusive de sua dinâmica regional (OLIVEIRA, 2014).
- A partir da segunda metade dos anos 1990, a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), vem discutindo diretrizes para a reversão das desigualdades regionais e para a utilização dos potenciais endógenos de cada região em seu processo de desenvolvimento.
- A política regional é retomada de forma mais densa, no entanto, a partir de 2003. A relevância da questão regional passa a ser destacada em todas as propostas dos Planos Plurianuais (PPA), onde a redução das desigualdades regionais aparece com um de seus mega-objetivos.

²¹ O ano de 1958 foi marcado por uma grande seca nos estados nordestinos, de modo que a situação do Nordeste brasileiro foi decisiva para que o governo passasse a considerar o desenvolvimento das regiões mais atrasadas da federação como um problema nacional de suma importância (MONTEIRO NETO, 2005 e OLIVEIRA, 2014).

²² Em início da década de 60 foi criada a Superintendência para Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e anos depois, em 1966, foi a vez da Superintendência para Desenvolvimento da Amazônia (Sudam), instituições que se constituíram nos esforços mais evidentes da intervenção compensatória do Estado brasileiro para remediar as disparidades que a acelerada modernização da economia da região Centro-Sul impunha (MONTEIRO NETO, 2005, p. 120).

A política regional tradicional tinha uma visão baseada no modelo de crescimento concentrado e propunha-se a favorecer a distribuição territorial mediante a utilização de recursos externos à área, objeto da ajuda. Essa visão chega ao fim nos princípios dos anos 70, quando entra em crise o modelo fordista e surgem modelos de especialização flexível como formas mais desejáveis de acumulação (CABUGUEIRA, 2000).

Costa (2010) avalia que não por acaso, quando as políticas neoliberais ganham espaço, as políticas estruturantes, dentre elas as políticas industriais e as de desenvolvimento regional, acabam saindo da agenda dos planejadores públicos. Assim, sem considerar o papel desempenhado pelas políticas estatais no processo e creditando que o sucesso dos “novos espaços produtivos” devia-se exclusivamente a sua dinâmica endógena, surgem diversos estudos e tentativas de replicação em solo nacional de experiências internacionais exitosas.

Salienta-se que o debate a cerca do desenvolvimento endógeno tem a sua origem na compressão do tempo-espaço, que Harvey (1992) identifica com bastante perspicácia ao destacar um dos paradoxos centrais dos tempos modernos onde,

[...] as qualidades do lugar passam a ser enfatizadas em meio às crescentes abstrações do espaço. A produção ativa de lugares dotados de qualidades especiais se torna um importante trunfo na competição espacial em localidades, cidades, regiões e nações. Formas corporativas de governo podem florescer nesses espaços, assumindo elas mesmas papéis desenvolvimentista na produção de climas favoráveis aos negócios e outras qualidades especiais (HARVEY, 1992, p. 266).

Com a questão endógena, introduz-se na discussão sobre desenvolvimento algo mais no papel das instituições de distintas trajetórias de crescimento das diferentes regiões, estados, municípios, territórios ou localidades. Ao endogeneizar o papel desses espaços geográficos, objetiva-se dizer que cada grupo de instituições e de organismos locais passa a ter responsabilidade por estas trajetórias de crescimento – cada arranjo institucional bem sucedido – é específico desse “espaço geográfico”, sendo um produto de seu próprio contexto e o resultado de sua própria construção.

É dentro desse contexto, que na década de 1990 no cenário internacional, e em especial no Brasil, no campo das políticas públicas começa a ser cunhado o termo desenvolvimento local, para nominar experiência endógena de promoção do desenvolvimento. Entende-se que essa transferência de responsabilidades de Estados antes tão centralizadas valorizou o enfoque local, no caso brasileiro, com ênfase para os

municípios. A convergência desses fatores, portanto, que tem introduzido o desenvolvimento local como outra noção de desenvolvimento que gradualmente passam a orientar diversas iniciativas, governamentais ou não (NAVARO, 2001).

Nesse caminho, pode-se dizer que cada um dos elementos relacionados ao desenvolvimento endógeno correlaciona-se às dinâmicas locais experimentadas ao longo do tempo. De modo que, “a cultura local é definida em âmbito institucional e social e caracteriza-se por contribuir para o desenvolvimento regional de forma única em cada região” (VIEIRA e SANTOS, 2012, p. 365).

Nessa perspectiva de análise, Sachs (2002) afirma que todo desenvolvimento tem uma base eminentemente local, embora os processos ultrapassem esse nível, sendo que é no local que se manifesta a presença ou a ausência de desenvolvimento. Com essa visão uma nova política de desenvolvimento é gestada: uma visão que reclamava maior atenção para as forças endógenas do sistema regional e para o tecido sociocultural presente nas regiões. Para Silva (2012), o processo de desenvolvimento regional e local é inovador e sustentável ao se pautar na lógica endógena, na valorização dos atores sociais envolvidos no processo, nas características endógenas do território e na sua diversidade.

O desenvolvimento local pode assumir diversos recortes territoriais e ser viabilizado em bairros, distritos, municípios, microrregiões geográficas, mesorregiões geográficas, regiões de planejamento estaduais, bacias hidrográficas, estados e outros. Portanto, o local não é uma questão de escala, e sim de natureza, como apontam diversos autores. Ele não resulta apenas de uma demarcação feita no mapa, a partir de critérios preestabelecidos, muito embora políticas governamentais possam selecionar áreas prioritárias para ação local (KRONEMBERGER, 2011, p. 32).

O local configura-se como um produto do processo de desenvolvimento, com ênfase na participação social, enquanto espaço de conflitos e reflexões construídas pelos atores envolvidos no processo socioeconômico, criando configurações territoriais diversas. Martins (2002), quando fala do local, refere-se a uma escala das inter-relações pessoais da vida cotidiana, que sobre uma base territorial constroem uma identidade social. Ao pensar em um local desenvolvido remete-se a um espaço territorial em todos os cidadãos possam ter uma vida digna, que em tese seria ter, em primeiro lugar, o acesso aos direitos civis, à educação de qualidade socialmente referenciada e a oportunidades de trabalho e renda.

Seja qual for a razão que leva ao aparecimento e à difusão do desenvolvimento local no Brasil, o importante a ser registrado é que o mesmo

tem norteado um conjunto significativo de políticas públicas, assim como tem sido objeto de disputa de significados e sentidos pelos mais variados movimentos sociais, atores e instituições. Na medida em que um volume grande de recursos tem sido despendido no Brasil sob os marcos do desenvolvimento local, tendo como meta um objetivo caro para o país por décadas, a erradicação da pobreza e da desigualdade (SPERANZA, 2006, p. 150-151).

Apoiar o desenvolvimento local significa gerar um ambiente favorável ao mesmo e a multiplicação de iniciativas exitosas, elaborar e executar projetos com a participação plena das comunidades, de maneira a valorizar e induzir as experiências locais. Faz-se necessário que exista uma intencionalidade, ao se interferir no local, para favorecer o seu desenvolvimento, em conjunto com os elementos endógenos do território. Nesse sentido, espera-se que as comunidades se transformem em agentes de desenvolvimento, e que não sejam somente clientes²³ passivas de programas de governo e entidades filantrópicas.

Tem-se então, que a metodologia aplicada para induzir, incentivar ou apoiar o desenvolvimento local e a sua implementação não pode ser, em si, o próprio desenvolvimento local, mas um fator facilitador de mudanças e desencadeador de processos. As mudanças caberiam, então, aos atores locais, entendidos como comunidades, as organizações da sociedade civil e os órgãos de governos (KRONEMBERGER, 2011).

Desse modo, entende-se que promover o desenvolvimento local implica em implementar ações em territórios ou microregiões que possibilitem a ativa participação dos atores locais envolvidos no processo, mantendo o efetivo controle social sobre a gestão das políticas públicas através do fortalecimento da sociedade civil e o empoderamento de grupos sociais antes marginalizados nas esferas de tomada de decisão.

O conceito de desenvolvimento local vem sendo amplamente utilizado tanto nos documentos governamentais, quanto pelo terceiro setor e também extremamente difundido no meio acadêmico. Na prática, o conceito leva a campo cinco dimensões: a inclusão social; o fortalecimento e a diversificação da economia local; a inovação na gestão pública; a proteção ambiental e o uso racional de recursos naturais; e a mobilização social.

²³ Para Neumann & Neumann (2002, p. 34), “clientes são aqueles que dependem de outros para viver e que, enxergando apenas defeitos, esperam que outros também vejam suas deficiências e os ajudem, atendendo suas necessidades”.

No termo de referência para Política Nacional de Apoio ao Desenvolvimento de Arranjos Produtivos Locais, divulgado em 2004, uma das diretrizes anunciadas é a valorização do protagonismo local. Dessa feita as ações devem ser concebidas, implementadas e avaliadas de maneira que contribua para que os atores sociais locais desenvolvam 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.

No texto de apresentação da proposta da PNDR (2005), o então ministro do da integração nacional, Ciro Gomes declara que:

A Política está voltada para a redução das desigualdades regionais e também para a ativação das potencialidades de desenvolvimento das regiões brasileiras. O ponto central da estratégia é valorizar a magnífica diversidade regional do país. Diversidade essa que se desdobra em múltiplas dimensões - ambiental, socioeconômica e cultural, - e é capaz de servir de base a um desenvolvimento incluyente e sustentável, levando, dessa forma, à estruturação de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2005, p. 5).

O termo Arranjo Produtivo Local, ou simplesmente APL, surge como uma alternativa aos debates travados no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) no final da década de 1990, tentando sistematizar todo um leque de teorias econômicas, como se fosse um termo “guarda-chuva” capaz de abrigar uma ampla diversidade do fenômeno, porém com um elemento de coesão, algo presente em todos os conceitos e análises, com intuito de se constituir como um promissor instrumento de política econômica (COSTA, 2010).

A partir da década de 2000, a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), cuja elaboração foi coordenada pelo Ministério da Integração Nacional, registra as diretrizes para a reversão das desigualdades regionais e para a utilização dos potenciais endógenos de cada região em seu processo de desenvolvimento, dando grande ênfase para a discussão dos APLs de cada região.

Quando se fala em APLs, deve-se considerar a presença dos vários atores sociais que possuem ações voltadas direta ou indiretamente ao desenvolvimento da atividade produtiva local. Um APL não é reconhecido somente pelas ações das empresas ou empreendedores, mas também por outras entidades públicas ou privadas comprometidas com o seu desenvolvimento. São exemplos de atores locais empresários individuais, sindicatos, associações, entidades de capacitação, de educação, de crédito, de

tecnologia, agências de desenvolvimento, entre outras, fisicamente localizados no APL ou próximos (CARDOSO, CARNEIRO e RODRIGUES, 2014; e LASTRES e CASSIOLATO, 2003).

Esses atores sociais podem mobilizar-se e, de forma coordenada, identificar suas demandas coletivas, por iniciativa própria ou por indução de entidades envolvidas com o segmento. Partindo de uma atuação conjunta em APLs, os atores sociais buscam um acordo para organizarem suas demandas em um plano de desenvolvimento único e, ao mesmo tempo, comprometem-se com as formas possíveis de solução, em prol do desenvolvimento.

Costa (2010) assevera que os APLs não tardaram a se transformarem em sinônimo de modernidade, se constituindo, para muitos, como uma solução para todos os problemas em torno da questão do desenvolvimento, não importando o tamanho da escala a ser manejada, nem a natureza da conformação do espaço objeto de intervenção. Neste sentido, os APLs passaram a ser tema recorrente nas agendas de inúmeras instituições de planejamento, pesquisa e fomento, tanto nacionais quanto internacionais, tais como:

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (Bird), o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), o Ministério da Integração Nacional (MI), a Caixa Econômica Federal (Caixa), a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e suas diversas afiliadas, o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Banco do Brasil (BB), o Banco da Amazônia (Basa), o Banco do Nordeste Brasileiro (BNB), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), além de diversos governos estaduais e municipais (COSTA, 2010, p.19).

Considera-se que após impulso inicial o debate em torno dos APLs tornou-se de certa forma “moda”, gerando algumas confusões conceituais, vários autores²⁴, apontam que no Brasil existe uma relativa desorganização da esfera pública no que se refere ao planejamento e a operacionalização de políticas públicas para o apoio ao desenvolvimento destes aglomerados. Por um lado, diversas instituições, muitas vezes de um mesmo nível governamental, atuam em uma mesma aglomeração sem a troca de informações ou a preocupação em desenvolver ações conjuntas e/ ou complementares (COSTA, 2010, p.19).

²⁴ Ver Costa (2010); Cardoso, Carneiro e Rodrigues (2014); e Monteiro Neto, Castro e Brandão (2017).

Importante ressaltar que essa discussão deve valorizar os níveis governamentais regionais e locais, mais aptos a incrementarem o desempenho das ações por meio do diálogo e da busca de um consenso entre os vários grupos de interesse dos espaços em questão. Ou seja, em que pese os APLs serem apontados nos documentos governamentais, como um promissor instrumento de política econômica, grande parte da ação pública que visa o apoio ao desenvolvimento destes aglomerados ainda carece de uma agenda que dê direção e coerência para a intervenção, potencializando e otimizando as ações do Estado.

Em se tratando dos APLs, é possível encontrar vários tipos de conhecimento, dos mais simples aos mais complexos, ligados sejam as atividades de alta tecnologia ou as atividades tradicionais. Dentre os fatores de diferenciação dos APLs destacam-se as riquezas e particularidades dos conhecimentos implícitos ali existentes. Sendo fundamental que as políticas públicas dirigidas aos APLs tenham uma ação coordenada, que considere todos os fatores e atores sociais envolvidos, com o objetivo de construir um suporte sistêmico para a atividade econômica, objetivando transformar aglomerados informais de pequenas firmas em arranjos produtivos consolidados.

A discussão em torno do tema do Desenvolvimento Regional/Local e dos Arranjos Produtivos Locais é impulsionada por setores que apoiam o pensamento neodesenvolvimentista que defende a possibilidade de conciliação entre os interesses do capital e do trabalho como forma de superação do modo de produção capitalista. No entanto, na prática, ao negar a luta de classe que existe por trás do pensamento neodesenvolvimentista, se mostra incapaz de romper com o modo de produção capitalista e fornecer as condições necessárias para que se alcance a emancipação humana.

Voltar-se-á a esse tema no quinto capítulo desse trabalho, quando se entrar na discussão da contribuição do *Campus* SGC para o desenvolvimento regional e local do município de São Gabriel da Cachoeira na região do Alto Rio Negro. No próximo capítulo será feita uma análise do desenvolvimento econômico brasileiro em uma perspectiva histórica.

CAPÍTULO 2

2. POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS HISTÓRICOS

O debate acerca do desenvolvimento, tanto no que se refere ao seu significado quanto aos caminhos para promovê-lo, é tão vasto quanto o próprio termo em si. Para os teóricos do desenvolvimento econômico, campo de estudo configurado a partir do fim da segunda guerra mundial, o desenvolvimento está eminentemente ligado ao processo de acumulação de capital.

Durante boa parte do século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, um considerável conjunto de pensadores econômicos, formado por economistas, sociólogos, historiadores, etc., de diferentes nacionalidades e bases teóricas, dedicou-se ao estudo do desenvolvimento econômico, então compreendido enquanto nova disciplina teórica voltada a explicar e transformar as estruturas produtivas e a renda das populações, com o intuito de buscar formulações e propostas que permitissem não apenas caracterizá-lo em termos de teoria econômica, mas também difundi-lo como uma estratégia a ser adotada pelas nações (particularmente, pelas nações consideradas economicamente “subdesenvolvidas” ou “atrasadas”) (CARDOSO, 2014, p. 39).

Surgidas após a segunda grande guerra, as teorias de desenvolvimento caracterizam-se por partilhar uma associação quase que imediata entre as noções de desenvolvimento e desenvolvimento capitalista. Em geral, essas teorias apresentam formulações que possibilitem os países subdesenvolvidos, atrasados etc., buscarem sua “modernização”, ou aproximarem-se dos níveis de desenvolvimento (capitalista) dos países industrializados, ou países desenvolvidos (PAULA, 2014).

Concretamente a definição de desenvolvimento econômico só foi formulada no século XX, no entanto desde os primeiros estudos econômicos teóricos das mais diversas correntes de pensamento demonstraram a preocupação com o tema.

Chaves (2012) assevera que, em síntese devem ser destacados três traços históricos do pensamento econômico essenciais à definição de desenvolvimento econômico. Primeiro a autora destaca a formação dos Estados nacionais (países) e a consolidação dos mercados, como o “terreno” sobre o qual se plantava o processo; o segundo traço, seria a consolidação do capitalismo como sistema de produção dominante, a partir das transformações que haviam se iniciado com a revolução agrícola, seguida da revolução comercial e, coroando o processo, a revolução industrial; e, terceiro, o que decorrem da evolução capitalista e lhe dá a forma definitiva: a

acumulação de capital e a incorporação de progresso técnico ao trabalho e ao próprio capital, agora a força motriz do desenvolvimento. De modo que para a sociedade capitalista, em que vivemos a existência de instituições governamentais fortes e, principalmente, mercados relativamente competitivos, formam o elo entre estes três traços históricos do pensamento econômico mundial que estão na base da definição de desenvolvimento econômico.

O termo desenvolvimento é polêmico e seu significado, gera controvérsia no debate político e intelectual. A tensão nesse debate tem origem na polissemia conceitual do termo que atravessar inúmeras áreas, passando por vários momentos históricos. Ao longo do tempo tem proporcionado calorosos debates nas mais diversas correntes teóricas. Algumas das dificuldades de se tratar do tema desenvolvimento residem na sua aproximação com duas concepções também espinhosas: as noções de evolução e de progresso. Tem-se ainda a dificuldade de separar desenvolvimento de desenvolvimentismo (CEPÊDA, 2012).

Bresser Pereira (2006), de forma sucinta vai definir desenvolvimento econômico como sendo um fenômeno histórico que passa a ocorrer nos países ou Estado-nação que realizaram sua revolução capitalista, e se caracteriza pelo aumento sustentado da produtividade ou da renda por habitante, acompanhado por sistemático processo de acumulação de capital e incorporação de progresso técnico.

O autor vai apresentar três recomendações necessárias, em sua perspectiva de análise sobre a história da economia mundial, para que ocorra desenvolvimento econômico. Assim, considera essencial que as instituições garantam, em primeiro lugar, a ordem pública ou a estabilidade política, em segundo lugar, o bom funcionamento do mercado, e, em terceiro lugar, boas oportunidades de lucro que estimulem os empresários a investir e inovar. Dessa feita, é fundamental para o desenvolvimento econômico que se tenha um Estado, na qualidade de instituição maior, forte. Com legitimidade e capacidade para formular políticas, cobrar impostos e impor a lei.

Chave (2012) destaca que, no médio prazo, o desenvolvimento econômico implica sempre melhoria dos padrões médios de vida da população. No entanto, não se pode deduzir que o desenvolvimento produza, em termos práticos, a constituição de uma sociedade mais igualitária, na sociedade capitalista. Na verdade, historicamente, há registros de longos períodos em que o desenvolvimento econômico é claramente concentrador de renda, e, no curto prazo, pode mesmo implicar a deterioração desses padrões.

Do ponto de vista ético ou normativo, o desenvolvimento econômico não deve ser entendido como único objetivo político de uma sociedade. Deve-se compreender que o desenvolvimento econômico pode promover a melhoria dos padrões de vida, mas não resolve todos os problemas de uma sociedade, como por exemplo, as desigualdades sociais, existente na sociedade capitalista. Precisam-se considerar outros propósitos igualmente relevantes, dependentes e simultâneos à busca do desenvolvimento econômico, que devem assumir igual importância no caminho para os objetivos da liberdade e da justiça social, implicando, aí sim, uma distribuição de renda equitativa e a preservação dos recursos para as gerações futuras (BRESSER PEREIRA, 2006).

Feitas essas considerações iniciais, passamos a contextualizar historicamente as políticas de desenvolvimento no Brasil, para essa tarefa buscar-se-á apoio em Brum (1982), Furtado (2007), Prado Jr. (2011) e Gonçalves (2014)²⁵, dentre outros.

2.1. O Modelo Agrário-exportador: da Colônia à República Velha (1500 – 1929)

A história do desenvolvimento econômico do Brasil é marcada pelas grandes divisões presentes na sua história. No entanto, autores como Prado Jr. (2011) apontam algumas continuidades, com marcas profundas deixadas pela colonização portuguesa, formulando teorias como a da dependência e ressaltando as diferenças entre as colônias de povoamento²⁶ e as colônias de exploração²⁷. As políticas de desenvolvimento econômico no Brasil passaram por vários ciclos ao longo de sua história. Em cada ciclo, identifica-se um setor sendo privilegiado em detrimento de outros, gerando sucessivas transformações sociais, populacionais, políticas e culturais dentro da sociedade brasileira.

Gonçalves (2014), ao se referir ao Brasil colônia – que compreende o período de 1500 a 1822 –, assevera que durante esse período a função da economia brasileira foi de exportar produtos primários. Dentre os produtos exportados nessa fase da economia brasileira destacam-se os ciclos do pau-brasil, passando pela cana-de-açúcar, o do ouro

²⁵ Gonçalves (2014) analisa o desenvolvimento econômico brasileiro em uma perspectiva histórica. Faz uma abordagem extremamente didática, dos modelos de desenvolvimento econômico brasileiro, com início no sistema colonial até os dias atuais, onde faz uma crítica contundente ao que chama de Modelo Liberal Periférico (MLP) nos Governos de FHC e Lula.

²⁶ São colônias de média e pequenas fazendas, os colonos trabalhavam e desenvolviam os locais, gerando prosperidade econômica. Tudo que era feito servia a colônia internamente, a produção agrícola regia a economia.

²⁷ São colônias onde prevaleceram os interesses mercantis, ou seja, a terra é utilizada para dar lucros à metrópole. Esse tipo de colonização prevaleceu principalmente nas colônias espanholas e portuguesas do continente americano, como foi o caso do Brasil.

e o do couro. Uma questão de grande importância a ser destacada, como ressalta o autor, sobre o período colonial, foi a proibição de produção de bens manufaturados no país por determinação da metrópole. Do que trata a educação no Brasil, pode-se dizer que, historicamente, ela foi funcional ao modelo de desenvolvimento econômico, que na fase colonial, fundamentava-se,

[...] na exploração de matéria-prima destinada às metrópoles europeias. Nesses primeiros séculos, tal modo de produção não exigia pessoal qualificado, de forma que não havia grandes preocupações com a educação das classes trabalhadoras, dadas as tarefas que lhes cabiam (MOURA, 2012, p. 48).

Somente no final do século XVIII é que se permitiu a tecelagem para sacos e roupas dos escravos. Nesse período, o trabalho era fundamentalmente escravo²⁸, a escravidão chegou ao Brasil por volta de 1531, e persistiu do período colonial até o final do império. A escravidão no Brasil foi marcada pelo uso de escravos vindos do continente Africano, cabe destacar que muitos indígenas também sofreram com a escravatura.

Prado Jr. (2011), afirma que os três elementos constitutivos da organização da agricultura do Brasil colonial foram a grande propriedade, a monocultura e o trabalho escravo. Os escravos trabalhavam na agricultura e na mineração. O autor relata que junto com a agricultura, a mineração e o extrativismo formam a base da economia brasileira desse período.

As riquezas produzidas no Brasil que eram enviadas para Portugal e Espanha, por conta das relações comerciais, acabavam nos cofres da Inglaterra e de outros países europeus. Assim, uma boa parte do trabalho realizado no Brasil acabou contribuindo para a acumulação de capital, que serviu de base para a Revolução Industrial na Europa (GONÇALVES, 2014).

No Brasil, a colônia de exploração prosperou graças ao sucesso comercial da produção da cana-de-açúcar, estimava-se que só o açúcar fosse responsável por cerca de 56% da exportação brasileira (GONÇALVES, 2014). Essa, talvez, tenha sido uma das

²⁸ Quando se fala da dívida histórica brasileira com o povo negro, deve-se considerar que o processo de escravidão no Brasil foi um dos mais amplos e prolongado registrado nos últimos 500 anos. O sistema escravista vigorou por mais de 350 anos e a sua abolição não representou uma ruptura radical com ele. Em 1888, quando a escravidão foi abolida no Brasil, ele era o único país ocidental que ainda mantinha a escravidão legalizada (RIBEIRO, 1995).

principais causas do insucesso na implantação da colônia de povoamento²⁹ no Brasil. A inviabilidade na implantação da colônia de povoamento no Brasil decorreu, também,

[...] do fato de que em Portugal, a população era tão insuficiente que a maior parte de seu território se achava ainda, em meados do Século XVI, inculto e abandonado; faltavam braços por toda parte, e empregava-se em escala crescente mão-de-obra escrava [...]" (PRADO JÚNIOR, 2011, p.27).

No período que Gonçalves (2014) classifica de “Independência e Economia Agroexportadora” – 1822 a 1889 –, do ponto de vista de sua estrutura econômica, considera-se que o Brasil, principalmente no início do século XIX, não se diferenciava muito do que fora nos três séculos anteriores. Furtado (2007), assevera que a estrutura econômica, ancorada fundamentalmente no trabalho escravo, se manteve imutável nesse período, “a ausência de tensões internas, resultante dessa imutabilidade, é responsável pelo atraso relativo da industrialização, no início do século XIX” (p. 71). Nessa linha de análise, Prado Jr. (2011), ao fazer uma descrição das iniciativas na área industrial no Brasil, que classifica como “rudimentares atividades” conclui dizendo que, “em suma, achava-se ainda a indústria brasileira, em princípios do século XIX, em seus primeiros e mais modestos passos” (p. 239).

Com a emancipação política de Portugal, em 1822, a economia brasileira transfere sua dependência de Portugal para a Inglaterra, tornando-se uma neocolônia. Passou ao ciclo econômico do café, produzido ainda pelo trabalho escravo e depois pelos imigrantes, utilizando técnicas de trabalho tradicionais (GONÇALVES, 2014). Ressalte-se que a forma em que se deu a emancipação política não possibilitou a conquista da verdadeira independência do Brasil. Assim,

[...] com a emancipação política, a nossa situação de dependência vai continuar. A autonomia política, proclamada em 1822, não é suficiente para superar a nossa situação colonial. Sem independência econômica e cultural, a autodeterminação permanece comprometida, revelando-se apenas formal, superficial, aparente e ilusória. A sociedade politicamente não consegue elaborar e implementar um projeto nacional próprio (BRUM, 1982, p. 22).

De fato, a Independência foi pouco mais que um arranjo político de cúpula, que manteve toda a estrutura econômica e o sistema escravista do Brasil colônia, com uma estrutura social dicotomizada e acentuada discriminação. De modo que, a emancipação de Portugal, não veio junto com transformações na estrutura política e econômica, alterando pouca coisa no Brasil. Podemos dizer, basicamente, que o país ganhava

²⁹ Os Estados Unidos, é um bom exemplo de colônia de povoamento, onde a principal característica foi a existência de pequenas e médias propriedades dedicadas ao autoconsumo e/ou ao mercado interno.

autonomia política-administrativa e livre comércio, porém, suas estruturas socioeconômicas permaneciam inalteradas.

O Brasil manteve o regime monárquico, assumindo como imperador o herdeiro do trono de Portugal, foi à única monarquia a se consolidar pós-independência no continente Americano. Trennepohl (2011) destaca que:

O processo de independência no Brasil foi “atípico”, pois dele não se originou nenhum confronto armado como nos demais países da América, sendo comandado pelas classes dominantes do país, que tinham como objetivo manter seus privilégios. Externamente teve o apoio da Inglaterra, que visava a ampliar o mercado para os seus produtos industrializados, mas pagou para obter esse apoio, dando início ao endividamento externo brasileiro (TRENNEPOHL, 2011, p. 111, grifo da autora).

Não houve uma ruptura com o modelo de economia primário-exportadora, de maneira que continuava privilegiando os latifundiários e mantinha a base da mão de obra na escravidão. O poder político é exercido pela burguesia latifundiária, mas a economia é dependente do exterior, especialmente por causa da comercialização internacional do café. Em síntese, o Brasil fazia a “independência” sem transformar-se.

Alcoforado (2003) aponta que, o início do século XIX é caracterizado pelo declínio da produção do ouro ao qual se seguiu uma rápida e geral decadência da região mineira. Assim como, pela queda das exportações de açúcar e algodão, de modo que, o sistema produtivo se atrofiou perdendo força, o que levou a estagnação das exportações.

As possibilidades de que as exportações tradicionais do Brasil voltassem a se recuperar eram remotas. O mercado do açúcar era cada vez menos promissor para o Brasil devido ao surgimento do açúcar da beterraba e a entrada de Cuba como produtor mundial. O algodão, segundo produto de exportação do Brasil no começo do século XIX, cuja produção se intensificou em algumas regiões, como o Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba, tinha uma situação pior ainda, devido à concorrência norte-americana. Por sua vez, o fumo, os couros, o arroz e o cacau eram produtos menores (ALCOFORADO, 2003, p. 124).

Para Furtado (2007), a causa principal do grande atraso relativo da economia brasileira na primeira metade do século XIX foi, portanto, o estancamento de suas exportações,

[...] para superar a etapa de estagnação, o Brasil necessitava reintegrar-se nas linhas em expansão do comércio internacional. Num país sem técnica própria e no qual praticamente não se formavam capitais que pudessem ser desviados para novas atividades, a única saída que oferecia o século XIX para o desenvolvimento era o comércio internacional. Desenvolvimento com base em mercado interno só se torna possível quando o organismo econômico alcança um determinado grau de complexidade, que se caracteriza por uma relativa autonomia tecnológica (FURTADO, 2007, p. 165)

O Brasil exportava açúcar, algodão, café, cacau, borracha e mais alguns produtos primários. E importava artigos industrializados, além de empréstimos e serviços públicos, principalmente da Inglaterra. É o modelo exportador de produtos agrícolas tropicais e matérias-primas, e importação de manufaturas (GONÇALVES, 2014).

A cultura do café foi introduzida no Brasil no final do século XVIII, no início o cultivo em toda parte era destinado para o consumo interno. O café adquiriu importância comercial em decorrência da alta de preços provocada pela desorganização do grande produtor mundial que era o Haiti. Quando o café torna-se produto de exportação, o desenvolvimento de sua produção concentra-se na região montanhosa próxima da capital do país, o Rio de Janeiro.

Furtado (2007), avalia que dez anos após a independência o café já contribuía com 18% do valor das exportações do Brasil, colocando-se em terceiro lugar depois do açúcar e do algodão. Vinte anos após a independência já ocupava o primeiro lugar, representando mais de 40% do valor das exportações, “todo o aumento que se constata no valor das exportações brasileiras, no correr da primeira metade do século XIX, deve-se estritamente à contribuição do café” (FURTADO, 2007, p. 169).

O autor segue sua análise afirmando que a classe de empresários do café se formou com homens da região próxima à cidade do Rio de Janeiro que era o principal mercado de consumo do país. Na economia cafeeira, os interesses da produção e da comercialização estiveram entrelaçados e, desde cedo, a classe dos cafeicultores compreendeu, também a enorme importância de ter o governo como instrumento de ação econômica. Por essa consciência clara de seus interesses, eles se diferenciam de outros grupos dominantes anteriores ou contemporâneos.

Na segunda metade do século XIX, a economia brasileira estava dividida em três setores principais: o primeiro constituído pela economia do açúcar e do algodão e pela vasta zona de economia de subsistência a ela ligada; o segundo formado pela economia de subsistência do sul do país; e por último, a economia cafeeira. Alcoforado (2003) aponta que, o primeiro desses sistemas se estendeu do Maranhão até Sergipe, o segundo foi constituído pelos atuais estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso e, o terceiro, pelos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo.

O autor registra que, além dos três sistemas destacados, nesse período duas outras regiões foram importantes para a economia brasileira. A Bahia que teve sua economia profundamente modificada com o advento da produção do cacau, na segunda

metade do século XIX, e o fumo, produto tradicional de exportação da Bahia que apresentou relativa recuperação no mercado. Furtado (2007), assevera que por sua vez, a região Amazônica, apresentou grande crescimento nas exportações, especialmente com a produção da borracha. Vale destacar que a produção da borracha na região Amazônica, estimulou não só a imigração como a migração interna de populações de regiões decadentes produtoras de outras culturas, principalmente da lavoura da cana-de-açúcar do Nordeste.

Nas últimas duas décadas do século XIX, destacam-se três fatos relevantes para o desenvolvimento econômico brasileiro: o aumento da importância relativa do trabalho assalariado; a gestação do mercado interno; e o controle de três quartos da oferta mundial do café pelo Brasil.

A renda gerada pela economia cafeeira permitia remunerar os proprietários, os assalariados e o governo. A expansão da atividade cafeeira fez com que houvesse o aumento da massa de salários, fato que contribuiu para que a massa de salários pagos no setor exportador se constituísse no núcleo de uma economia de mercado interno que estava sendo gestada no Brasil. A renda dos empresários era, por sua vez, utilizada em investimentos na expansão da cafeicultura e no consumo, especialmente de produtos importados (ALCOFORADO, 2003, p. 128).

Assim no final do século XIX a economia brasileira se preparava para se inserir no sistema capitalista de fato, com a transição da escravidão para o trabalho livre e assalariado, uma entrada maciça de imigrantes no setor de mão-de-obra e nas novas tendências modernizantes que preparariam o Brasil para a entrada da industrialização. Furtado (2007) considera que foram anos de crise política, a incapacidade do governo imperial de dotar o país de um sistema monetário adequado levou a crescentes divergências entre suas diversas regiões.

A principal característica da economia brasileira no século XIX foi o trabalho escravo, com uma estrutura social organizada nas bases de uma sociedade rural de livre comércio. De modo que, quando os ingleses forçaram o fim do tráfico de escravos, surgem tensões políticas que iriam abalar as relações entre os grandes proprietários de terras e o regime monárquico. Em meio a essa crise política e,

[...] com a influência do liberal imperador Dom Pedro II, que apoiou a aspiração do movimento abolicionista fortalecido na segunda metade do século, foi abolida a escravatura em 1888. Com esse ato, perdeu o imperador o apoio dos proprietários de terra e em 1889 as forças republicanas alcançaram a predominância e o imperador foi forçado a abdicar (BAER, 1985, p. 6).

O autor reforça a tese que, com a abolição da escravatura, em 1888, e a proclamação da república no ano seguinte, a indústria brasileira obteve um considerável impulso para sua expansão. Desataca-se nesse período o processo de industrialização e o crescimento da cafeicultura enquanto fatores de mudança socioeconômica. Deve-se considerar, ainda que, o avanço da produção industrial só mereceu algum destaque nas duas décadas que antecederam a Proclamação da República (PRADO JR., 2011).

No fim da década de 1880, as divergências regionais se acentuaram. As necessidades de ação administrativa no campo dos serviços públicos, da educação e da saúde, da formação profissional, da organização bancária, etc. no sul do país eram cada vez maiores. O governo imperial demonstrava falta de sensibilidade para solução desses problemas. Ao mesmo tempo, as classes médias urbanas e os cafeicultores buscavam ampliar sua participação política através de uma nova forma de governo. Já os militares, tendo saídos vitoriosos da Guerra do Paraguai se aproximaram do pensamento positivista, defensor de um governo republicano centralizado. Nesse contexto, em 1889, acontece a Proclamação da República.

O período que se estendeu da Proclamação da República até a Revolução de 1930 é o da hegemonia da cafeicultura, do liberalismo e das oligarquias estaduais. A República Velha enfrentou dois desafios. O primeiro foi a implementação do liberalismo econômico, “contraditoriamente experimentado” em função das fragilidades internas e vulnerabilidades externas do país. O segundo foi a busca pela estabilidade política com base no pacto oligárquico – política dos governadores –, que, “apoiada no aliciamento eleitoral do ‘coronelismo’, dará estabilidade ao sistema” (GONÇALVES, 2014, p. 22, grifos do autor).

Ao se estudar a República percebe-se que o Brasil viveu três períodos sob o autoritarismo. Em verdade, a República já nasce autoritária. O poder político e econômico concentrava-se de forma hegemônica nas mãos dos grandes produtores de café, considerando que parte expressiva da renda e das exportações do país derivava dessa atividade. O poder entre 1889 e 1930 expressava-se através do coronelismo, das oligarquias regionais e da política do café-com-leite (BRUM, 1982).

A República Velha e a história do café durante esse período são um tema recorrente, para quem estuda os aspectos históricos do desenvolvimento da economia brasileira. Alcoforado (2003), afirma que no início do século XX, o contexto do desenvolvimento econômico no Brasil assumia as seguintes características: a Amazônia vivia ainda a fase áurea da extração da borracha; o Nordeste encontrando-se ainda na crise iniciada no século XVII com o açúcar e o algodão, seus principais produtos de

exportação marginalizados no mercado internacional; no Extremo Sul centrava sua atividade econômica na produção e no beneficiamento da erva-mate no Paraná e em Santa Catarina e na produção do charque e no beneficiamento do couro no Rio Grande do Sul para o suprimento do mercado interno; Minas Gerais produzia café, além de exportar gado vivo e laticínios para os Estados vizinhos; enquanto, no Rio de Janeiro e em São Paulo, concentravam-se os principais produtores de café do país.

Cabe aqui, um breve comentário, visto que esse será tema do terceiro capítulo, sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No fim da primeira década do século XX, em 1909, foram criadas 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, sendo este o primeiro passo para a implantação do ensino profissional na esfera federal no Brasil. Nessa mesma década, em 1910, acontece a primeira intervenção do governo no ensino agrícola, com os primeiros Aprendizados Agrícolas. Em 1918, são criados os Patronatos Agrícolas, até 1929, foram criados 23, em vários Estados brasileiros. Sendo essas as instituições que viriam um século depois dar origem aos Institutos Federais de Educação, Científica e Tecnológica.

Como já dito, naquele momento histórico, o Brasil possuía uma economia basicamente agrária e o café era o principal produto de exportação do país. Ao mesmo tempo, as oligarquias agrárias, ocupavam os principais postos de comando no país e procuravam utilizar os recursos do Estado no sentido de proteger e incentivar a economia agrária em prejuízo dos outros setores econômicos. Contudo, mesmo com o predomínio do setor primário, a vida urbana, o comércio e a indústria se desenvolveram no país e começavam a dar uma nova formatação à economia brasileira mais compatível com a modernidade capitalista. Esse crescimento urbano e industrial, embora tímido, passou a exigir a formação de uma força de trabalho com um mínimo de qualificação técnica para trabalhar nas fábricas, nos bancos e no comércio.

Caberia então à escola, com destaque para as Escolas de Aprendizizes Artífices, preparar esses trabalhadores. Fica claro, portanto, que a criação dessas instituições tinha uma motivação econômica. Contudo, é importante destacar que a função dessas escolas não era apenas econômica, de formar mão-de-obra para o setor secundário. Existia também um forte interesse político e ideológico de formar um cidadão republicano, de desenvolver um espírito cívico e patriótico e de disciplinar e ordenar a sociedade. No entanto, a falta de uma organização escolar mais sistemática persistiu até a década de 1930, quando finalmente foi criado o esboço de um sistema escolar de base, que foi implantado com legislação federal.

Como anteriormente destacado, sendo o principal produto de exportação, o café, a política econômica era, em boa parte, determinada pelos interesses e pela evolução de setor cafeeiro. Ou seja, as políticas econômicas eram reações às crises que tinham origem no setor exportador. A vulnerabilidade externa financeira na forma de endividamento público externo, além de provocar desequilíbrio das finanças públicas, implicou forte restrição das contas externas e vazamento de renda para o exterior. Nesse quadro de significativa vulnerabilidade externa estrutural, o grande capital cafeeiro e o capital estrangeiro exerciam decisiva influência nos processos e estruturas políticas (GONÇALVES, 2014).

O modelo agroexportador predominou durante República Velha, sendo predominante, nesse período, a ideologia liberal. A intervenção do Estado envolvia na realidade operações de resgate. De modo que essa intervenção não estava atrelada a nenhum projeto de desenvolvimento, e sim resultado do momento da fase econômica que vivia o país. A economia brasileira era fortemente afetada pelas flutuações da economia mundial, com destaque para a demanda e o preço internacional do café, nosso principal produto de exportação.

O maior intervencionismo estatal foi resultado, em grande medida, da necessidade de se defender a economia agroexportadora assentada no café, manter estabilidade econômica, garantir a própria legitimidade do Estado e perpetuar no poder os grupos dirigentes (principalmente os representantes paulistas e mineiros da “república café com leite”) (GONÇALVES, 2014, p. 24).

Para além do protagonismo do café, na esfera financeira, a economia brasileira se caracterizava por uma marcante vulnerabilidade externa. Essa vulnerabilidade vinha em função do desequilíbrio provocado pelo endividamento externo, onde grande parte desse endividamento ocorreu em consequência do financiamento dos déficits públicos crônicos e dos esquemas de valorização do café.

Caliari e Bueno (2010) asseveram que, as três primeiras operações valorizadoras – 1906, 1917 e 1921 –, foram políticas bem-sucedidas em termos de sustentação dos preços do café, embora haja divergências sobre o efeito dessas políticas no longo prazo. Os resultados obtidos nessas três operações foram excelentes, fazendo com que a partir de 1922 o governo federal elaborasse uma “Política de Defesa Permanente” do café, que em seus primeiros anos, também teve um resultado satisfatório.

Para os autores, a cafeicultura era altamente complementar à indústria, de modo que a valorização, ao proteger a primeira, afetava favoravelmente também a segunda. A

valorização como política geral, portanto, mesmo a valorização permanente paulista segundo esta última interpretação, teria sido uma medida correta, influenciando beneficemente o crescimento econômico de longo prazo. No entanto, essa política só conseguiu manter os preços do café até setembro de 1929.

A partir desse momento, dois eventos precipitaram os preços para uma baixa significativa: o primeiro, o governo federal, no esforço de combater a inflação e estabilizar o câmbio, deixou de socorrer a economia cafeeira, gerando clima de desconfiança e, o segundo, a eclosão da crise da Bolsa de Nova York. O fracasso da valorização permanente, em longo prazo, foi um fator importante para explicar a crise de superprodução em 1929, embora as razões desse fracasso sejam controversas.

Furtado (2007), considera que o complicado mecanismo de defesa da economia cafeeira funcionou com relativa eficiência até fins da década de 1920. A crise mundial de 1929 o encontrou, entretanto, vulnerável. O motivo foi que a produção do café, em razão dos estímulos artificiais recebidos, cresceu fortemente na segunda metade da década de 1920. Entre 1925 e 1929 tal crescimento foi de quase 100%. Enquanto aumenta dessa forma a produção, mantêm-se praticamente estabilizadas as exportações.

Entre 1927 a 1929, as exportações absorveram apenas dois terços da produção, portanto, nesse período, surge um grande desequilíbrio entre oferta e procura. De modo que, não existia a possibilidade de um aumento de demanda dos países importadores. Tampouco se podia pensar em baixar os preços para aumentar a exportação, de modo que, “a única forma de evitar enormes prejuízos para produtores e para o país exportador era evitar – retirando do mercado parte da produção – que a oferta se elevasse” (FURTADO, 2007, p. 257).

A quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929, intensificou a crise do café, evidenciando a vulnerabilidade e inviabilidade da monocultura exportadora como fundamento da economia brasileira. Brum (1982) assevera que, a primeira Guerra Mundial, somada a crise econômica de 1929 e a Revolução de 1930 fizeram emergir as condições objetivas para o início do processo de ruptura com o passado colonial, rumo ao processo industrial no Brasil.

2.2. O Modelo de Substituição de Importações: do Estado Novo ao Golpe Militar (1930 – 1963)

A Revolução de 1930 acelera a baixa das oligarquias latifundiárias, marcando a ascensão da burguesia rumo ao poder.

A crise da dominação oligárquica manifestar-se plenamente com a revolução de 1930, evidenciando a precariedade do esquema de alianças regionais realizado no plano exclusivo das camadas dominantes. O desgaste de tal sistema começou com os atritos entre os próprios grupos oligárquicos pelo controle do poder nacional. Quando alguns dos grupos regionais de dominação ampliaram o esquema de alianças políticas, para se fortalecer contra as oligarquias nacionalmente dominantes, possibilitaram a presença de novos grupos urbanos na cena política (CARDOSO E FALETTO, 1973, p. 66).

Após a revolução de 1930, o Brasil passa por mudanças nas esferas políticas, econômicas e sociais, essas transformações ocorridas no país tornaram esse movimento revolucionário conhecido como o marco inicial da Segunda República no Brasil. Deve-se considerar que as motivações para essa revolução, tem sua origem na década de 1920, quando começam a se destacar os efeitos políticos dos processos de urbanização e industrialização, fazendo emergir novas forças sociais, principalmente na chamada “classe média” e nas massas urbanas, que passaram a exigir uma participação efetiva na política.

As reivindicações e pressões dessas novas forças levaram à contestação do poder oligárquico que controlava o Estado, na medida em que este era incapaz de absorver suas demandas. No entanto, é importante registrar que essa contestação ao Estado oligárquico não contou com a participação dos setores industriais emergentes e tampouco foi o resultado de uma contradição, no nível da produção, entre o setor agrário e o setor industrial.

As forças políticas que assumiram o poder no Brasil em 1930 apoiaram e implementaram um projeto de industrialização com o objetivo de retirá-lo do atraso econômico e impulsioná-lo rumo ao progresso com a implantação de um parque industrial próprio, nos moldes das nações européias e dos Estados Unidos. Foi a primeira vez na história do Brasil que um governo fez semelhante opção (ALCOFORADO, 2003, p. 131-132).

Gonçalves (2014) destaca que, a revolução de 1930 é ponto de inflexão tanto na trajetória política como na formação econômica do Brasil. Na esfera econômica, a década de 1930 marcou a transição da economia agroexportadora para a economia industrial. Com a crise de exportação do café, faltaram recursos para a importação de artigos industrializados. O que vai incentivar a construção de indústrias no Brasil. Dessa forma, inicia-se “um longo período de meio século conhecido como Era Desenvolvimentista” (GONÇALVES, 2014, p. 33).

Em meio às transformações políticas, econômicas e sociais, do início da década de 1930, a educação assumiu um caráter sistematizado a partir da Reforma Francisco

Campos, que por sua vez, foi denominada a primeira reforma educacional de caráter nacional. Essa reforma visou à criação do Conselho Nacional de Educação³⁰ e organização do ensino secundário, comercial e superior. Otranto e Pamplona (2008) ressaltam que nesse período, a dicotomia entre a educação propedêutica e a educação profissional se manteve acirrada, impedindo o acesso ao ensino superior dos egressos da educação profissional.

Com a revolução de 1930, as forças que assumiram o poder optaram por um modelo de desenvolvimento baseado num Estado forte e numa política de industrialização que ficou conhecida por substituição de importações³¹. De modo que, os defensores dessa proposta apontavam que essa seria a única maneira de tirar o Brasil do atraso e impulsioná-lo rumo ao progresso.

A nova orientação econômica buscava um desenvolvimento nacional e autônomo, em sintonia com a ideologia dominante no mundo. No Brasil, o despertar da consciência nacionalista ocorreu quando os brasileiros começaram a se perceber em um país periférico e dependente, e não mais aceitar essa condição. Alguns setores da sociedade se organizaram com o objetivo de superar o atraso histórico, o que para eles só poderia ser atingido mediante a intensificação da industrialização, considerada fundamental para a independência econômica (TRENNEPOHL, 2011, p. 69).

O período que vai de 1930 a 1979, Gonçalves (2014), classifica como período da formação da economia industrial brasileira. A antiga aliança oligárquica-capitalista, que representava os interesses dos setores exportadores regionais, foi alterada para uma política centralista que, mesmo resguardando os interesses locais agroexportadores, passou a organizar uma base econômica urbana “suficiente para permitir o surgimento de uma burguesia industrial e mercantil, em função da qual se diferenciavam socialmente, por outro lado, os setores da nova ‘classe média’ e os setores operário-populares” (CARDOSO E FALETTO, 1973, p. 67, grifos dos autores).

Vale registrar que, em 1932, a oligarquia e a burguesia paulista, com apoio de setores de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, desencadearam um movimento chamado de Revolução Constitucionalista, que buscava a elaboração de uma nova Constituição e questionava o governo provisório prolongado. Esse movimento foi controlado pelo governo federal que,

³⁰ Criado pelo Decreto n. 19.850/1931.

³¹ O processo de substituição de importações pode ser caracterizado por uma industrialização fechada, ou seja, ser voltada para dentro visando prioritariamente o mercado interno e dependente de políticas governamentais que protegessem a indústria nacional em relação aos seus concorrentes internacionais.

[...] decidiu ajudar os agricultores paulistas, comprando todo o café para queimar. Foi a maior fogueira do mundo: durante dez anos 80 milhões de sacas de café foram incineradas. Mas foi essa destruição que criou o fluxo de renda, que é que se chama de demanda efetiva. E esse fluxo de demanda sustentou a economia, que começou a andar sozinha. E andou sozinha foi porque utilizou a capacidade ociosa existente. (FURTADO, 1999, p.74)

Cabe destacar que, no período da grande depressão, ao mesmo tempo em que se contraíam as rendas monetária e real, subiam os preços relativos das mercadorias importadas, conjugando-se os dois fatores para reduzir a procura de importações. Nessa etapa de depressão, passou a ser relevante a procura interna. Ao manter-se a procura interna maior que a externa, o setor que produzia para o mercado interno passou a oferecer melhores oportunidades de crescimento e lucro que o setor exportador.

Dessa feita, o país começa a viver uma situação diferenciada na área econômica, onde o processo de formação de capital passa a está ligado ao mercado interno de produção e consumo. A partir desse momento, a indústria torna-se o principal determinante do nível de atividade econômica do país, resultando no deslocamento do centro dinâmico da economia nacional. Essa transformação partiu do princípio de que era essencial apoiar-se no mercado interno em ascensão.

A produção industrial cresceu em cerca de cinquenta por cento entre 1930 e 1937, e a produção primária para o mercado interno cresceu em mais de quarenta por cento no mesmo período. Dessa forma, não obstante a depressão imposta de fora, a renda nacional aumentou vinte por cento entre aqueles dois anos, o que representa um incremento per capita de sete por cento. Este aumento não é de nenhuma forma desprezível, se se tem em conta que nos EUA, no mesmo período, decresceu a renda per capita sensivelmente. Aqueles países de estrutura econômica similar à do Brasil, que seguiram uma política muito mais ortodoxa, nos anos da crise, e ficaram, portanto, na dependência do impulso externo para recuperar-se, chegaram a 1937 com suas economias ainda em estado de depressão (FURTADO, 2007, p. 281).

O golpe de estado posto em prática pelo então presidente Getúlio Vargas, que implantou o Estado Novo em 1937 e instaurou uma ditadura no Brasil, mantida até 1945. Durante o Estado Novo, os partidos políticos foram extintos sendo recriados em 1945, foi um período em que vigorou a censura aos meios de comunicação, com um rígido controle sobre instituições sindicais, além da nomeação de interventores locais, pelo poder Executivo. Trennepohl (2011) afirma que, mesmo sendo considerado um período ditatorial da nossa História, em que lideranças políticas e sindicais sofreram perseguições, o presidente obteve o apoio da grande maioria da população, ainda considerado uma das grandes personalidades da política do século XX.

Para garantir sua prolongada permanência no poder foram importantes: a política trabalhista e o populismo. As leis trabalhistas tornaram a classe trabalhadora menos pobre e em razão disso ele foi considerado o “pai dos pobres”. E devido a concessões feitas à classe empresarial, também foi caracterizado como “mãe dos ricos”. O Estado assume a postura de protetor dos mais fracos e oprimidos, com isso satisfazendo às necessidades imediatas da população, porém sem alterar a estrutura de poder político, econômico e social (TRENNEPOHL, 2011, p. 118, grifos da autora).

Destaca-se que foi Vargas que criou o primeiro salário mínimo no Brasil, aprovando em seu governo uma legislação trabalhista³² avançada para o país na época, medidas que desagradaram empresários e a velha oligarquia regionais brasileiras. Na fase do governo ditatorial de Vargas, ganha força o movimento Nacional Desenvolvimentista³³ – ND, com o objetivo de desenvolver economicamente o país, diversificando atividades para o mercado interno e reduzindo a dependência frente ao comércio exterior. Certo que, as formas e os objetivos particulares da intervenção ND mudariam ao longo da trajetória política de Vargas.

Embora a “questão siderúrgica” fosse central ao novo modelo de desenvolvimento desde o início da década de 1930, a ênfase na industrialização pesada, e na infra-estrutura de base, aumentou ao longo do tempo, à medida que estrangulamentos na oferta de energia e insumos básicos ameaçavam a continuidade da expansão econômica e da diversificação industrial (BASTOS, 2006, p. 242, grifos do autor).

O projeto de desenvolvimento econômico do país estava entrelaçado com a redução da dependência de insumos indústrias e energéticos importados. O avanço da industrialização pesada era extremamente necessário, inclusive para poder mudar posteriormente a pauta de exportações. Nesse sentido, Vargas apontava a indústria siderúrgica do aço, como principal desafio para o desenvolvimento.

Nesse caminho, Bastos (2006), assevera que nas décadas posteriores tornaram-se referência para a discussão sobre desenvolvimento econômico, o petróleo e a energia hidrelétrica (e não mais termelétrica), bem como as respectivas indústrias de bens de capital. De modo que, a intervenção do Estado para implementar os objetivos do ideário ND, se ampliariam, e vão desde a regulação, à distância, do mercado até a criação de empresas estatais. Bresser-Pereira (2009) aponta que, o período propriamente varguista termina em 1960 com o governo Kubitschek, mas o ND só entra em colapso em 1980.

³² A Consolidação das Leis de Trabalho é de 1943.

³³ Gonçalves (2014), diz que o Nacional Desenvolvimentismo pode ser conceituado, de forma simplificada, como a ideologia ou o projeto de desenvolvimento econômico assentado no trinômio da industrialização substitutiva de importações, intervencionismo estatal e o nacionalismo.

No que se refere à educação profissional, Otranto e Pamplona (2008), vão dizer que no período do Estado Novo e durante o início do Governo provisório, com o crescimento interno da indústria o país precisava de mão de obra qualificada, no entanto, em consequência da economia de guerra, o governo enfrentava dificuldades de importar técnicos para o trabalho. É nesse contexto, de crescimento da industrialização, que acontece a reforma Capanema³⁴. Esta reforma foi muito significativa e, pela primeira vez, devido à demanda do desenvolvimento nacional, o Governo engaja-se na profissionalização em nível técnico.

Na década de 1940, é importante registrar que, em 1944, antes do fim da segunda guerra, aconteceu a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, nos Estados Unidos, na cidade de Bretton Woods, com a participação do Brasil. Nessa conferência, o dólar foi estabelecido como moeda forte do sistema financeiro internacional. Foi definido que o dólar seria a moeda de troca internacional e que o governo dos Estados Unidos garantiria que ele poderia ser convertido em ouro. Foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, com o objetivo formal de financiar a reconstrução das economias destruídas pela segunda guerra e garantir a estabilidade monetária (IPEA, 2009).

Registra-se que a partir do início da década de 1940, as vendas no mercado interno passaram a superar as internacionais. Os principais acontecimentos políticos dessa década foram: a deposição de Getúlio Vargas, 1945, organizada por forças políticas civis e militares; e a realização de uma Assembleia Nacional Constituinte em 1946. Podemos destacar também, a criação da CEPAL³⁵ – Comissão Econômica para a América Latina – criada em 1948, que influenciaria a política de desenvolvimento econômico do Brasil.

Alcoforado (2003) aponta que, a deposição de Vargas, após o fim da Segunda Guerra Mundial, teve dois grandes objetivos, primeiro atender às pressões de setores da sociedade brasileira que consideravam uma incoerência a manutenção de um regime

³⁴ Essa reforma desenvolveu-se em meio ao Estado Novo e foi marcada pela articulação entre os ideais nacionalistas de Vargas e o projeto político para a educação. Nela, persistiu a separação entre os dois ramos da educação de nível médio, com o acesso restrito ao ensino superior para os oriundos do ensino secundário. A educação profissional foi mantida implicitamente para as classes mais baixas. Os egressos desse ramo da educação só tinham acesso ao curso superior correspondente ao profissional médio cursado.

³⁵ Criada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros. A principal preocupação da Cepal, nos primeiros 10 anos, foi elaborar uma técnica que abordasse o subdesenvolvimento latino-americano, a fim de enriquecer os modelos keynesianos. Entretanto a teoria sobre como se implantaria uma revolução industrial na região cresceu muito mais do que a ação das elites locais em realizá-la (BIELSCHOWSKY, 2000).

ditatorial no país após a vitória das forças democráticas do mundo inteiro contra a ditadura nazi-fascista e em segundo lugar, atender os interesses dos Estados Unidos que desejavam que o Brasil tivesse um governo mais afinado com seus interesses. A partir desse momento, em nome dos princípios liberais, foi permitido que se criassem condições favoráveis à entrada e saída de capital estrangeiro no país.

Dutra foi o primeiro presidente eleito pelo voto direto após o Estado Novo. Empossado em 1946, período marcado pelo início das tensões da Guerra Fria no cenário político internacional. Na economia, o país aumentava os níveis de importação na medida em que as grandes nações industrializadas retomavam o antigo ritmo de produção. Sendo um mercado consumidor de grande interesse, o Brasil absorveu uma significativa quantidade de bens de consumo, principalmente dos Estados Unidos. Em pouco tempo, as reservas cambiais do país foram diminuindo, a indústria nacional desacelerou e a dívida externa voltou a crescer.

Cano (1998) argumenta que, com as vendas no mercado interno superando as internacionais e a continuação do aprofundamento da industrialização brasileira, que se processa no primeiro quinquênio da década de 1950, acompanhada de folga relativa no balanço de pagamentos do país, foi responsável pelo aumento menos intenso das trocas inter-regionais em relação às importações do exterior. Acrescenta o autor que o aprofundamento da industrialização teria contribuído também para o incremento das importações de novos e mais complexos produtos.

Ao ser liberada as importações e sendo regularizada a oferta externa, o coeficiente de importações subiu bruscamente gerando desequilíbrios que só foram superados com a introdução pelo governo federal de uma série de controles seletivos de importações, essa resolução teve grande importância na intensificação do processo de industrialização (FURTADO, 2007).

Importante destacar que nesse período, as economias latinas americanas estavam em pleno processo de industrialização e urbanização, logo após a Segunda Grande Guerra, abrindo espaço para fortalecimento da industrialização no Brasil. De modo que, a mensagem central que pairava nos países da América Latina, mesmo com diferentes conceitos e maneiras de formular a questão, era a necessidade de realizar políticas de industrialização como forma de superar o subdesenvolvimento e a pobreza. A CEPAL moveu-se admiravelmente nesse contexto, influenciando não só o pensamento econômico brasileiro, mas, sim o de toda América Latina (BIELSCHOWSKY, 2000).

O projeto de desenvolvimento baseado na teoria da substituição de importações, defendido pela CEPAL, baseava-se em um conjunto de medidas protecionistas com a instituição de critérios seletivos para a importação – como as adotadas pelo governo brasileiro –, com o objetivo de absorver a sobra de mão-de-obra, aliados as políticas de crédito e fomento da infraestrutura. Fundamentava-se na ideia de que a industrialização era resultado da relação entre o desequilíbrio externo e as novas demandas por importação, logo era necessária uma política preventiva para promover modificações nas importações e assim impulsionar a exportação de manufaturas. Cardoso e Faletto (1973) vão dizer que em geral,

[...] a fase da chamada industrialização substitutiva de importações caracterizou-se por um duplo movimento convergente: a expansão do setor privado da economia e, conseqüentemente, o fortalecimento da burguesia industrial e a criação de novas áreas de investimento, concentradas em torno da “indústria básica” e das obras de infra-estrutura, onde foi acentuada a participação estatal (CARDOSO e FALETTO, 1973, p. 91-92).

O processo se iniciou com a substituição de importações de bens finais não duráveis, que necessitava de tecnologia mais simples, pouco capital e escala, posteriormente, era necessário iniciar a importação de bens intermediários e de capital, que as economias periféricas não teriam capacidade de produzir até um estágio bastante avançado de industrialização. Criou-se, dessa forma, uma conjuntura altamente favorável às inversões nas indústrias ligadas ao mercado interno, conjuntura essa responsável pelo aumento da taxa de capitalização e pela intensificação do processo de crescimento que se observou no pós-guerra.

Os dez anos que se seguiram ao fim da Segunda Guerra foram de forte expansão do PIB e de pressões inflacionárias. A taxa de investimentos média da economia também se elevou, refletindo o avanço do processo de industrialização e a expansão dos investimentos públicos no setor de infraestrutura. As exportações e importações, que cresceram a taxas medias anuais de dois dígitos durante o governo Dutra, perderam fôlego entre 1951-1955, no contexto de queda de receitas de café e de avanço do processo de substituição das importações, com a economia crescente voltada para dentro (VIANNA e VILLELA, 2011, p. 20).

Pode-se dizer que fica do período entre 1945-1955, um grande reforço para a industrialização brasileira, baseada na substituição de importações e na continuidade de um nacionalismo de cunho pragmático. Importante esclarecer, que a expansão industrial brasileira aumentou no decorrer das décadas de 1940 e 1950. No entanto, foi após a segunda metade de 1950, que o setor industrial passou, a ser considerado o carro chefe da economia.

Na área da educação, ao longo da década de 1950, foram travadas grandes discussões sobre os caminhos educacionais do país. Contudo, ainda era a Lei Orgânica³⁶ que norteava a Educação brasileira nesse período, mantendo ainda o caráter elitista da educação secundária. Considera-se que esse fato teria sido “amenizado” diante da lei de Equivalência, que abriu a possibilidade para que alunos de outros ramos do ensino médio, além do secundário, pudessem ingressar nas universidades mediante a realização de exames de equivalência.

Prevista pela Constituição de 1934, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do país, Lei n. 4.024 de 1961, foi encaminhada e passou treze anos em tramitação, considerando que o primeiro projeto foi encaminhado em 1948. Foi somente a partir dessa lei³⁷ que se estabeleceu de fato a equivalência entre as modalidades de ensino vigentes à época, para fins de acesso ao ensino superior.

Deve-se registrar que após a década de 1950, encontra-se forte presença do pensamento cepalino nas políticas econômicas implementadas no Brasil. O livro “Cinquenta anos de pensamento na CEPAL”, organizado por Ricardo Bielschowsky (2000), oferece uma excelente perspectiva para análise da influência dessa comissão na política de desenvolvimento econômico nas décadas que seguem.

De fato, a CEPAL, veio contrariar a ideia de que os países periféricos não podiam pensar sobre sua própria realidade, tampouco criar políticas alternativas para solucionar seus problemas. Nesse sentido, a CEPAL se desenvolveu como uma escola de pensamento sobre desenvolvimento focada na análise das tendências econômicas e sociais dos países latino-americanos e caribenho e suas teorias impactaram a economia, vida social, educacional e política da região.

Tavares (2000) chama atenção para o fato do setor externo (de exportação) não ter deixado de desempenhar papel relevante na economia brasileira, tendo apenas uma mudança significativa nas suas funções. Em vez de ser o fator diretamente responsável pelo crescimento da renda, através do aumento das exportações, sua contribuição passou a ser decisiva no processo de diversificação da estrutura produtiva, mediante importações de equipamentos e bens intermediários.

A autora destaca algumas características do modelo de substituição de importações que ajudam a compreender a natureza dos problemas enfrentados,

³⁶Lei Orgânica do ensino secundário (Decreto – Lei n. 4222/1942), lei dentro da já citada Reforma CAPANEMA. A lei determinava que somente os egressos desse curso teriam acesso ao ensino universitário.

³⁷ Como será destacado no terceiro capítulo desse trabalho.

sobretudo a partir da década de 1960, no Brasil. Em primeiro lugar, ela orienta que deve-se levar em consideração que as transformações da estrutura produtiva limitaram, praticamente, ao setor industrial e atividades associadas a ele, sem que houvesse uma transformação significativa nas condições do setor primário, inclusive nas atividades de exportação. Em segundo lugar, destaca que, “os novos setores dinâmicos aparecem e se expandem no âmbito restrito dos mercados nacionais, o que determina o caráter ‘fechado’ do novo modelo” (TAVARES, 2000, p. 224, grifo da autora).

Dessa feita, a estratégia de industrialização via substituição de importações não foi capaz de promover o desenvolvimento esperado por seus formuladores, de modo que, não foi o suficiente para retirar o Brasil da condição de país subdesenvolvido. Na década de 1960, a CEPAL começou a detectar a crise do processo.

[...] industrialização ocorrida na periferia fez com que a importação de bens de consumo fosse substituída pela importação de capital e bens necessários para produzir os bens de consumo, sem eliminar a dependência. A estrutura da produção manufatureira passou a ser organizada para produzir os bens de consumo e o setor exportador tradicional foi deixado para “produzir”, por meio das exportações, os bens de investimento a serem importados. As economias tornaram-se mais dependentes, mais vulneráveis e mais instáveis (BASTOS e SILVA, 1995, p. 177).

Villela (2011), afirma que, até 1962, o Brasil viveu um longo ciclo de expansão, que teve início com a recuperação relativamente precoce da economia dos efeitos da grande Depressão dos anos 1930. Para o autor, as mudanças econômicas e sociais mais significantes se fizeram sentir ao longo de todo o período, através da transformação da estrutura produtiva³⁸ e da crescente urbanização da população do país.

Gonçalves (2014) aponta que, a crise política dos anos 1960 implicou descontinuidade no processo de mudanças estruturais de longo prazo. Como consequência do novo modelo econômico imposto com o golpe de 1964 e de sua evolução, aprofundou-se ainda mais a dependência econômica, que caracteriza praticamente toda a história da sociedade brasileira. No entanto, deve-se considerar que “a descontinuidade na trajetória de crescimento econômico claramente precedeu o golpe de 1964, podendo ser observada já em meados de 1963, quando se assiste ao início da desaceleração” (VILLELA, 2011, p. 26).

³⁸Como disse Tavares (2000), com a perda de importância relativa da produção agropecuária e o ganho correspondente do setor industrial.

2.3. O Modelo de Desenvolvimento Associado e Dependente: do período ditatorial a nova república (1964 – 1989)

Após o golpe militar de 1964, foi formulado um programa econômico de curto prazo que objetivava o controle da inflação e a correção das distorções que haviam sido criadas no sistema econômico resultantes da rápida substituição de importações da década de 1950 e do longo período de inflação. O governo militar defendia um modelo de desenvolvimento capitalista baseado numa aliança entre capitais do Estado, multinacionais e locais. A ideologia nacionalista era bastante difundida nos meios militares, estabelecia forte vinculação entre nacionalismo e estatização, mas o que se percebeu foi uma participação cada vez maior dos investidores internacionais (TRENNEPOHL, 2011 e ALCOFORADO, 2003). Certo que, no período da ditadura militar, entre 1964 a 1985,

[...] o Brasil vivenciou períodos de baixo, médio e grande crescimento econômico. O país estava enfrentando sérios problemas, como inflação alta, estagnação econômica, déficit crônico na balança de pagamento, déficit público, perda do poder aquisitivo e baixa credibilidade externa. (TRENNEPOHL, 2011, p. 77).

As reformas fiscal e financeira associadas à mudança da política econômica e à política de arrocho salarial, concentrando ainda mais a distribuição de renda, impostas pela ditadura militar, criaram as condições necessárias para a recuperação da economia. O crescimento econômico foi modesto, com taxas médias anuais abaixo de 4%. No entanto, Brum (1982), aponta que essa estagnação econômica foi um reflexo da política de combate à inflação, mas garantiu o sucesso posterior, pois recuperou a credibilidade externa e retomou o fluxo de capitais que voltaram a investir no país.

Os governos ditatórias que se sucederam aprofundaram a tríplice aliança entre: o Estado, a burguesia nacional e o capital internacional, atraindo vultosos investimentos diretos do exterior. Ao mesmo tempo, o governo militar, buscou recursos em bancos internacionais para financiarem a expansão da infraestrutura de energia, transportes e comunicações. Baer (1985) chama atenção para o fato de que, entre os anos de 1968 a 1973, o Brasil experimentou elevadas taxas de crescimento econômico, gerando um clima de otimismo geral logo batizado como “o milagre econômico”, sendo o setor da indústria o protagonista do desenvolvimento iniciado em 1968.

De 1968 em diante, o crescimento da economia passa a apresentar taxas elevadas, gerando um clima de otimismo geral e contagiante, logo batizado pelos escultores da imagem do governo como o “milagre brasileiro”. É o

período das “vacas gordas”, que se prolonga até 1973. A conjuntura econômica mundial, francamente favorável, contribui para expansão da economia brasileira (BRUM, 1982, p. 97, grifos do autor).

Nesse período, o crescimento econômico foi catapultado para um patamar altamente expressivo, registrando um extraordinário desempenho que representou quase dobrar o tamanho da economia brasileira em apenas seis anos. Esse crescimento foi puxado, sobretudo, pela expansão industrial e de serviços, respectivamente, enquanto a agricultura apresentou um ritmo menor. Nesse período muitos empregos foram gerados, a arrecadação de impostos aumentou, de modo que se entende porque algumas pessoas, que em geral, não conheceram as questões obscuras do regime ditatorial, equivocadamente gostariam que esse período voltasse.

Dessa forma, faz-se importante destacar, que esse foi um período em que, quem pensava diferente era silenciado. O país foi administrado pelos chamados “Atos Institucionais”, os AIs, que fortaleciam o poder executivo, esvaziando os outros poderes constitucionais, politicamente falando, “o período entre 1964 a 1969, traz um progressivo endurecimento do regime, com a consequente eliminação dos escassos espaços liberalizantes” (GERMANO, 2005, p. 58).

De modo geral o período ditatorial, não só no Brasil, mas em todos os países da América do Sul, que viveram fase semelhante, foram extremamente autoritários e violentos. Guena (2008) aponta que os governos do Brasil, Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e Bolívia chegaram a fazer um acordo de cooperação mútua, a chamada Operação Condor, com o objetivo de reprimir em conjunto a resistência aos regimes ditatoriais implantados. A autora, afirma que está fase da história “ainda não pode ser satisfatoriamente contada em função do bloqueio ao acesso aos principais arquivos do período, pertencentes às Forças Armadas dos diversos países envolvidos” (GUENA, 2008, p. 62).

Baer (1985) avalia que se por um lado foi registrado, um grande crescimento econômico, também se aumentou substancialmente a presença do capital estrangeiro no país, após 1968, fato evidenciado no lado financeiro pelo crescimento da dívida externa, e no lado real pela expansão da capacidade produtiva das firmas estrangeiras. Muitos críticos, ao período ditatorial, chamaram a atenção “para o fato de que isso aumentou a dependência do país em relação ao exterior” (BAER, 1985, p. 255).

Durante a ditadura militar foram implementados três PNDs – Plano Nacionais de Desenvolvimento –, nos governos Garrastazu Médici (1969 a 1974), Ernesto Geisel

(1974 a 1979) e João Figueiredo (1979 a 1985). No início dos anos 1970, alguns acontecimentos vão desencadear mudanças no sistema econômico mundial, que influenciaram o desenvolvimento econômico Brasileiro. Em 1971, sem consultar os outros países, os Estados Unidos colocaram fim na conversibilidade do padrão ouro, um dos pilares do sistema de Bretton Woods e, “em fevereiro de 1973, forçou a economia mundial a renunciar ao sistema de Bretton Woods de taxas de câmbio fixas para os câmbios flutuantes” (BRENNER, 2003, p. 68).

Arrighi (2012) expõe que, a substituição das taxas de câmbio fixas por taxas flexíveis resultou não apenas a um refreamento, mas numa aceleração da tendência dos governos das nações desenvolvidas sobre a produção e regulação do dinheiro mundial. Ficando para o governo dos Estados Unidos a vantagem de ter a moeda mundial. Fica claro que as decisões do governo norte-americano, eram medidas protecionistas para resguardar sua própria economia, dada sua impotência frente à crise que se aprofundava. Essas medidas protecionistas, acabaram por provocar uma profunda transformação nas relações monetárias internacionais. Desse modo, “o período entre 1970 e 1973, o governo norte-americano aplicou uma radical expansão monetária, com vistas a estimular a economia e, especialmente provocar uma desvalorização do dólar” (BATISTA, 2011, p. 12).

Castelo (2013) chama atenção que, em 1973, eclodiu a primeira crise do petróleo, um aumento extraordinário do preço da principal fonte de energia industrial do Ocidente por intermédio da organização política dos países produtores e exportadores de petróleo, a OPEP³⁹. No entanto, Arrighi (2012), destaca que é importante considerar que o preço do petróleo cru

[...] já havia começado a subir antes do ‘choque’ de 1973. Mas foi o virtual reconhecimento da derrota do Vietnã pelo governo norte-americano, imediatamente seguido pelo abalo ao mito da invencibilidade israelense durante a Guerra do Yom Kippur, que instigou a OPEP a proteger eficazmente seus membros da depreciação do dólar e impor ao Primeiro Mundo um desembolso substancial em troca do petróleo (ARRIGHI, 2012, p. 334).

O resultado disto foi que, no curto intervalo de outubro de 1973 a janeiro de 1974, os preços tiveram uma elevação de, praticamente, quatro vezes.

³⁹ A OPEP é a Organização dos Países Exportadores de Petróleo. É uma organização internacional, fundada em setembro de 1960, pelos grandes produtores de petróleo mundiais.

Quadro 2 - Preço médio do petróleo (US\$/barril)

	Arábia Saudita	Irã	Iraque	Nigéria	Venezuela
1973	3,27	3,22	3,24	4,8	4,45
1974	11,58	11,56	11,60	14,69	11,22

Fonte: GOUVÊAS, 1985.

Alcoforado (2003) assevera que, o Brasil precisava atender para as medidas que iria adotar para enfrentar a crise do petróleo. O governo Ernesto Geisel, assume em 1974, e apresenta o II PND, objetivando promover mudanças em setores estratégicos capazes de reerguer a economia. Para superar os problemas cambiais resultantes da crise do petróleo, foram definidos como objetivos trabalhar na estruturação industrial brasileira, investindo em bens de capital, energia, siderurgia, petroquímica, insumos básicos, etc. Ao mesmo tempo em que contribuía para a desconcentração da atividade produtiva no Brasil, numa nova fase de substituição das importações.

Brum (1982) argumenta que no período da ditadura militar no Brasil: a economia expandiu-se; o país industrializou-se; multinacionais prosperam; grandes grupos econômicos nacionais se formaram; e várias fortunas consolidaram-se. No entanto, o Estado endividou-se, externa e internamente. Sua situação financeira deteriorou-se, perdendo sua capacidade de poupança e investimento e diminuindo a possibilidade de conceder subsídios e incentivos fiscais ao setor privado.

Endividado e tecnicamente falido, o Estado perdeu as condições de continuar a ser o principal agente condutor e financiador do desenvolvimento brasileiro. Com o agravamento da crise econômica, no início da década de 1980, “o descontentamento tende a ampliar-se de maneira generalizada. As camadas médias da população brasileira discordam cada vez mais dos rumos da atual política econômica” (BRUM, 1982, p. 133).

Germano (2005), fazendo uma crítica contundente, afirma que em linha gerais,

[...] a intervenção do Estado na economia abrangeu: gestão de força de trabalho, aumento da sua capacidade extrativa ou de exação tributária, dispêndio de vultuosos investimentos em infra-estrutura e na indústria pesada, concessão de créditos, subsídios fiscais e favores a grupos empresariais que, no limite, redundaram em corrupção e negociatas, endividamento interno e externo (GERMANO, 2005, p. 72).

O autor, ainda diz que, a luta contra os excessos estatizantes – num contexto de crise como a do final dos anos 1970 e início dos anos 1980 – e a busca de maior acesso aos centros de decisão do poder acabam por conduzir uma parte da burguesia para a

oposição conservadora ao Regime Ditatorial. A partir de 1980, com a economia em declínio, tornou-se necessário um processo de redefinição do papel do Estado, que se defrontava com sérias dificuldades e precisava encontrar meios para equilibrar as contas públicas internas, ou seja, só gastar o que arrecadasse.

Gonçalves (2014) registra que o ND é, na realidade, uma versão do nacionalismo econômico; a ideologia do desenvolvimento econômico assentado na industrialização e na soberania dos países da América Latina, principalmente no período de 1930 – 1980. Nesse sentido, o autor considera que independente de qual seja a matriz político ideológica da ND – na perspectiva da Economia Política, com foco na geração e distribuição de riqueza e poder –, esse modelo de desenvolvimento deslocou o poder político e econômico dos grandes proprietários de terras e recursos naturais, para a burguesia industrial.

O Brasil, na segunda década da ditadura militar, o período de 1974 a 1984, passou por uma longa jornada de mudanças estruturais que marcaram sua história política e econômica. Data de 1974 o início do longo processo de distensão do regime autoritário imposto após o golpe de 1964, que, – gradualmente e a despeito da resistência de grupos de militares – levaria à redemocratização do país. No início da década de 1980, “o Brasil registrava mais de 12 milhões de famílias em situação de marginalidade⁴⁰, absoluta ou relativa” (BRUM, 1982, p. 127).

Hermann (2011) assevera que, as dificuldades da economia brasileira ao longo do período de 1974 a 1984 ocorreram em meio a um cenário externo marcado por diversos choques, entre eles, registra-se dois fortes aumentos do petróleo no mercado internacional, determinados pela OPEP (em 1973 e 1979) e o aumento dos juros norte-americanos entre 1979 e 1982.

Em meados de 1979, o segundo choque do petróleo e a resposta restritiva dos países industrializados, que rapidamente elevaram suas taxas de juros, mudaram a radicalmente, e por longo período, o cenário externo até então “amigável”. O novo contexto exigia do Brasil novas e rápidas medidas de ajuste externo (HERMANN, 2011, p. 88, grifo da autora).

No período compreendido entre 1980 a 1994, o Brasil, vai viver um período de crise, instabilidade e transição democrática. Para Castelo (2013), os anos de 1980 anunciaram tempos difíceis para as classes dominantes, no entanto, nem seus ideólogos mais otimistas poderiam prever os acontecimentos que aguardavam o mundo no fim

⁴⁰ Entende-se por marginalidade uma situação de não participação no processo econômico, social e político do país (BRUM, 1982, p. 126).

dessa década. A queda do socialismo real e a retomada da supremacia estadunidense em torno de um sistema de poder internacional unipolar foram fatos marcantes.

A partir de 1980⁴¹, com a segunda crise do petróleo e o aumento dos juros norte-americanos, o país entrou em trajetória de forte desestabilização econômica. Todavia, isso não impediu que experimentasse transformações no âmbito econômico, político, social e institucional nos quinze anos seguinte. O período começou sob o regime militar e terminou no regime democrático.

Em 1984, o Brasil vivia o sonho de que a democracia resolveria todos os problemas do país. A campanha das “Diretas Já”, levou milhares de brasileiros as ruas, com a esperança de que o país reencontraria os caminhos do crescimento e promoveria, ao mesmo tempo, o fim da inflação e a redistribuição de renda. A sociedade civil, o movimento sindical e os partidos de oposição ao regime contribuíram para a redemocratização do país. Grandes manifestações democráticas marcaram a campanha pelas “Diretas Já”, considerada a maior mobilização popular da História do país. Nem mesmo a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney, abalava essa esperança.

A oposição chega ao poder, no entanto com a morte de Tancredo Neves, José Sarney assume a presidência, significando o continuísmo. O que aconteceu não foi uma ruptura, mas uma solução negociada entre o pretensamente “novo” e o “velho” em processo de deterioração. Lembrando que Sarney teve sua história política construída na antiga ARENA⁴².

O governo Sarney, deixa registrado na historiografia econômica brasileira, em curto período, um conjunto de experiências malsucedidas de tentativas de estabilização da inflação. A chamada “Nova República” (1985 – 1989) ficou guardada na lembrança dos brasileiros. Na economia, o governo Sarney foi marcado pela inflação descontrolada, por graves problemas nas contas públicas, pela moratória ao FMI e por planos que tentaram resolver os desajustes econômicos.

Ao longo dos cinco anos do governo Sarney foram lançados nada menos que três planos de estabilização: Plano Cruzado, em 1986; Plano Bresser, em 1987; e Plano Verão, em 1989. Embora frustrantes do ponto vista do combate à inflação, esses planos colaboraram para que se verificassem momentos de rápidos crescimentos (CASTRO, 2011a, p. 97)

⁴¹ Considerada a “década perdida” para o desenvolvimento econômico, a situação não só do Brasil como de toda a América Latina afigurava-se muito difícil e sombria.

⁴² Era o partido que representava o governo militar no congresso nacional, extinto por ocasião da reforma partidária de 1979 (BRUM, 1982).

Ao final dos anos 1980, após uma “década perdida” sem investimentos, o modelo de crescimento brasileiro, com grande ênfase na substituição de importações, havia se esgotado. No caso brasileiro, as mudanças ocorreram de forma lenta, quando comparadas com outros países da América Latina. O desequilíbrio das contas externas – determinado, em grande medida, pelo serviço da dívida externa – mostrou-se insustentável. Pondo fim à era Nacional Desenvolvimentista (ND).

2.4. Os caminhos do desenvolvimento na Jovem Democracia Brasileira: de 1989 aos dias atuais

Do governo Sarney ao governo Dilma, no período compreendido entre os anos 1985 e 2016, o conjunto dos seis presidentes que sucederam a ditadura militar observa-se como importante elemento de sustentação política do regime democrático o predomínio da coalizão de classes e estratos sociais, no entanto se mostraram incapazes de realizarem reformas substanciais na economia e sociedade⁴³. Consideradas as diferenças políticas e ideológicas entre esses governos, destaca-se que todos se pautaram “pela legitimidade democrática e pelo cumprimento da Constituição Federal de 1988, que representou um marco inédito na história do país, bem como moldou um padrão de políticas públicas ao longo do ciclo político da Nova República” (POCHMANN, 2017, p. 324).

A primeira metade dos anos 1990 marca a posse do primeiro presidente eleito por voto direto, Fernando Collor⁴⁴, fato que não acontecia desde 1961. No início da década 1990, a inflação havia ultrapassado 80% ao mês e a economia se encontrava estagnada. Em seu curto governo, Fernando Collor, lançou dois planos econômicos, na tentativa de controlar os desajustes econômicos, ambos falharam. Com a saída de Fernando Collor assumiu o vice Itamar Franco, que fez um curto governo de coalizão nacional, visando superar a crise política deixada pelo ex-presidente. Itamar teve

⁴³Adota-se o conceito de ciclo político da Nova República, em vez de 6ª República brasileira, para os governos de seis presidentes: José Sarney, 1985–1990; Fernando Collor de Mello, 1990–1992; Itamar Franco, 1992–1994; Fernando Henrique Cardoso, 1995–2002; Luís Inácio Lula da Silva, 2003–2010 e Dilma Rousseff, 2011–2016. O governo Temer, desde 2016, por sua natureza de questionável democracia, encontra-se excluído do conceito de ciclo político da Nova República aqui adotado (POCHMANN, 2017).

⁴⁴A sua campanha foi baseada no fato de ser jovem, de seu distanciamento de políticos tradicionais (contava com apoio de muitos deles), independência em relação aos grandes grupos econômicos (muitos financiaram sua campanha) e de governar para os descamisados. Na mídia, a sua imagem foi construída como um “caçador de marajás” (funcionários públicos com altos salários). Quase ninguém se perguntou, na época, quem era esse candidato à Presidência? Quais as suas raízes políticas? (TRENNEPOHL, 2011, p. 125, grifos da autora).

sucesso em atrair para o governo quase todas as forças políticas da época, fazendo uma transição pacífica para seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso.

O crescimento médio do PIB no período que se estende entre os governos Collor e Itamar (1990 -1994) foi de 1,3% ao ano. Contudo, quando avaliado ano a ano, seu comportamento foi bem variado. Embora o setor de serviços tenha permanecido relativamente estagnado, tanto a agricultura quanto a indústria tiveram comportamentos bastante volátil (CASTRO, 2011b, p. 155).

A partir do governo de Fernando Collor e Itamar Franco, em 1990, o país adotou um conjunto de medidas preconizado pelo FMI e pelo Banco Mundial – o Consenso de Washington – que estabelecia três passos a serem dados na seguinte ordem: o primeiro passo seria a estabilização da economia (combate à inflação); o segundo a realização de reformas estruturais (privatizações, desregulamentação de mercados, liberalização financeira e comercial); e o terceiro a retomada dos investimentos estrangeiros para alavancar o desenvolvimento.

Essas recomendações foram feitas para todos os países da América Latina, o período de 1990 a 1994 marca o início do processo de privatizações e de abertura econômica. De modo que, foi dado início ao processo de introdução do modelo neoliberal no Brasil, com a justificativa de facilitar o ingresso de capitais externos considerados indispensáveis devido à insuficiência da poupança interna para financiar os investimentos, promovendo o desmonte do aparato institucional montado no país de 1930 a 1988 (ALCOFORADO, 2003).

Gorender (1995) destaca que em 1993 a discussão sobre democracia não despertava grandes paixões no povo brasileiro, em função das denúncias de corrupção de Collor que levaram ao seu impeachment. Os acontecimentos após a primeira eleição direta pós-ditadura militar, enfraqueceram a defesa da democracia pela população aflorando uma grande ojeriza a discussão política. Como hoje, as elites nacionais estavam cientes do risco da eleição de Lula e o descontentamento que isto proporcionaria aos parceiros internacionais. As elites brasileiras não poderiam dar-se ao luxo de cometer o mesmo erro cometido com Collor, permitindo que um novo aventureiro viesse a assumir a chefia do Estado. De modo que,

Era urgente e imperioso descobrir um personagem que fosse confiável para empresários e que oferecesse a perspectiva segura de vir a ser o candidato vitorioso. Confiável, porque sua lealdade ao sistema burgues brasileiro já estava suficientemente comprovada. Com perspectiva de triunfo, porque isento de manchas no currículo, capaz de servir à fabricação pela mídia da imagem do eleito pela vontade popular espontânea (GORENDER, 1995, p. 12).

Nesse caminho, FHC foi a alternativa mais consistente encontrada pelas elites nacionais para representar seus interesses, com dez anos de senado e relativa confiança dos eleitores, conseguiria apagar as desconfianças de seu passado esquerdista, mesmo que moderado. Servindo adequadamente aos interesses das elites nacionais e internacionais que defendiam uma política neoliberal para a América Latina, dessa feita, FHC “fixou a imagem de alguém capaz de um discurso vagamente social-democrata e, ao mesmo tempo, de temperamento conciliador e completamente compreensivo diante dos interesses imperantes” (GORENDER, 1995, p. 15).

Harvey (2008) assevera que, a reconfiguração mundial, com a crise do Estado capitalista, na década de 1970 – com as duas crises do petróleo (1973 e 1979) e o fim de Bretton Woods –, foi propícia para o avanço do neoliberalismo no mundo. A Inglaterra com Margaret Thatcher e o Estados Unidos com Ronald Reagan, foram fundamentais para difundirem as teses neoliberais a partir do início dos anos 1980. Essas teses tinham como ponto de partida: a redução da participação do Estado na economia; a diminuição dos gastos públicos nas áreas sociais; reformas fiscais e o equilíbrio nas contas públicas (CERQUEIRA, 2008).

O ataque ao Estado de bem-estar social, após a crise do petróleo, veio da necessidade de reestruturação do sistema capitalista. Esse ataque, não se limitou apenas aos países centrais, chegando aos países periféricos, que em sua grande maioria, ainda não tinham consolidado os direitos universais dos cidadãos. O Brasil não passou imune ao avanço do neoliberalismo que tomou conta da América Latina. A crise da dívida externa⁴⁵ e a aceleração da inflação na década de 1980, a “década perdida”, fizeram crescer os problemas sociais no Brasil.

Mallmann (2008) e Gohn (2012) consideram que a década de 1980, foi perdida para o desenvolvimento econômico, mas ganha para os movimentos sociais. Sendo um período de intensa mobilização da classe trabalhadora, na luta por melhores condições de vida. A intensa participação popular e da classe trabalhadora contribuiu para a criação da Constituição de 1988, Constituição cidadã, assim chamada.

Toda a mobilização popular do final dos anos de 1980, não foi o suficiente para conter o avanço da ideologia do Estado neoliberal, que já predominava em todos os continentes, ganhando força na agenda política brasileira e assumindo contornos concretos em 1995, quando FHC assume a presidência. A partir de então, o

⁴⁵ Acentuada pelo aumento dos juros norte-americanos.

neoliberalismo se instaura na vida econômica e política nacional. Trazendo embutido no discurso de sua defesa o pressuposto de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio, sendo essa uma das ideias centrais do pensamento neoliberal.

Harvey (2008) argumenta que, essa ideia de liberdade, presente na ideologia neoliberal, limita-se a mera defesa do livre empreendimento, que significa garantir a plenitude de liberdade para aqueles que não precisam de melhoria em sua renda, seu tempo livre e sua segurança, deixando um mero verniz de liberdade para o povo, que pode tentar em vão usar seus direitos democráticos para proteger-se do poder dos que detêm a propriedade. Nesse contexto, torna-se impossível para o trabalhador exercer seus direitos de plena liberdade e cidadania, com a política econômica neoliberal.

Para Harvey (2008), o neoliberalismo pauta-se em práticas políticas e econômicas que defendem que o “bem-estar humano” é conquistado a partir da capacidade empreendedora individual, em um regime pleno de propriedade privada, de livres mercados e livre comércio. Este modelo de desenvolvimento implica em uma tríade composta pela: desregulação, privatização e retirada do Estado da ordem econômica. Todavia, o Estado se retira da ordem econômica – em parte, pois garante a qualidade e integridade do dinheiro –, deve estabelecer as estruturas e funções militares de defesa, da polícia e o sistema legal requerido para o pleno funcionamento do Estado neoliberal.

O governo FHC que, durante a campanha eleitoral de 1994 havia prometido retirar o país de sua condição de subdesenvolvimento, intensifica a política neoliberal no país. No entanto, registra-se que mesmo antes das eleições presidências de 1994, no Brasil tem início a aplicação do projeto neoliberal, que começa avançando com algumas resistências, porém,

[...] sempre dando passos avançados para uma clara política de abertura da economia para o capital internacional, desnacionalização via privatizações de grandes empresas estatais, tentativas ainda frágeis de desregulamentação das normas trabalhistas, dentre outras não menos significantes. Trata-se na realidade de uma constatação do predomínio de forma hegemônica do Neoliberalismo (CERQUEIRA, 2008, p. 182).

Gonçalves (2014) considera que, a partir de 1995, o Brasil passa a desenvolver na economia uma estratégia que o autor denomina de Modelo Liberal Periférico – MLP. De fato, o autor esclarece que esse modelo de forma trucada, iniciou-se em 1990 com o

governo Collor, entretanto, o MLP só deslançaria efetivamente no governo FHC, a partir de 1995, e se consolidaria com o governo Lula na primeira década do século XXI.

O governo do FHC seguiu rigorosamente o receituário neoliberal, promovendo a abertura para o capital estrangeiro, sucateando e privatizando empresas públicas sob o pretexto do Estado Mínimo. Tem-se que considerar que muito do que foi feito nesse governo, no primeiro momento teve o apoio da população, que tinha confiança nas medidas adotadas pelo governo. Considerando que após uma série de planos de estabilização fracassados, “o Plano Real obteve o primeiro sucesso na contenção da expansão do nível dos preços que, desde os anos de 1980, já podia ser caracterizada como uma superinflação” (OLIVEIRA e TUROLLA, 2003, p. 195).

A defesa da política neoliberal, ganha força na medida em que a estabilidade monetária obtida com o Plano Real⁴⁶ passou a ocupar o centro da agenda política no governo de FHC. A estabilidade substituiu a ênfase característica do Estado “varguista” no crescimento econômico e no emprego como alvos da política econômica. A política de estabilidade financeira do país e da continuidade do Plano Real foram as principais bandeiras da campanha eleitoral de 1998 para a reeleição de FHC.

Reeleito em 1998, seguiu cumprindo à risca as determinações da política neoliberal, promovendo a abertura fácil para o capital estrangeiro no país, o sucateamento e privatização de empresas públicas sob o pretexto do Estado Mínimo, endividamento público, a dependência do crédito do FMI para fechar as contas, enfim, seguiu inteiramente àquilo para o qual fora designado. Para pôr em prática as privatizações o governo precisou aprovar Emendas Constitucionais (EM), de maneira que o período de FHC aprofundou, o desmanche iniciado nos governos Collor e Itamar Franco, com a tentativa de privatização total das empresas estatais,

[...] deslocando o campo de forças no interior da própria burguesia, desmontando o tripé empresas estatais – empresas privadas nacionais – empresas multinacionais, que deslizou para a predominância da última nos principais eixos de acumulação do capital, extrovertendo o centro de decisões e tornando irrelevante um conjunto de associações públicas construídas em torno das empresas estatais [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 31).

⁴⁶ De certa forma, a adoção do Plano Real, em 1994, imprimiu maior subordinação da política social à reorientação macroeconômica. Com a vinculação do combate à inflação à abertura comercial e à valorização da moeda nacional, o plano de estabilização monetária induziu a política social às ações residuais, focalizadas e compensatórias. Um exemplo disso foi o aprisionamento de 20% das receitas governamentais para ser usado no pagamento de despesas financeiras (POCHMANN, 2010, p. 33 – 34).

O discurso para justificar as privatizações dizia que com a desestatização os gastos – com empresas estatais deficitárias ou com empresas superavitárias, porém com níveis inadequados de investimentos –, deixariam de pressionar as contas públicas, mascaravam os verdadeiros objetivos das privatizações.

Como se sabe, as reformas empreendidas durante os 8 anos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) como presidente seguiam nas linhas gerais aquelas preconizadas pelo chamado Consenso de Washington, como a abertura comercial e financeira, as privatizações e as reformas pró-mercado (que eliminaram a capacidade de planejamento e intervenção do Estado na atividade econômica), e a condução ortodoxa da política econômica (juros altos e contenção de gastos correntes) (TEIXEIRA e PINTO, 2012, p. 916).

Os resultados das privatizações não corresponderam às expectativas alardeadas pela propaganda do governo de FHC. O discurso de que com a desestatização o governo teria mais recursos para investir em áreas sociais não se confirmaram. Apesar de dados do BNDES, utilizados por Giamgiagi (2011a), apontarem que o governo FHC teve uma receita de US\$ 100 bilhões, com picos anuais de US\$ 28 bilhões em 1997 e de US\$ 38 bilhões em 1998 oriundos das privatizações. O autor destaca dois fatores que contribuem para que se afirme que as privatizações não trouxeram as vantagens alardeadas pelo governo.

Primeiro, a ideia – muito citada pelas autoridades da época – de que com a desestatização o governo teria mais recursos para gastar nas áreas sociais era equivocada. A privatização foi feita fundamentalmente para permitir que as empresas privadas pudessem voltar a investir, livres dos problemas fiscais inerentes ao setor público, mas isso não significava que por essa razão o governo central teria mais recursos para aplicar em outras áreas. E, segundo, houve sérios problemas regulatórios no setor elétrico (GIAMGIAGI, 2011a, p. 186).

Os defensores da política de econômica do governo FHC apontam como positivo o fato de que a dívida pública ter sido afetada favoravelmente, com o argumento que se as empresas estatais não tivessem sido privatizadas essa dívida seria maior. Afirmam ainda que, a maioria das empresas ficou em “melhor situação”. Pode-se dizer que existe, um consenso no que diz respeito ao fracasso da experiência neoliberal no Brasil, na era FHC, para alguns autores como Giamgiagi (2011a) e Bresser-Pereira (2011), por não ter conseguido privatizar empresas como a Petrobras e não ter conseguido implementar reformas trabalhistas e previdenciárias que fossem ao encontro de mercado financeiro nacional e internacional.

Para outros, como Oliveira (2007) e Mercadante (2010) o fracasso diz respeito às privatizações, a desregulamentação do mercado de trabalho, uma política cambial

arriscada que subordinava a autonomia monetária, criando uma vulnerabilidade externa com dependência recorrente aos capitais de risco internacionais de curto prazo, fazendo uma inserção subordinada na ordem mundial do capitalismo globalizado.

Amenizando a discussão Giamgiagi (2011a), diz que em resumo, os dois pontos de vistas sobre as privatizações do governo de FHC, tiveram argumentos para o debate ao apontar que no fim das contas, politicamente e economicamente, “a desestabilização não foi nem um caso de sucesso, como na Inglaterra de Margaret Thatcher, nem um fracasso como, por exemplo, era em geral a avaliação da privatização no final dos anos 1990 na Argentina” (GIAMGIAGI, 2011a, p. 187).

O discurso predominante durante todo o governo de FHC, que tinha nos seus principais ministérios economistas, era que a vitória contra os grandes problemas econômicos do país – inflação e retomada do desenvolvimento – só viria mediante uma rígida disciplina nas finanças públicas. Giamgiagi (2011a) considera que os dois mandatos de FHC foram muito diferentes entre si, sendo o primeiro caracterizado por uma rígida política cambial, com uma crescente dependência do financiamento externo e um desequilíbrio fiscal agudo. Já o segundo, adotou um câmbio flutuante, com redução do déficit em conta corrente e forte ajuste fiscal. A autora aponta como denominador comum a ambos os mandatos, de positivo a preocupação com o combate à inflação e, do lado negativo, a contínua expansão do gasto público.

Neste caso nos perfilamos aos autores, que apontam as privatizações do governo FHC entregando boa parte do patrimônio público a setor privado, somando-se a política de subordinação ao capitalismo internacional como as principais marcas da era FHC.

O candidato do governo FHC à Presidência da República foi derrotado nas eleições de 2002, dando início ao governo Lula. Bresser-Pereira (2011) considera que foi diante do fracasso das políticas neoliberais⁴⁷, que políticos nacionalistas e de esquerda foram eleitos não só no Brasil, mas em boa parte da América Latina.

Nesse contexto, forças políticas que participaram da luta pela redemocratização – que compuseram o governo Lula –, procuraram restabelecer os vínculos entre crescimento econômico, distribuição de renda e justiça social. No entanto, Teixeira e

⁴⁷ O fracasso das políticas neoliberais na América Latina não seria tão claramente percebido se não comparados aos números de crescimento dos países asiáticos, como China, Índia e Indonésia, que rejeitaram o Consenso de Washington e mantiveram o controle sobre suas economias, principalmente seu controle sobre a taxa de câmbio, pois mesmo no primeiro momento também tendo quedas nas taxas de crescimento, no segundo suas taxas de crescimento aumentaram consideravelmente (BRESSER-PERREIRA, 2011).

Pinto (2012) destacam que as linhas mestras do regime de política macroeconômica do governo FHC – sistemas de metas de inflação, superávits primários e câmbio flutuante – foram mantidas no início do governo Lula. Todavia, identifica-se no segundo mandato de Lula uma flexibilização na gestão da política econômica até então vigente.

Barbosa e Souza (2010) corroboram com essa afirmação e ressaltaram que existiu, durante o governo Lula, uma clara disputa de posições dentro do governo a respeito das ações da política econômica. Faz-se coro a posição de Barbosa e Souza (2010) ao apontarem que entre 2003 e 2005, predominou uma visão neoliberal em que o crescimento econômico independia das condições de curto prazo. Ressalta-se que, a partir de 2006, predominou no governo Lula, a posição de que o Estado precisava desempenhar um papel mais ativo no desenvolvimento econômico e social.

Considerando a diversidade de posições e interpretações, sobre as políticas econômicas do governo Lula, pode-se afirmar que as principais visões grosso modo, apontam em duas vertentes: uma mais próxima do chamado consenso neoliberal de política econômica e, outra, defensora de um papel mais ativo do Estado no desenvolvimento econômico e social, posição com a qual nos perfilamos. Para Barbosa e Souza (2010), durante o governo Lula,

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

O debate em torno do tema “desenvolvimento” vai se inserir em um contexto de relativo desgaste das políticas liberalizantes, que defendiam um Estado mínimo, que se restringia a condição de um vigilante distante e discreto das relações econômicas, e que defendia para o mercado uma maior liberdade movimentação e alocação dos agentes e recursos econômicos. De maneira que no governo Lula, ganha força concepções pelas quais o Estado deveria restabelecer “sua vocação de vetor chave ou central do desenvolvimento, ideia baseada no pressuposto de que não haveria possibilidade de crescimento e desenvolvimento sem um Estado forte” (SILVA, 2013, p. 451).

Tem-se acordo com Singer (2009) ao apontar que um dos equívocos do plano político, econômico e social do governo Lula foi acreditar na possibilidade de uma transição sem conflitos de classe, buscando o caminho da conciliação, construindo um grande pacto com as classes dominantes do país, explicitado na Carta ao Povo

Brasileiro⁴⁸. Nesse sentido, buscou-se alinhar a manutenção da política econômica do governo de FHC com as fortes políticas distributivistas do governo Lula. De modo que, o lulismo⁴⁹ teve como uma de suas principais características a busca pelo “apaziguamento” dos conflitos sociais, e o Estado teve um papel fundamental na melhoria da qualidade de vida dos mais pobres, ao mesmo tempo em que manteve os interesses financeiros dos setores conservadores das elites rurais e urbanas.

Embora a temática sobre desenvolvimento seja retomada a partir dos anos 2000, vai aparecer com uma nova nomenclatura cunhada por economistas como Bresser-Pereira⁵⁰ – Novo Desenvolvimentismo –, essa novas reflexões teóricas buscam estabelecer diferenças entre o atual contexto histórico, social e econômico brasileiro com a década de 1930 e as décadas que se seguiram, em que se trabalhavam teorizações e práticas referentes ao desenvolvimentismo ou o Nacional Desenvolvimentismo. Fonseca (2015) orienta que o desenvolvimentismo deve ser entendido como,

[...] a política econômica formulada e/ou executada, de forma deliberada, por governos (nacionais ou subnacionais) para, através do crescimento da produção e da produtividade, sob a liderança do setor industrial, transformar a sociedade com vistas a alcançar fins desejáveis, destacadamente a superação de seus problemas econômicos e sociais, dentro dos marcos institucionais do sistema capitalista” (FONSECA, 2015, p. 40).

Para Mercadante (2010) com o advento do governo Lula, subverteu-se essa lógica. Ele barrou a ofensiva neoliberal, retomou o processo de consolidação dos direitos sociais e operou uma inflexão na trajetória da economia brasileira ao promover

⁴⁸ Na “Carta ao Povo Brasileiro” – Documento escrito na sede nacional do PT por Aloizio Mercadante, Antonio Palocci, Glauco Arbix e Luiz Dulci, sob a supervisão de Lula –, lançada em julho de 2002, abdicávamos publicamente de uma estratégia de ruptura e assumíamos o compromisso com uma transição progressiva e pactuada para o novo modelo de desenvolvimento. O compromisso com a estabilidade econômica era apresentado como inegociável e o regime de metas inflacionárias, o câmbio flutuante, o superávit primário e o respeito aos contratos eram claramente incorporados ao programa de governo. Acredito que a opção por uma transição progressiva foi acertada e fundamental para assegurar a governabilidade democrática, administrar politicamente a condição de minoria no parlamento, especialmente no Senado Federal, e acumular forças para que pudéssemos avançar em direção ao novo padrão de desenvolvimento (MERCADANTE, 2010, p. 3-4).

⁴⁹ Termo cunhado por André Singer em sua tese de livre docência para designar a forma de governo do presidente Lula e sua continuidade.

⁵⁰ Bresser-Pereira (2011) ao falar da estratégia alternativa de desenvolvimento, afirma que o nome que tem dado é Novo Desenvolvimentismo. O autor busca conceituar sua proposta dizendo que o Novo Desenvolvimentismo é um conjunto de valores, ideias, e políticas econômicas através do qual, no início do século XXI, os países de rendimento médio procuram alcançar países desenvolvidos. Não é uma teoria econômica, mas uma estratégia; é uma estratégia nacional de desenvolvimento, baseada principalmente em macroeconomia keynesiana e macroeconomia do desenvolvimento. É o conjunto de ideias que permite às nações em desenvolvimento rejeitar as propostas e pressões dos países ricos por reformas e políticas econômicas, como conta liberalização e crescimento com poupança externa. É o meio pelo qual empresários, funcionários do governo, trabalhadores e intelectuais podem ficar juntos como um verdadeiro nação para promover o desenvolvimento econômico.

mudanças no padrão histórico de desenvolvimento do país, em direção a um Novo Desenvolvimentismo⁵¹, sua análise parte da experiência do Brasil. O desenvolvimentismo pode ser caracterizado “como um projeto de transformação social profunda, operada politicamente de maneira racional e orientada pelo Estado, vinculando economia e avanço social” (CEPÊDA, 2012, p. 79).

Já Pochmann (2010), analisando a política econômica do governo Lula, adota o termo “social-desenvolvimentismo”, para designar um novo padrão de acumulação que teria surgido a partir de 2007-2008, quando o país teria rompido com o neoliberalismo a partir de uma inflexão nas políticas econômicas, sociais e externas. O social do termo destina-se a enfatizar o modo como o combate à pobreza e à desigualdade passou a ser estratégico e prioritário dentro da política de desenvolvimento do governo.

Autores como Bresser-Pereira (2011), Cepêda (2012) e Silva (2013) desenvolveram estudos sobre as diferenças entre o Nacional Desenvolvimentismo e o Novo Desenvolvimentismo. Silva (2013) dialogando com os estudos anteriores previni que,

[...] se o velho desenvolvimentismo se concentrava principalmente nos estrangulamentos do mundo da produção e na sua solução pela via da industrialização pesada, priorizando a expansão do produto, o novo desenvolvimentismo apoiar-se-ia de modo mais efetivo no processo de inclusão social, colando a redistribuição da renda e a equidade como prioridades (SILVA, 2013, p. 459).

O Novo desenvolvimentismo deve, portanto, combinar políticas de crescimento econômico com políticas de distribuição de renda. Cepêda (2012) considera que as políticas distributivas e de equidade social ganharam protagonismo na política desenvolvimentista do governo Lula. De modo que a política de desenvolvimento do governo Lula vai envolver uma ampla gama de ações. Nesse sentido, fomenta-se o consumo de massa, por meio de programas⁵² de transferência direta e indireta de renda. No entanto as contradições do governo Lula não devem ser esquecidas, essas em

⁵¹ Ianni (1989) classifica como políticas desenvolvimentistas aquelas que se caracterizavam por forte intervenção do Estado na economia; voltadas, principalmente, para o desenvolvimento da industrialização. Esse modelo foi o utilizado na América Latina no período do Welfare State.

⁵² Aqui se perfilam políticas como Bolsa Família, Crédito Popular, programas como luz para todos, Minha Casa Minha Vida e os assentamentos rurais etc. Considerando que a redistribuição também se manifesta como distribuição estratégica de recursos que nos remetem a políticas relativas à inclusão da população em bancos escolares, de formação técnica e universitária. Aqui entrariam políticas como o ReUni, o ProUni e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criação de novas Universidade Federais, sistema Reserva de Vagas e Ações Afirmativas (CEPÊDA, 2012).

decorrência da clara disputa de posições dentro do governo a respeito das ações da política econômica.

A partir do governo Lula ocorre uma situação historicamente inédita, a de um Estado dirigido por um governo de origem popular e sindical. Sua política desenvolvimentista, contudo, parece expressar a cultura política de seus dirigentes e bases sociais originárias, a qual converge com o ideário novo-desenvolvimentista: políticas que, embora indiquem uma recuperação do protagonismo do Estado em relação às gestões liberalizantes predecessoras (retomada de um uso ativo dos bancos públicos de fomento, maior presença em projetos de infraestrutura etc.), não deixam de prestigiar elementos do ideário liberalizante (fortalecimento de fundos de pensão, num contexto de diminuição do tamanho do Estado social em favor do fortalecimento do mercado financeiro nacional; manutenção da abertura comercial e da presença dominante de capitais externos na economia pátria etc.) (SILVA, 2013, p. 523).

Giamgiagi (2011b) destaca que a redução das desigualdades na primeira década do século XXI, só foi possível em função da estabilização da economia, em 1994, de modo que houve no Brasil uma melhora importante em diversos indicadores sociais e de equidade. Esses resultados se intensificaram ao longo da década de 2000, no governo Lula. Dentre os principais indicadores dessa melhora, o autor aponta: primeiro que a distância entre os mais ricos e os mais pobres reduziu-se fortemente ao longo da década. A renda *per capita* dos 10% mais ricos da população brasileira aumentou 1,5% ao ano, enquanto a renda dos mais pobres cresceu a taxa de 6,8%. O ganho proporcionalmente maior deste último grupo está relacionado como aos programas sociais do governo Lula; segundo, o índice de Gini⁵³ das pessoas ocupadas caiu de 0,57 em 2001 para 0,52 em 2009. Estima-se que entre as causas desse fenômeno, está a elevação do salário mínimo, o aumento do emprego, em particular do emprego formal com carteira assinada, o incremento da taxa de escolaridade e a queda do trabalho infantil; terceiro, que considerando o país dividido entre cinco classes (A, B, C, D, E, sendo A a mais elevada), 29 milhões de brasileiros ingressaram na “nova classe média⁵⁴” (Classe C), ao

⁵³ O Índice Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos (IPEA, 2004).

⁵⁴ Neri (2010), afirma que “Nova Classe Média” foi o apelido dado à classe C. Chamar a pessoa de classe C soava depreciativo, pior do que classe A ou B, por exemplo. Nova classe média difere em espírito da expressão *nouveau riche*, que acima de tudo discrimina a origem das pessoas. Nova classe média dá o sentido positivo e prospectivo daquele que realizou – e continua a realizar – o sonho de subir na vida. Aonde você vai chegar é mais importante do que de onde você veio ou onde está.

longo do governo Lula; e por fim, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que reúne indicadores de renda, educação e saúde, também evoluiu positivamente⁵⁵.

Considerando o avanço no sistema produtivo desse período Pochmann (2010), assevera que esse avanço possibilitou a expansão economia nacional anual na média de 4,2%, somando-se a queda da despesa pública, e considerando a financeirização da riqueza para quase dois pontos percentuais do PIB abaixo do patamar vigente durante a condução neoliberal do país. Frente a essa nova realidade foi possível a ampliação do gasto social de 19% para 22% do PIB, sendo então possível realizar a inclusão de mais de um terço da população brasileira em programas de garantia mensal de renda – e justamente a parcela da população que se localiza entre os 20% mais pobres.

O resultado social se mostrou evidente, com a queda na taxa de pobreza para bem menos de um terço da população e na desigualdade de renda do trabalho para cada vez mais próximo de 0,5 no índice de Gini. O quadro geral de melhora socioeconômica apontou, inclusive, para a volta recente da mobilidade social, com forte ascensão dos segmentos na base da pirâmide social e incorporação de mais brasileiros no consumo de massa (POCHMANN, 2010, p. 42).

Os avanços registrados na equidade e nos indicadores sociais ao longo da década de 2000 são considerados um avanço civilizatório para o país. No entanto deve-se analisar os argumentos de Oliveira (2010) ao dizer que considerar o programa Bolsa Família como um grande programa de inclusão das classes dominadas na política é um grave equívoco. Os programas distributivos criados no governo Lula, tratam-se de um fenômeno novo, que está a exigir novas reflexões. Eles não são nada parecidos com qualquer das práticas de dominação exercidas ao longo da existência do Brasil.

Para Goncalves (2014) as políticas distributivas não desconfiguram o modelo de desenvolvimento econômico e são funcionais para os grupos dirigentes se manterem e perpetuarem no poder e para setores dominantes promoverem seus esquemas de dominação e acumulação. Para o autor, essas melhorias sociais aumentam e legitimam os grupos dirigentes no poder. Nesse sentido faz-se coro a Oliveira (2010) quando diz que essas melhorias viabilizaram a “hegemonia às avessas”.

Nessa linha crítica ao governo Lula, Filgueiras (2013) chama atenção que esse novo momento da economia brasileira fez retornar com força o debate teórico-político

⁵⁵ Considerando a metodologia iniciada em 2010, o Brasil passou de 0,65 em 2000 para 0,69 em 2010 – sendo a unidade o valor máximo do índice. Nessas condições, o Brasil se situou ao final da década na posição 73, entre os 169 países avaliados, com um índice que classifica o país como de “alto desenvolvimento humano” (GIAMGIAGI, 2011b, p. 230).

acerca do processo de desenvolvimento brasileiro. Nesse debate teórico-político, podem ser identificadas diversas correntes de pensamento, que se confrontam. De modo que cada corrente de pensamento defendem “seus respectivos posicionamentos políticos com relação aos governos de Lula e Dilma, criticando, concordando e/ou tentando influenciar as políticas econômicas e sociais que são adotadas” (FILGUEIRAS, 2013, p. 372 -373).

O autor segue sua análise ponderando que as distintas posições políticas e teóricas participantes desse debate podem ser agrupadas em dois grandes campos. No primeiro campo teórico, estão aqueles que consideram que tanto esse padrão, como a inserção internacional do país e as políticas macroeconômicas e comerciais atualmente implementadas, têm capacidade de reduzir a distância que separa o Brasil dos países desenvolvidos.

No primeiro campo, destacam-se duas interpretações: a primeira, alinhada a política neoliberal implementada no governo de FHC, que considera as reformas e implementadas na década de 1990 foram fundamentais para retomada do crescimento no governo Lula. Destacando a reestruturação produtiva e a abertura comercial e financeira do país. Para os defensores dessa visão, a política macroeconômica adotada a partir do final dessa década garantiu a estabilidade macroeconômica, condição prévia para o retorno dos investimentos e a retomada do crescimento. Essa corrente faz uma forte crítica tanto à interrupção das reformas quanto ao relaxamento do tripé macroeconômico e a maior intervenção do Estado na econômica, promovido pelo governo Lula. Na segunda interpretação, de viés “keynesiano⁵⁶-estruturalista”, que defende que o país, a partir de 2006, sofreu mudanças fundamentais que superaram as políticas neoliberais até então adotadas e levaram à constituição de um novo padrão de desenvolvimento virtuoso apoiado na expansão do mercado interno e caracterizado pelo crescimento com distribuição de renda.

No segundo campo, tem-se o que se pode chamar de crítica à esquerda, onde se identifica um agrupamento de posições políticas e teóricas “pós-keynesiana/neoestruturalistas” e marxistas. Para esse grupo,

⁵⁶ Deve-se considerar que o momento da restauração teve um papel decisivo no Welfare: por meio das políticas intervencionistas sugeridas por Keynes e do acolhimento de muitas das demandas das classes trabalhadoras, foi que o capitalismo conseguiu superar, pelo menos por algum tempo, a profunda crise que o envolveu entre as duas guerras mundiais (COUTINHO, 2010).

[...] o atual padrão de desenvolvimento está redefinindo o perfil da estrutura produtiva do país e de sua pauta de exportações, distanciando-o da fronteira tecnológica em permanente movimento. Como expressão e consequência das características estruturais desse novo padrão, o país caminhou para uma especialização produtiva/comercial regressiva e aumentou a sua vulnerabilidade externa estrutural – inclusive com o retorno da vulnerabilidade externa conjuntural, que havia sido reduzida nos últimos anos – quando da fase ascendente do ciclo econômico internacional (FILGUEIRAS, 2013, p. 374).

Para, além disso, Filgueiras (2013) aponta que essa corrente de pensamento considera as políticas macroeconômicas e comerciais, bem como a abertura financeira, do governo Lula, são determinantes dessa situação, pois reforçam a tendência de uma inserção internacional de natureza passiva que conduz à especialização regressiva e à desindustrialização.

Nessa linha de argumentação Gonçalves (2011), considera que os governos de Lula e Dilma não fizeram nenhuma ruptura essencial com o neoliberalismo, dessa forma, não podem ser qualificados como Nacional Desenvolvimentista ou Novo Desenvolvimentista, mas sim como um desenvolvimentista às avessas, quando tem por referência o Nacional Desenvolvimentismo que marcou a história político-econômica brasileira durante o período do Modelo de Substituição das Importações.

Assim, retornamos a Gonçalves (2014), que ao apontar as características do que classifica de Modelo Liberal Periférico (MLP), desfaz ponto a ponto, a tese de que o Brasil estaria vivendo o momento do Novo Desenvolvimentismo ou social-desenvolvimentismo com modelo econômico pós-neoliberal. Ao contrário, afirma que em um comparativo com o que foi vivenciado nas décadas de 1950 e 1960, a fase atual seria melhor classificada como um Nacional Desenvolvimentismo às avessas.

[...] a análise de questões econômicas estruturais durante o Governo Lula conclui que não houve “grandes transformações”, “reversão de tendências estruturais” e “políticas desenvolvimentistas”. De fato, os eixos estruturantes do Nacional Desenvolvimentismo foram invertidos. O que se constata é: desindustrialização; dessubstituição de importações; reprimarização das exportações, maior dependência tecnológica; maior desnacionalização; perda de competitividade internacional, crescente vulnerabilidade externa estrutural na esfera financeira; maior concentração de capital; e crescente dominação financeira, que expressa a subordinação política de desenvolvimento à política monetária focada no controle da inflação (GONÇALVES, 2014, p. 169).

Em 2011, Dilma assumiu a presidência com indicadores macroeconômicos satisfatórios, o forte crescimento em 2010, os bons resultados do mercado de trabalho e a estabilidade de preços formavam o cenário do início do governo Dilma. Curado (2017) afirma que as políticas empreendidas pelo Estado, no governo Dilma,

continuaram concentrando seus esforços no campo social, em que se destaca a ampliação do Programa Bolsa Família, e na política industrial, formulada no Plano Brasil Maior (PBM). Mesmo que esses esforços, sejam importantes, não podem ser entendidos como definidores de uma “estratégia nacional de desenvolvimento” no sentido atribuído por Bresser-Pereira. Em suma,

[...] a definição de uma estratégia nacional de desenvolvimento – instituição-chave para o crescimento de acordo com os novos-desenvolvimentistas – não avançou de modo substantivo durante o primeiro governo Dilma. No mesmo sentido, é possível afirmar que a agenda de reformas para fortalecimento do Estado e para construção da adequada regulação dos mercados pouco avançou durante esse período (CURADO, 2017, p. 139).

Carleial (2015) assevera que no seu primeiro governo, Dilma foi ousada, buscando reduzir os riscos presentes na economia brasileira, bem como os sinais que aproximavam o governo do neoliberalismo, como a presença de Henrique Meirelles, no Banco Central. Como não fez nenhuma “carta aos brasileiros”, teve liberdade para agir, de modo que escolheu um servidor de carreira para o Banco Central e “implementou um programa de redução da taxa de juros inédito no país, inaugurando uma fase na qual tivemos a mais baixa taxa de juros real do período recente” (CARLEIAL, 2015, p. 206).

O governo Dilma deu continuidade à tendência de ampliação da presença do Estado na economia. Especialmente importante foi o papel dos bancos públicos como instrumento de ampliação do crédito e para redução das taxas de juros praticadas no mercado. Nesse caminho Curado (2017) destaca que em 2013, pela primeira vez na história recente desse país, a oferta de crédito dos bancos públicos superou o montante ofertado pelo sistema privado nacional e estrangeiro. Contudo, no que diz respeito ao papel do Estado, observa-se uma continuidade, com pouquíssimas alterações, das políticas sociais – com ênfase na questão distributiva e no combate a miséria – e industrial herdadas do governo Lula. Em linhas gerais, as medidas adotadas na política industrial, enfatizando a elevação da competitividade são medidas compatíveis com a proposta Novos Desenvolvimentistas. No entanto, apesar de compatível, não pode ser entendida como resultado dos debates promovidos pelos Novos Desenvolvimentistas (CURADO, 2017).

Pochmann (2017) considera que foi a experiência democrática constituída pelo ciclo político da Nova República que permitiu, por meio da Constituição Federal de 1988, a implementação de um inédito padrão de políticas públicas convergente com o Estado de bem-estar social – fruto das políticas keynesianas do pós-guerra – só

observado nos países de capitalismo avançado. No entanto, essas políticas não se mostraram capazes para sustentar o regime democrático em face à formação social tradicional com bases conservadoras e autoritárias.

Carleial (2015) é contundente em afirmar que do ponto de vista concreto, que esse ciclo de políticas públicas de bem-estar social, distributivas, transformou a composição populacional que frequentava shoppings centers, aeroportos, supermercados, universidades e agências de viagem. As camadas “subalternas” passaram a ser vistas em ambientes nunca antes visitados. O que revoltou alguns segmentos de classe, aceitar a participação tão ostensiva das chamadas classes C e D em ambientes antes frequentados, majoritariamente, pelas classes A e B.

Dessa feita, foi dentro desse clima de insatisfação das classes dominantes de bases conservadoras que foi forjado o golpe parlamentar midiático que levou Temer ao poder.

Desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, emergem sinais importantes de inflexão no conjunto de políticas públicas instaurado pelo ciclo político da Nova República. A sucessão de reformas impostas desde então, em meio à mais grave recessão econômica dos últimos 100 anos, altera tanto o papel do Estado no capitalismo brasileiro, contemplando o reposicionamento do país junto ao centro dinâmico capitalista mundial, quanto a atuação de uma nova maioria política interna mais favorável aos interesses dominantes (POCHMANN, 2017, p. 318).

Recorre-se a Coutinho (2010) para discutir as reformas impostas pelo governo de Temer, quando o autor diz que,

A palavra “reforma” foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu a linguagem política de uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda. O neoliberalismo busca utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de “reforma”. É por isso que as medidas por ele propostas e implementadas são mistificadamente apresentadas como reformas, isso é, como algo progressista em face do “estadismo”, que, tanto em sua versão comunista como naquela social-democrata, seria algo condenado a lixeira da história (COUTINHO, 2010, p. 35).

Deve-se considerar que mesmo antes do golpe de 2016, o governo Dilma já implementava medidas que retiravam direitos da classe trabalhadora. No entanto, o governo de Temer, comprometido com os agentes que forjaram o golpe de 2016, tem intensificado ataques às conquistas históricas da classe trabalhadora, apresentando um programa de governo que foi sistematicamente derrotado nas quatro últimas eleições presidenciais. O conjunto de reformas apresentados por seus aliados desconstruem todos os avanços conquistados pela classe trabalhadora nas últimas décadas. De modo que “as

mudanças na Constituição Federal de 1988 parecem responder direta e indiretamente a determinantes que condicionam o papel do Estado democrático no capitalismo brasileiro desde a instalação da Nova República, em 1985” (POCHMANN, 2017, p. 319)

Seguindo essa linha de discussão, Pochamann (2017) é contundente em afirmar que, para além do distanciamento do projeto de sociedade incluyente, o governo Temer vem cumprindo o papel a ele destinado com o golpe, implementando um governo com políticas direcionadas aos interesses das classes empresarias nacionais e internacionais. Impondo de forma acirrada um Estado com direção governamental de políticas para fundamentalmente não mais do que um terço da sociedade brasileira.

Nesse contexto, mesmo que talvez tardiamente, o governo Temer conseguiu se tornar, de forma rápida, a expressão de uma maioria capaz de não se opor claramente – por hora – ao retorno do receituário neoliberal. Com o esfacelamento político da barreira desregulatória anterior, as reformas neoliberais passaram a avançar velozmente, retomando ao que não conseguiu realizar nos anos 1990 (POCHMANN, 2017, p. 322).

Em 2016, com a ascensão de Temer ao poder, o Brasil passou a conviver com a destruição do padrão de políticas públicas constituído nas últimas três décadas de experimentação democrática, apontando para uma profunda inflexão impulsionada pelo retorno do receituário neoliberal ao país. Dessa feita, diante da depredação do patrimônio público estatal, do avanço das propostas de privatizações, da desregulamentação do trabalho, da abertura comercial, entre outras medidas presentes nos receituário neoliberal, que voltam com força total em 2016, no governo do pós-golpe parlamentar midiático. Cabe à classe trabalhadora a resistência em todas as trincheiras possíveis, foi graça a essa resistência que se conseguiu barrar – pelo o menos, por hora – a reforma da previdência proposta por Temer e seus aliados.

Dito isso, recorre-se a um interessante argumento de Anderson (2010), pode-se dizer que dentro de uma relação dialética, existem três lições aprendidas com os próprios defensores da ideologia neoliberal – Hayek, Friedman e seus seguidores –, que devem pautar o posicionamento do crítico da esquerda nesses tempos tenebrosos de avanço da política neoliberal desse desgoverno do ilegítimo Temer: primeiro não ter nenhum medo de estar absolutamente contra a corrente política do nosso tempo; segundo não transigir em ideias, não aceitar nenhuma diluição de princípios; e por último, e para mim, mais importante, não aceitar nenhuma instituição estabelecida como imutável.

Deve-se ter clareza que a desregulamentação do mercado de trabalho, a flexibilização do trabalho – em suas diversas dimensões – e o enfraquecimento do poder político e de negociação das representações das classes trabalhadoras se constituem em um dos pilares fundamentais do modelo neoliberal, redefinindo radicalmente, a favor do capital, a correlação de forças políticas. Nesse sentido, faz-se coro à Gorender (1995) quando diz que a esquerda precisa reciclar suas ideias, no entanto, não pode ser infiel às suas origens de classe, o que significa manter sua identificação com os trabalhadores – os explorados e os excluídos.

No próximo capítulo trabalhar-se-á o percurso histórico da Rede Federal De Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), procurando dar maior ênfase aos programas de expansão da RFEPCT no período que situamos a jovem democracia brasileira.

CAPÍTULO 3

3. REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT): UM PERCURSO HISTÓRICO

Muito se tem escrito nos últimos anos sobre expansão da Rede⁵⁷ Federal de Educação Profissional (RFEPCT) na perspectiva de que essa modalidade de ensino venha a atender às exigências paradigmáticas do século XXI e possa chegar ao interior de todas as regiões do país. Os documentos oficiais⁵⁸ que tratam dos Institutos Federais destacam que, desde os primeiros registros e debates sobre a implantação, as discussões sempre estiveram relacionadas ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso. Reafirmando que para a formação humana e cidadã seja uma realidade, essa precede da qualificação para o exercício da laboralidade e pautando-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento.

Vale destacar que Ramos (2014), ao fazer um retrospecto da política de educação profissional e tecnológica no país, mostra que está sempre figurou como uma preocupação dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND). Contudo a autora aponta que como o desenvolvimento brasileiro é marcado pelo capitalismo dependente, também na política de educação profissional e tecnológica vai aparecer esta marca.

Diante da expansão da RFEPCT, considera-se essencial que as políticas para educação profissional e tecnológica possam contribuir para o desenvolvimento socioeconômico, essas devem efetivamente dialogar com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais. À luz dos elementos conceituais que subsidiaram a criação dos Institutos Federais, afirma-se a educação profissional e tecnológica como uma política pública, como está

⁵⁷A denominação de rede federal tem correspondido principalmente a certa identidade que se estabeleceu pelo fato de essas instituições de ensino atuarem na oferta de educação profissional e tecnológica, estarem subordinadas a um mesmo órgão do MEC, com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão (SILVA, 2009).

⁵⁸Ver SILVA, Caetana Juracy Rezende, Org. Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização. – Nata: IFRN, 2009 e MEC/SETEC. Um novo modelo em educação profissional: concepção e diretrizes. PDE, 2010.

estabelecido no Plano Plurianual (PPA)⁵⁹ para 2012-2015, onde estabelece como objetivo:

Expandir, interiorizar, democratizar e qualificar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, considerando os arranjos produtivos, sociais, culturais, locais e regionais, a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais dos trabalhadores e os interesses e necessidades das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes, das mulheres de baixa renda e das pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

A análise do PPA permite identificar em vários objetivos e metas, para o plano de desenvolvimento econômico, a ideia de um novo modelo de desenvolvimento, destacando a importância da educação profissional para que esse plano seja posto em prática no interior do país. Isto posto, observa-se uma das razões pela qual a educação profissional e tecnológica passa a exercer um papel fundamental, no discurso dos governos petista, para o desenvolvimento local, regional e nacional, uma vez que se apresenta como uma possibilidade para que as regiões possam desenvolver-se de forma significativa.

Nessa pesquisa, que parte da análise das políticas públicas para a educação profissional e, que traz o questionamento sobre qual a contribuição do IFAM – Campus SGC para o desenvolvimento local/regional do Município de São Gabriel da Cachoeira na região do Alto Rio Negro levanta-se a importância de fazer um breve histórico da Educação Profissional na Rede Federal, apontando-se que em todos os momentos de sua expansão sempre aparece relacionada com o desenvolvimento econômico do país.

Dessa forma, nesse capítulo faz-se uma breve abordagem histórica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, de Nilo Peçanha a Dilma Rousseff, apontando algumas questões consideradas como graves retrocessos na política educacional do governo de Michel Temer que se instalou após o golpe parlamentar midiático de 2016.

3.1. De Nilo Peçanha à Fernando Collor: os caminhos da RFEPCCT

Os primórdios da educação profissional, como compreendida hoje, datam do início do século XIX, quando se criou o Colégio das Fábricas. Ainda naquele século, foram criadas outras sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes instrução teórico-prática e iniciando-as no ensino industrial. Portanto, a educação profissional originou-

⁵⁹ O Plano Plurianual é um instrumento, previsto no artigo 165 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), onde o governo indica, dentre outros aspectos, as diretrizes, os objetivos e as metas da ação governamental para um período de quatro anos.

se predominantemente na sociedade civil e com objetivos assistencialistas (MOURA, 2012, p. 48).

O autor ressalta que é na transição entre os séculos XIX e XX, que aparece uma primeira tentativa da esfera pública de organização da formação profissional, incorporando ao viés assistencialista a preparação de operários para o incipiente processo de industrialização.

A medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes num sistema único de ensino, foi tomada durante o governo de Nilo Peçanha⁶⁰, em 1909, como resposta a desafios de ordem econômica e política da época. O Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, consideradas por autores como Kuenzer (2007a), Kunze (2009), Sobral (2009) e Moura (2012) o marco inaugural do ensino técnico profissional no país, criadas no início do século para profissionalizar populações oriundas do campo.

Kunze (2009) destaca que com promulgação do Decreto n. 7.763/1909, foram feitas as devidas instruções quanto à instalação das escolas nas unidades federadas. A autora segue explicando que conforme orientava o artigo 17,

[...] no estado onde funcionasse uma instituição estadual que fosse análoga às recém-criadas, o governo federal poderia deixar de implantar uma escola a EAA, e poderia auxiliar a escola já existente com uma subvenção correspondente à quota destinada à instalação e custeio de uma nova. Com isso, dos vinte estados brasileiros, somente o Rio Grande do Sul não foi contemplado com uma EAA, visto que na sua capital já funcionava o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre - Instituto Parobé⁶¹ – cuja organização e propósitos se assemelhavam aos das instituições federais (KUNZE, 2009, p. 18).

Percebe-se como mostrado no Quadro 3 que o projeto de educação profissional do governo federal foi tratado como prioridade nacional pelos governos estaduais. Tendo ocorrido, já no primeiro semestre de 1910, a inauguração da maioria das escolas criadas pelo Decreto.

⁶⁰ O presidente Nilo Peçanha é considerado o pai da Educação Profissional no Brasil, foi o responsável pela Criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, mantidas pela União, uma em cada capital do país (MELLO, 2009).

⁶¹ Instituto Parobé passou a ser mantido como Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Sul, a partir de 1911, via Decreto n. 9.070, de 25 de outubro (KUNZE, 2009).

Quadro 3 - Escolas⁶² de Aprendizes Artífices criadas pelo Decreto n. 7566, de 23 de setembro de 1909.

INSTITUIÇÃO	DATA DE INAUGURAÇÃO
Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso	01/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Piauí	01/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Goiás	01/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte	03/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba	06/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão	16/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Paraná	16/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas	21/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Campos/RJ	23/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco	16/02/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo	24/02/1910
Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo	24/02/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe	01/05/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Ceará	24/05/1910
Escola de Aprendizes Artífices da Bahia	02/06/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Pará	01/08/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina	01/09/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais	08/09/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas	01/10/1910

Fonte: Kunze (2009, p. 19)

Importante destacar, que as escolas criadas por esse Decreto, possuíam um caráter terminal e não se articulavam com os demais graus de ensino, de maneira que formaliza a dualidade estrutural que perdura até os dias atuais na grande maioria de nossas instituições de ensino. Dentre suas finalidades, desde sua origem sempre trouxeram a de promover o desenvolvimento econômico e social, conforme se pode perceber nas considerações que justificam o Decreto que as institui:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Decreto Lei n. 7.566, de 23 de setembro de 1909).

Kuenzer (2007a) destaca, que a escola estava voltada para atender uma finalidade moral de repressão, caracterizando a primeira aparição da formação profissional como política pública numa perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. Dessa feita, constata-se que “sem dúvida, essa foi uma primeira

⁶² Das escolas criadas a única não instalada na capital foi a do Rio de Janeiro, ficando em Campos interior do estado.

tentativa do Estado na organização da área de formação profissional, embora, ainda sob uma justificativa discriminadora e reducionista, atrelada aos interesses econômicos” (SOBRAL, 2009, p. 81).

Dentro dessa lógica, destaca-se a criação dos Patronatos Agrícolas (PA) em 1918, pelo Decreto n. 2.893⁶³, que tinha como objetivo oferecer o Ensino Profissional Primário: elementar, médio e complementar que, além de instrução primária e cívica, deveriam fornecer noções práticas de zootecnia, agricultura e veterinária a menores desvalidos (SOUZA, 2011).

Nesse sentido, os PAs apresentam dupla importância: por um lado atuando como um instrumento de prevenção social ao atender os “menores desvalidos da sorte”, e por outro, como um fornecedor de força de trabalho para setores agrários menos dinâmicos carentes de uma mão-de-obra especializada. Nesse período, entre 1918 a 1929, registra-se a expansão dessas instituições de ensino para as regiões norte e nordeste do país, sendo criados 23 PAs, em vários Estados brasileiros.

Fernandes (2006) destaca, que a partir da década de 1930, mediante uma aproximação com as leis da educação brasileira, realiza-se de forma incompleta, a revolução burguesa, no Brasil, instaurando-se, assim, o modo de produção propriamente capitalista e, com ele, o processo de industrialização. A partir desta década a formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social como em sua gênese, quando se destinou a proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna, nos termos do decreto de Nilo Peçanha, de 1909. De modo que Ramos (2014), afirma que a história da educação no Brasil e sua respectiva legislação são expostas e discutidas sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro e frente às disputas travadas em torno do projeto societário e, assim, da própria política educacional.

Nas décadas seguintes, 1940 e 1950, a educação profissional, tanto no setor industrial quanto do setor agrícola passou por diversas transformações, mudando por diversas vezes o nome das instituições e suas concepções, porém sempre com a

⁶³Art. 1º. Fica autorizado o Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio a criar nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério patronatos agrícolas destinados a ministrar, além da instrução primária e cívica, noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária a menores desvalidos.

justificativa de atender as demandas do mercado, a fim de promover o desenvolvimento econômico. Pode-se argumenta que,

[...] a história da educação brasileira, principalmente, a partir da chamada Era Vargas, iniciada em 1930, através da compreensão da necessidade intrínseca do modo de produção capitalista, na especificidade da formação social brasileira, de expansão da escola, tendo em vista o reordenamento e o crescimento do próprio capitalismo entre nós (SANTOS e RODRIGUES, 2015, p. 94).

Deve-se considerar que a partir desse momento, a escola brasileira expandiu-se verticalmente e horizontalmente, além de ter-se diversificado internamente. Com a reforma Capanema, de 1942, são criados os cursos genericamente chamados de colegiais, com diferenciação de científico e clássico, com duração de 3 anos, destinados a preparar os estudantes para o ingresso no nível superior. O curso normal, agrotécnico, comercial técnico, e industrial técnico, mesmo estando no mesmo nível, não possibilitavam o acesso ao nível superior. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

No entanto, Kuenzer (2007b), chama atenção para o fato que pela primeira vez, esboça-se uma articulação entre os cursos colegiais e os cursos profissionalizantes, mediante a realização de exames de adaptação. Abrindo-se dessa forma, uma via de acesso para o ensino superior para os egressos dos cursos profissionalizantes. Será somente em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 4.024, que se estabelecerá de fato a equivalência completa entre os ensinos colegiais e profissionais, para fins de acesso ao ensino superior.

A partir de 1964, com o golpe militar, foi posto em prática uma proposta de desenvolvimento, que reforçou a característica centralizadora e corporativista do Estado, em especial com abertura da economia para o capital estrangeiro. Ao apresentar o projeto de “modernização do país”, o Estado ditatorial enfatiza a educação profissional, como fundamental para o sucesso do projeto, dado a necessidade do mercado por mão-de-obra especializada para as indústrias e para as empresas do próprio Estado que se encontrava em processo de criação de uma estrutura de sustentação do padrão capitalista monopolista.

Através da criação de uma nova LDB⁶⁴ e de vários decretos, o Estado Ditatorial buscou resolver o problema da falta da força de trabalho capitalista pelo incremento da educação profissional em vários níveis, seja pela educação fornecida por seus estabelecimentos ou pela oferta do setor privado de vários cursos de curta e média duração (GERMANO, 2005).

Dentro desse contexto histórico, o Estado Ditatorial concebia a educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico. Com esse o objetivo, foram firmados diversos acordos com agências internacionais. Dentre esses, se destacam os acordos MEC-USAID⁶⁵. O objetivo primordial desses acordos eram fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, sempre considerando as demandas do desenvolvimento capitalista internacional. A política dos militares, como os serviços secretos de informação, tendia a encher o vácuo deixado pela ausência da política ou dos serviços comuns de informação. Não era nenhum tipo particular de política, mas em função da instabilidade e insegurança da época (HOBSBAWM, 1995).

Pode-se dizer, contudo, que se os acordos MEC-USAID não acarretaram mudanças diretas na política educacional, certamente, influenciaram as posteriores formulações e orientações relativas à reforma da educação brasileira na Ditadura Militar: a reforma universitária, Lei n. 5.540/68, e reforma do ensino de 1º e 2º grau, Lei n. 5.692/71 que tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura (CUNHA, 1995). No que se refere ao ensino de 2º grau,

A Lei n. 5.692/71 surgiu, então com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos constituiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos” no mercado e pela necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela “terminalidade” do ensino técnico (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 33).

A Lei n. 5.692/71 impunha uma profissionalização obrigatória a todas as escolas de ensino médio, de modo que se identifica nessa lei uma tentativa de frear o acesso de um grande número de alunos egressos do ensino médio ao ensino de 3º grau. Uma das causas apontadas como responsável pelo fracasso da Lei n. 5.692/71 foi a

⁶⁴Lei de diretrizes e Bases da Educação n. 5.692/1971.

⁶⁵Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID/Brasil).

obrigatoriedade da profissionalização a todos os alunos e a todas as escolas, fato que desagradava às classes dominantes, que desejam uma formação acadêmica propedêutica para seus filhos.

Considerando ainda que a escola de 2º grau não estava preparada para implantar a Lei n. 5.692/71, de modo que mesmo o corpo docente sendo qualificado para a parte de Educação Geral, não existiam profissionais qualificados, em todas as escolas (públicas e privada), para a Formação Especial, faltavam condições físicas e materiais para implementação de programas e cursos. As Instituições RFEPCT onde a profissionalização já existia antes de promulgação da Lei, possuíam uma estrutura básica adequada para seu funcionamento, no entanto as escolas das Redes Estaduais encontravam grandes dificuldades para se manter, até que alguns fatores⁶⁶ davam à escola um disfarce de profissionalização, mas funcionavam precariamente, já a Rede Privada não tinha interesse nessa transformação.

Com a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau, o fato das escolas técnicas federais serem referência na oferta do ensino profissionalizante fez com que essas fossem procuradas para estabelecer convênios com outras instituições,

[...] visando à oferta da parte especial do currículo das habilitações técnicas. Com isto, além do aumento de sua clientela, vários descontentamentos advieram das relações com outros sistemas de ensino impostos por essa política, que restringia a autonomia dessas escolas e colocava para elas novas responsabilidades que podiam comprometer a qualidade de seus serviços (RAMOS, 2014, p. 33).

Vale ressaltar que as Instituições RFEPCT ficaram em sua situação pouco confortável, levando em consideração que a formação do técnico, sendo oferecida por escola sem nenhuma tradição na educação profissional, diplomavam o técnico com uma menor qualificação, em relação aos concluintes nas escolas técnicas e agrotécnicas. Considerando ainda, o fato de as normas relativas à formação profissional do técnico estarem sendo estabelecidas por pessoas que não conheciam a realidade do trabalho, tão pouco, suas necessidades e seus problemas. Kuenzer (2007b) chama atenção que em 1975 por solicitação do MEC o Conselho Federal de Educação⁶⁷ (CFE) emite o parecer n. 76/75.

⁶⁶ Disciplinas técnicas, principalmente ligadas às áreas de gestão (contabilidade e administração).

⁶⁷ Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação foram criados pela Lei n. 4.024/1961.

[...] o texto do Parecer 76/75 trata do que o relator chama de “equivoco e as perplexidades”. O equivoco reside no entendimento de que toda a escola de 2º grau deve se transformar em escola técnica, quando não há recursos materiais, financeiros e humanos. Para o relator, a lei 5692/71 propunha que o ensino, e não a escola, devia ser profissionalizante, o que significa congregar todos os recursos disponíveis em escolas, empresas e comunidades, na linha de modalidades interinstitucionais articuladas a uma base comum (KUENZER, 2007b, p. 23 e 24).

A autora segue discutindo o parecer, que faz uma distinção da educação profissionalizante, sendo essa compreendida como um

[...] conjunto de ações pedagógicas que levam o adolescente à melhor compreensão do mundo em que vive e à aquisição de uma ampla base de conhecimento que lhe permita adapta-se e acompanhar as mudanças do mundo do trabalho, do treinamento profissional, mera aquisição de técnicas específicas para a realização de um trabalho definido (KUENZER, 2007b, p. 24).

Aqui pode-se afirmar, que a partir da concepção apresentada pelo Parecer n. 76/75, passam a coexistir todas as possíveis formas de ensino (técnico pleno, técnico parcial, habilitação básica), de modo que, esse vem legitimar todas as formas de ensino de 2º grau que já existiam antes de 1971.

Cunha (1995) inferi, que essa mudança na política educacional de profissionalização compulsória no ensino médio para um estiramento consistiu na substituição das habilitações profissionais pelas habilitações básicas e pelo entendimento da educação geral como preparação para a formação profissional. Essa flexibilização da política para o ensino médio, ocorreu na tentativa de eliminar tensões geradas pela própria política educacional, mas de modo tal que ela mesma não fosse posta em questão.

Em 1982, finalmente essa concepção é referendada pela Lei n. 7.044/82, a nova lei não parece constituir uma reforma do ensino, considerando que em suas bases a estrutura da educação formal não foi substancialmente modificada. De maneira geral, o contexto social também permanece o mesmo. A nova lei parece significar, antes de tudo, um novo ajuste da Lei n. 5.692/71, em relação ao 2º grau, propondo em sua essência, a eliminação da profissionalização compulsória e da predominância da formação especial em prejuízo da educação geral em nível de 2º grau.

Ao conceder certa liberdade às escolas a respeito da operacionalização da "preparação para o trabalho" à organização da parte diversificada do currículo, propiciava a predominância do senso comum, ou seja, do ideológico a respeito do

mundo do trabalho, de sua organização, natureza e das condições que regulam as relações de trabalho entre os homens.

Para Kuenzer (2007b, p. 25) a Lei n. 7.044/82, “acabou por se constituir em novo arranjo conservador, reafirmando a escola como um espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais”. De modo que, a lei veio restabelecer, teoricamente, a dualidade de ensino que se configura por escolas profissionais para os que não podem estudar e escola acadêmica propedêutica para aqueles que têm possibilidade de ascensão na hierarquia educacional.

No entanto, deve-se considerar que para as Instituições RFEPCT, essa mudança na Lei acabou por valorizar a formação por elas desenvolvida, consolidando-as como as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante voltado para a formação em habilitações profissionais específicas. Desse modo, as escolas que faziam parte da RFEPCT até a década de 1990, tiveram sua organização curricular subordinadas ao que regia a Lei n. 5.692/71, modificada pela Lei n. 7.044/82.

Ramos (2014) avalia que o processo de redemocratização do país, particularmente durante do governo José Sarney trouxe novos elementos políticos. A década de 1980 foi um momento de forte crise econômica mundial, e trouxe sérias implicações para o Brasil, de modo que essa década foi designada como “perdida”, ao referir-se à estagnação econômica vivida pela América Latina, quando se verificou uma forte retração da produção industrial e um menor crescimento da economia como um todo. No Brasil, a desaceleração representou uma queda vertiginosa nas médias históricas de crescimento dos cinquenta anos anteriores (IPEA, 2012).

Todavia, sob o ponto de vista político, pode-se dizer que a década de 1980, foi literalmente uma “década ganha”. Não apenas se formaram e se firmaram inúmeras entidades e partidos populares – fruto das maiores mobilizações sociais de toda a história brasileira -, como se abriu uma nova fase histórica para o país, através do fim da ditadura e da promulgação da Constituição de 1988. Mallmann (2008), chama atenção para o fato dos países da América Latina terem enfrentado problemas comuns nos anos 1980, como a crise da dívida externa e a crise política comum aos países recém democratizados. Apesar das dificuldades, a década de 1980 foi marcada por acontecimentos relevantes no que diz respeito à aproximação dos governos latino-americanos.

Para a autora, pode-se dizer que a democracia foi um dos ganhos políticos da “década economicamente perdida”. Na “década perdida”, contamos com “movimentos

populares reivindicatórios de melhorias urbanas, articulados com pastorais, grupos políticos de oposição ao regime militar”. Naquela década “os movimentos lutavam para ter direito a ter direitos” (GOHN, 2012, p. 12).

Nesse contexto de efervescência política, o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República (1986-89) é apresentado num momento de transição, particularmente da Nova República, como um plano que traria mudanças políticas, econômicas e sociais ao país, com o objetivo de fazer frente à recessão econômica, combater a pobreza e redefinir a participação do Estado em relação ao novo panorama da política brasileira.

Sob a presidência de José Sarney (1985-1990), a estratégia de desenvolvimento econômico para o Brasil dos primeiros anos da Nova República, foi projetada no I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) para os anos de 1986 a 1989. No bojo da execução deste Plano foram traçadas, entre outras ações, os caminhos a serem seguidos pela política educacional, enquanto partícipe do eixo de desenvolvimento social. No campo da educação, o Ensino técnico ganhou destaque especial no plano, materializado meses depois com o lançamento do Programa de Expansão e Melhoria de Ensino Técnico (PROTEC) (QUEIROZ e SOUZA, 2017, p. 124).

No que diz respeito a ação do Estado em relação à educação profissional, a década de 1980, teve uma marca relativamente populista, quando instaurou a expansão da RFEPCT, com a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), em um contexto em que não se tinham claras as perspectivas econômicas, sociais e políticas do país. Frente a fraca transição à democracia do início dos anos de 1980 se fez no contexto do Consenso de Washington, com cujas premissas o Brasil se comprometeu, principalmente em razão da crise fiscal, inflacionária e de credibilidade externa vivida nesse período (RAMOS, 2014).

Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006), consideram que foi na busca de consolidar o modelo CEFET, que o governo José Sarney criou, 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), destinado a expandir a RFEPCT. O PROTEC filia-se a esse horizonte produtivista, fragmentário e adaptativo de conhecimento. A ciência e o conhecimento aparecem como um dado e não como um processo. Os autores, reconhecem que de fato havia uma demanda por formação técnica a ser resolvida, porém não sob os moldes do paradigma taylorista-fordista de organização do trabalho e qualificação técnica inscritos no programa.

As UNEDs criadas pelo PROTEC eram vinculadas a uma “escola-mãe” – podendo ser uma escola técnica, agrotécnica ou CEFET. A exposição de motivos n.

135, de 4 de julho de 1986 apresenta a razão desse Programa baseado no I PND da Nova República, no qual se definiam as "metas estratégicas das reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza" (BRASIL, 1986c). Um empréstimo foi obtido junto ao Banco Mundial para a realização do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico – PROTEC.

O PROTEC tinha como objetivo implantar 200 novas escolas técnicas e agrotécnicas, justificado por dados estatísticos que apontavam para a precariedade do atendimento nesse nível de ensino, tinha-se ainda vinculada ao programa a ideia de interiorização do ensino técnico como forma de impulsionar o desenvolvimento regional.

No que tange a execução do PROTEC, são identificadas duas modalidades de atuação que seriam executadas no ensino de 1º e 2º grau, que são: construção das escolas e instalação de equipamento pelo MEC. Na prática, o programa se materializou de maneira diferente da ideia veiculada oficialmente no programa (QUEIROZ E SOUZA, 2017, p. 129).

Cunha (2005) argumenta que de fato não houve a implantação/construção de 200 escolas técnicas e agrotécnicas, mas, que na verdade seriam realizados 200 convênios, beneficiando escolas já existentes e construção de novas estruturas. O primeiro ano de execução dedicado basicamente à recuperação das já existentes, denunciando também um caráter obreirista impresso no programa. O quadro resultante do PROTEC em 1993 demonstrava a inauguração de 11 Unidades de Ensino Descentralizadas e 36 destas em construção.

No período que vai do governo de Fernando Collor, em que compreende o início das reformas neoliberais, até o governo de Itamar Franco, não se identifica nenhum programa de expansão da RFEPC, salvo a conclusão de algumas das unidades que ficaram em construção remanescente do governo de José Sarney. Deve-se, no entanto, destacar que ocorreu um significativo movimento de fortalecimento da educação profissional e tecnológica no país, especialmente pela ampliação das funções das Instituições Federais. Nesse período foi sancionada a Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que possibilitou a transformação das Escolas Técnicas Federais (ETF) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). A próxima seção irá discutir as reformas e expansões da Educação Profissional nos governos de FHC, Lula e Dilma.

3.2. De Fernando Henrique à Dilma Rousseff: reformas e continuidades

Na década de 1990, a influência de organismos internacionais estiveram presentes nas reformulações da Educação Profissional⁶⁸ no Brasil. Oliveira (2006) em seu estudo sobre as “Agências Multilaterais e a Educação Profissional Brasileira”, nos mostra como o pensamento da CEPAL e do Banco Mundial, acerca do papel da educação profissional foram determinantes nas reformas implementadas a partir daquela década, enfatizando a submissão e a cumplicidade do Estado brasileiro aos interesses do capital financeiro.

No entanto, a influência internacional na educação profissional é algo que antecede esse momento histórico, estando presente, dentre outros momentos, nas décadas de 1960 e 1970, como analisa Arapiraca (1982) em seu livro “*A USAID e a Educação Brasileira*”. O autor, ao fazer referência a USAID destaca que foram firmados doze acordos MEC-USAID na década de 1960, estes acordos comprometiam a política educacional brasileira com as determinações dos técnicos americanos. Em sua análise, o autor diz que em linhas gerais a “ajuda” internacional para o desenvolvimento da educação brasileira, resultou em benefícios maiores para o país fornecedor do que para o país beneficiário.

As reformas implementadas na década de 1990, partem do pressuposto que a educação deveria se rearticular ao sistema produtivo, promovendo a qualificação de um trabalhador flexível, capaz de se adaptar às mudanças ocorridas no mercado de trabalho e dotado das características⁶⁹ necessárias à empregabilidade.

Do ponto de vista econômico, essas reformas estão inseridas no contexto de reestruturação produtiva, processo que foi desencadeado no Brasil nos anos 1990, coincidindo com chegada ao governo do presidente Fernando Henrique. Num contexto de mundialização do capital, verifica-se a ocorrência de profundas transformações de natureza política, econômica e social. Para a educação profissional é imposta uma

⁶⁸ O termo “Educação Profissional” foi introduzido na educação brasileira com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A LDB – Lei n. 9.394/96, em seu Cap. III, Art. 39, em relação à educação profissional diz que: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Essa é a nova redação dada a partir de 2008, pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁶⁹ Invariavelmente essas características exigidas pelo mercado dizem respeito à flexibilidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria, capacidade de abstração e de colaboração, habilidades para o trabalho em equipe e interação com os pares, tudo isso, e mais o desenvolvimento de um espírito empreendedor.

ideologia que tem na noção de competências e na empregabilidade sua retórica principal (BATISTA, 2011).

As reformas da educação profissional, no Brasil, na década de 1990 trouxeram para o debate a noção de competências, um conceito que até então, não fazia parte do vocábulo dos ideólogos da educação a profissional, pelo ao menos até a metade dos anos de 1990, visto que não está presente na LDB 1996. Batista (2011), afirma que os ideólogos das reformas da educação profissional dos anos 1990, encrustados no Conselho Nacional de Educação⁷⁰ (CNE), foram os responsáveis pela consolidação legal da noção de competências no Brasil, mesclando textos legais, tornando-os uma compilação de peças literárias e/ou científicas, porém com uma predominância da ideologia pós-moderna que fragmenta o pensamento e radicaliza o julgamento estético fundado no individualismo.

É importante destacar que essas reformas implementadas pelo governo de FHC, insere-se em um contexto ideológico maior, o neoliberalismo⁷¹. Vinculando-se portanto, ao conjuntos de medidas que foram da privatização de empresas estatais à reforma da previdência. No que diz respeito a educação profissional, no governo FHC, a aprovação do Decreto n. 2.208/97, representou um retrocesso histórico ao romper com a proposta que vinha sendo estruturada nas últimas décadas do século XX que buscava um caminho para o aperfeiçoamento da educação integrada, garantida na Lei n. 5.692/71, assim como, para o processo de equivalência entre ensino médio e educação profissional, conquistado legalmente em 1961, com a LDB n. 4.024/61⁷².

A reforma implantada pelo Decreto n. 2.208/97, além de separar o ensino médio do ensino profissional, proibia a criação de novas instituições na Rede de Educação Federal, sendo incentivada e financiada a expansão da rede privada de educação profissional com recurso do Governo Federal (SOUZA e MOURÃO, 2011). O Decreto

⁷⁰ O atual Conselho Nacional de Educação-CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131/1995, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

⁷¹ O neoliberalismo remete-nos ao conjunto de medidas políticas e econômicas aplicadas, com certas particularidades, por diferentes governos capitalistas, desde os vinculados à tradição liberal aos da social-democracia. Sua tônica é dada por um conjunto de reformas políticas e fiscais, privatizações, abertura do comércio mundial e maior controle dos gastos e orçamentos do Estado, a desregulamentação e flexibilização do trabalho. Nos anos 80, o programa neoliberal ganhou um caráter sistêmico, impondo-se inclusive nos países de governo não conservadores: Mitterrand na França, Daniel González na Espanha, Mario Soares em Portugal e de Craxi na Itália (ANDERSON, 2010).

⁷² Carvalho (2003) destaca que, a Lei n. 4.024/61, ao se tratar dentro de uma mesma legislação todas as alternativas de formação de nível médio, abriu um leque de possibilidades para a “realização de experiências que visavam uma maior integração entre a educação e o mundo do trabalho, sem que se estivessem, necessariamente, atreladas a um ramo específico e à formação de técnicos, como anteriormente” (p. 81).

n. 2.208/97, foi de encontro a todo ideário político-ideológico e teórico produzido historicamente, durante décadas, marcado por contradições entre capital e trabalho, de forma que a reforma do ensino médio e técnico da década de 1990, refletiu internamente no cotidiano das ETFs, EAFs e CEFETs, pois,

Por ter sido um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por elas próprias, mas por sujeitos externos. A contradição vivida esteve na obrigação de apropriarem-se desse projeto como seu (CIAVATTA, 2005, p. 98).

Internamente na RFEPCT, com o objetivo de vencer as resistências ao Decreto n. 2.208/97, o governo FHC acenou com a possibilidade das escolas técnicas e agrotécnicas virem a transformar-se em CEFETs e, com a destinação de recursos do PROEP⁷³ – Programa de Expansão da Educação Profissional. O programa destinava-se à expansão da educação profissional em determinadas condições. O aumento do número de instituições, por exemplo, só ocorreria pela iniciativa dos estados ou dos municípios, isoladamente ou em associação com o setor privado; ou, ainda, por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, isoladamente ou em associação com o setor público.

Cunha (2002), diz que essa política era tão escancaradamente privatizante que orientava que às escolas da RFEPCT incluíssem empresários e trabalhadores em seus conselhos dirigentes, que construíssem parcerias com empresas e outras entidades privadas, que gerassem recursos vendendo cursos e outros serviços, inclusive contratando profissionais fora das normas do serviço público e, enfim, que liberassem o orçamento do governo. Para receber recursos do PROEP e vislumbrarem a transformação em CEFETs, as escolas deveriam apresentar um plano de gradual aumento da oferta de cursos profissionalizantes e redução da oferta de ensino médio⁷⁴ na RFEPCT, buscando relacionar mais estreitamente a educação com o mercado, de modo que até 2002, várias ETFs e EAFs transformaram-se em CEFETs.

No período de transição entre o Governo FHC e o Governo Lula, grupos ligados à educação profissional elaboraram um documento com o intuito de avaliar as ações realizadas no período FHC e, assim, fornecer subsídios ao novo governo para a elaboração de políticas públicas para esse segmento educacional (SOUZA e MOURÃO, 2011, p. 63).

⁷³PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional, financiado com recursos oriundos de um empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD, sendo designado como Órgão Executor o Ministério de Educação e do Desporto – MEC.

⁷⁴ Nesse período estava proibida a oferta de cursos intregados na RFEPCT.

As instituições que compunham a RFEPCT, a partir de 2003, voltam a passar por transformações, sob o comando do então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, a Secretaria de Ensino Médio e Técnico (SEMTEC), promoveu dois grandes Seminários Nacionais – “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” – realizados, respectivamente, em maio e junho, primeiro ano do mandato do governo Lula.

Nesses seminários, que contaram com a participação de gestores de todas as instituições da RFEPCT, com representantes das secretarias de educação de vários estados e da rede privada, o novo decreto começou a ser gestado, passando ainda por outros encontros, debates e audiências realizadas com representantes da sociedade civil e órgãos governamentais. Em 2004, o Decreto n. 5.154/2004 foi assinado, passando dar um novo rumo à Educação Profissional no Brasil.

O Decreto n. 5.154/2004 define novas orientações para a Educação Profissional, prevendo três alternativas de organização. Uma delas é a forma integrada com o Ensino Médio, não contemplada pela Resolução CNE/CEB n. 04/99 e proibida pela Resolução CNE/CEB n. 03/98.

A aprovação do Decreto n. 5.154/2004, como assinalamos, por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade de as instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizem para mudanças efetivas (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 53).

Para consolidar a implantação do Decreto n. 5.154/2004, que reorganiza o ensino profissional, seguindo o exemplo do governo FHC, o governo Lula traz a questão dos recursos na hora da implementação da reforma, criando pesos diferenciados para as modalidades e formas de articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio⁷⁵. Com isso, as instituições que optassem pela formação integrada recebiam mais recursos do Governo Federal.

No entanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), pensando também a respeito do governo Lula, afirmam categoricamente que as propostas educacionais prometidas na Constituição de 1988 não se cumpriram. Em relação a educação profissional, os autores identificam várias promessas, não concretizada, de associação do ensino básico ao

⁷⁵ A atual LDB de 1996, tenta contemplar os desafios expostos, quando afirma o propósito de estender ao poder público a obrigatoriedade da oferta de Ensino Médio, na qualidade de um direito do cidadão. No artigo 39, a educação profissional e tecnológica é concebida como “[...], no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. [...]”, (redação dada pela Lei n. 11.741 de 2008).

ensino profissional. Na análise, feita em 2005, sugeriam uma submissão do governo Lula à divisão internacional do trabalho, quebrando com a esperança de uma superação dos retrocessos sofridos pela educação profissional no governo anterior.

Na primeira década do século XXI, verifica-se um momento de transformação do mundo do trabalho no Brasil, em seus primeiros anos, fica evidente notáveis progressos científicos, tecnológicos e econômicos ocorridos, relacionados a diferentes aspectos da globalização, provocaram profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional no país. Mercadante (2010) diz que a decisão de eleger o social como um dos eixos estruturadores do desenvolvimento econômico, conferiu enorme importância às políticas públicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades, à inclusão social e à ampliação de direitos. No entanto, não foram o suficiente para acabar com a exclusão social e as desigualdades sociais que persistem na sociedade capitalista. Desde a primeira década do século XXI,

[...] o Brasil voltou a apontar para uma segunda grande transformação no trabalho. Pelo caminho da efetividade do regime democrático surgiu nova maioria política pós-neoliberal, capaz de combinar a retomada do crescimento econômico com avanços sociais fundamentais para o mundo do trabalho (POCHMANN, 2014, p. 23).

Pode-se dizer, que o governo Lula tenta associar crescimento econômico com avanços sociais, no entanto, é necessário dizer que ele não fez grandes mudanças na política econômica, pelo contrário, praticamente manteve as adotadas por seu antecessor, e quando muito, mesclou-as com certas doses de intervencionismos estatais de cunho keynesiano. Nesse sentido, tende-se a localizar a política de expansão de educação profissional do governo Lula, no bojo das políticas públicas compensatórias.

Em 2005, iniciou a fase I da expansão com o objetivo de implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica nos estados, ainda desprovidos dessas instituições ou em periferias de metrópoles e nos municípios com as potencialidades locais de geração de postos de trabalho, nessa fase da expansão foram criadas 64 novas unidades. Considera-se marco legal do projeto de expansão da RFEPCT, a publicação da Lei n. 11.195/2005, que garantiu autonomia à União para, além de expandir a educação profissional e tecnológica, manter e gerir as novas unidades de ensino.

Em 2007, foi realizado um “Estudo Comparativo: Faculdades Comunitárias dos Estados Unidos e Educação Profissional do Brasil”, uma questão apontada por esse estudo foi a necessidade crescente, de tanto o Brasil quanto os Estados Unidos, proporcionarem a educação profissional às populações de baixa renda e pouca

qualificação (BRASIL, 2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi lançado, em 2007, pelo Governo Lula, dentre outras ações propôs a reorganização das instituições da RFEPCT. O modelo proposto foi de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

A fase II da expansão tem início, em 2007, com a criação da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) que prevê a formação de um arranjo institucional que promovam a articulação entre setores públicos e privados na execução de projetos que possibilitem o desenvolvimento regional e local, na tentativa de promover a redução das desigualdades regionais. Na fase II da expansão, no segundo mandato do governo Lula, foram criadas 150 novas unidades. A partir desse período,

A rede federal de educação profissional e tecnológica mergulhou num debate bastante acalorado, depois que o ministro Fernando Haddad editou o Decreto n. 6.095, de 24/04/07, que propõe a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Considerando que a criação dessas novas entidades tem implicações sociais, culturais, políticas, pedagógica e outras [...] (SOBRINHO, 2007, p.1).

O primeiro documento oficial, editado pelo MEC que trata do tema Institutos Federais é o Decreto n. 6.095/07. Esse documento causou espanto na comunidade da Rede Federal de Educação, visto que as discussões, até aquele momento, eram sobre a possível transformação dos CEFETs em Universidades Tecnológicas, a exemplo do que ocorreu com o CEFET do Paraná, e a transformação das ETFs e EAFs em CEFETs.

Instaurado o debate no seio da comunidade acadêmica, ocorreu uma reação por todas as instituições que compunham a RFEPCT, levantando questões ideológicas, políticas e outras, típicas dos processos de construção psicossocial, quando uma novidade se insere em determinado universo simbólico.

Não podemos deixar de resgatar o debate implementado por aqueles que estudam a relação trabalho/educação, ou seja, a lógica do mercado ao perpassar as instâncias educacionais configura um ensino aligeirado, desvinculado da formação integral do homem e ligado, principalmente, ao mercado (MOURÃO, 2009, p. 10).

A discussão sobre o que seria o novo instituto gerou grande polêmica, pois, num primeiro momento, seria um único instituto por estado. A proposta de ifetização⁷⁶ deveria ser feita por um CEFET, sendo que, em alguns estados, existiam mais de um. Outra questão que causou polêmica era a respeito da autonomia de gestão de pessoal e

⁷⁶Processo que consiste na transformação, por meio de ajuntamento, de alguns CEFETs, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) (NOGUEIRA, 2016).

financeira das instituições que iriam compor o instituto. Enfim, várias foram as reações à proposta do MEC: uns demonstraram completa incompreensão do que se estava propondo; outros manifestaram receio, mas exibiram certa simpatia pela ideia; e alguns ainda vislumbraram, de imediato, alguma trama do capital internacional e a volta do autoritarismo (SOBRINHO, 2007). Esse quadro foi se modificando aos poucos e o processo de negociação para a edição do decreto de ifetização ganhando força.

Para convencer as instituições que ainda não tinham aderido ao processo de ifetização, utilizou-se o argumento empregado em outros momentos de transformações na educação profissional: o financeiro. Isso pôde ser constatado na Escola Agrotécnica Federal de Manaus (EAFM), onde foi divulgada a informação de que todos os processos de cefetização que estavam em trâmite no MEC seriam engavetados, bem como que os recursos das escolas que não aderissem aos IFETs ficariam congelados, impossibilitando, dessa forma, o desenvolvimento de novos cursos e a ampliação das estruturas acadêmicas⁷⁷.

Ao comentar o Art. 15 da Lei de criação dos Institutos, Silva (2009) aponta para essa obrigatoriedade de adesão ao afirmar que,

Este artigo aponta de maneira inequívoca para o fato de que a partir da promulgação desta lei a expansão da educação profissional e tecnológica no âmbito das instituições federais dar-se-á exclusivamente pelo modelo dos institutos federais. Isto implica a não criação de novas universidades tecnológicas, bem como o não aumento no número de unidades da UTFPR e dos Cefet RJ e MG. Implica também que as atuais escolas técnicas vinculadas a universidades federais naquilo que diz respeito a sua ampliação não poderão ser atendidas dentro dos recursos destinados a expansão da rede (SILVA, 2009, p. 57).

Contudo, é importante reconhecer que o MEC cedeu em muitos aspectos para que a proposta de criação da Rede⁷⁸ de Institutos Federais fosse efetivada. Mesmos as mudanças tendo acontecido por meio de um decreto, o ano de 2008 foi de intenso debate e de disputas internas por espaços na RFEPCT.

Ao contrário do que apregoa o discurso hegemônico e o senso comum, as políticas públicas não são a simples tradução da boa vontade dos gestores em atender ao chamado bem comum. Para além disso, elas refletem a relação de forças presente na arena das disputas, tensões, contradições e ambigüidades que caracterizam as suas definições. Tensões e contradições que não têm apenas origem nos confrontos ideológicos ou de interesses explícitos, mas igualmente

⁷⁷Reunião no auditório da EAFM com a participação de representantes do CEFET-AM responsáveis pela proposta de efetização.

⁷⁸Na Lei no 11.892/2008, o termo rede é compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas como forma e estrutura de organização e funcionamento (SILVA, 2009).

nas diferentes percepções e representações, produtos mentais que naturalizam o mundo para que os indivíduos tenham estes consciência ou não (SOBRINHO, 2007, p. 5).

Os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, pioneiros nessa formatação, não aderiram aos IFETs e trabalham, ainda hoje⁷⁹, para serem transformados em Universidades Tecnológicas, como aconteceu com o CEFET do Paraná.

O discurso oficial para a implantação dos IFETs era que uma rede com 354 unidades não poderia manter-se com as mesmas características do período anterior (SETEC, 2010). A maturidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a escala de dispersão das unidades por todas as mesorregiões do país exigiam um novo modelo de atuação, que envolva o desenvolvimento de um arrojado projeto político-pedagógico, verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, articulação com o ensino regular, aumento da escolaridade do trabalhador, interação com o mundo do trabalho e as ciências e apoio à escola pública.

A Chamada Pública MEC/SETEC n. 02/2007, em um dos itens de sua contextualização, que trata da relação “educação e trabalho” aponta como uma das missões institucionais a de “orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação, o fortalecimento e as potencialidades dos arranjos produtivos, culturais e sociais, de âmbito local e regional, privilegiando os mecanismos de inclusão social e de desenvolvimento sustentável”, explicitando na chamada pública a relação entre a proposta de ifetização o desenvolvimento econômico, já apontado em outros momentos da história da educação profissional no Brasil. Interessante resgatar o que diz Kober,

Não é só no discurso dos órgãos multilaterais e patronais que a idéia de vinculação entre educação, trabalho e desenvolvimento está presente. Ela está presente nos documentos do Estado, das empresas e até mesmo de instituições representantes de trabalhadores. Os órgãos de comunicação ampliam esse discurso e não se cansam de postular estas vinculações (KOBBER, 2004, p. 9).

Considera-se que foi dentro dessa perspectiva que, em 29 de dezembro de 2008, foi assinada a Lei n. 11.892, que cria 38 IFETs, os Institutos estão presentes nos 26 Estados e no Distrito Federal. Criados a partir da Rede Federal de Educação

⁷⁹No discurso de posse da nova diretoria da ANDIFES, em 29/07/2016, entre outros temas a nova presidenta lembrou a necessidade de transformar os CEFETs (Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Universidades Federais. “Temos todas as condições para isso; essas instituições já estão funcionando muito mais como Universidades. O que falta é apenas a caracterização de natureza jurídica, e nós vamos trabalhar para o governo compreenda esta necessidade” (CEFET-MG: Andifes defende transformação em Universidade. Disponível em: <http://www.cefetmg.br/noticias/arquivos/2016/08/noticia010.html>. Acesso em: 8 ago de 2016).

Profissional, formada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades.

Junto com essa nova configuração de IFETs, é apresentada uma nova concepção sobre o que seja REDE, se durante muito tempo a denominação de Rede Federal se deu pelo fato dessas instituições de ensino atuarem na oferta de educação profissional e tecnológica, subordinadas a um mesmo órgão do MEC, com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão. Nessa nova concepção, Pacheco (2008) destaca que um dos diferenciais da Rede Federal passa ser a existência em seu interior de uma visível cultura de REDE, que se reconhece enquanto coletivo, que pensa e atua no campo da educação.

Entende-se por cultura de REDE, a partir das considerações de Pacheco (2008), que as instituições trabalhem na perspectiva de garantir iniciativas conjuntas, promovendo uma constante troca de experiências, estimulando o intercâmbio de professores, técnicos e alunos e fortalecendo mecanismos de reconhecimento de suas instâncias de representação, de modo que essas ações devam ser fortalecidas por meio de políticas desenvolvidas pela SETEC. Deve-se, ainda, considerar o que diz a lei, no que trata das finalidades e características dos IFETs, com destaque para os incisos I e II.

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais. Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: 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; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

No que trata da questão do desenvolvimento socioeconômico, considera-se que esse não pode ser baseado em ações isoladas nas políticas públicas e sua condução deve receber a efetiva participação das instituições de ensino. Considerando que,

O quadro de desigualdade social no Brasil tem raízes históricas e expressa a fragilidade dos pactos democráticos. No Brasil, o Estado assumiu um caráter patrimonial, fazendo do poder político uma extensão do poder econômico das elites, sem considerar as demandas das classes trabalhadoras (COSTA, 2006, p. 22).

O texto de Costa (2006), nos conduz a afirmar que romper com esse quadro de desigualdade social no país deve ser um compromisso de todos, do contrário se constitui em um ato grave das ações governamentais. De modo que se deve considerar todo o acúmulo de conhecimento produzido por estas instituições e sua capacidade de formar

recursos humanos com capacidade de promover, pensar e propor alternativas viáveis para alavancar o desenvolvimento local/regional, considerando as demandas das classes trabalhadoras.

Historicamente, a Educação Profissional no Brasil tem sido fruto da correlação de força entre setores, de um lado os que a tomam como um braço a favor da acumulação capitalista e de outro os que veem nela um importante instrumento de política social, aqui assumida como aquelas voltadas para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades.

Os governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, mesmo sem efetivarem reformas estruturais, estabeleceram ganhos reais no salário mínimo e mediante políticas sociais de transferências de renda tiraram da miséria mais de 20 milhões de brasileiros, facultaram o acesso ao ensino médio e superior a grupos antes excluídos e pautaram uma política externa de maior autonomia em relação ao imperialismo Norte Americano (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 31).

Pochmann (2010) comenta que a diversidade de ocupações geradas no âmbito do crescente mundo do trabalho dos serviços, implica romper com o processo de ensino e aprendizagem que vinha sendo ofertado somente para a formação da elite branca. O autor aponta que, a expansão do sistema do ensino superior e das instituições de educação profissional durante o governo Lula direciona o país para a democratização da educação.

Nesse sentido, os Institutos surgem com uma proposta de expansão do ensino técnico e tecnológico jamais vista, uma vez que irão promover ensino nos níveis básico, técnico e tecnológico, incluindo programas de formação e qualificação de trabalhadores, licenciaturas e cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. O ex-secretário da SETEC afirma que

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos (PACHECO, 2011, p. 15).

Após a implantação dos Institutos em 2008, o governo Dilma deu início a fase III da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica anunciada em agosto de 2011, concluída em 2014. Ao contrário do governo Lula, que investiu

exclusivamente na expansão da rede federal de escolas técnicas, o programa do governo Dilma inclui apoio às redes estaduais e oferta de bolsas de estudo para alunos de escolas públicas em cursos profissionalizantes de instituições privadas. O Sistema S aparece como o principal destino dos alunos da rede pública. Além do acordo já existente com o governo para aumentar o número de vagas gratuitas ofertadas por essas escolas, há previsão de que elas sejam ampliadas, inclusive com financiamento do BNDES. A justificativa do governo era que:

As ações de educação profissional iniciadas na segunda metade da década passada tiveram caráter estruturante e trouxeram avanços significativos, mas não foram suficientes para atender a demanda por formação profissional. A partir desse cenário, o PRONATEC se constituiu numa política estruturante para a EPT no País e representa uma resposta do governo federal à demanda por formação e qualificação profissional em larga escala (FERES, 2015, p. 91).

Então, identifica-se, aqui as aproximações da política para a educação profissional do governo Dilma com a do governo FHC, visto que, mesmo mantendo a expansão da rede iniciada no governo Lula, destina grande montante de recurso financeiro para a rede privada de educação profissional com fez o governo FHC. Também aqui considera-se uma política na tentativa de manter a governabilidade, momento em que as concessões para iniciativa privada são largamente ampliadas

Certo que, ao fim 2010, todos os Estados da Federação já tinham instituições da RFEPCT em pleno funcionamento, tanto na capital quanto no interior. No entanto, vale destacar que, de 1909 a 2002, ou seja, em quase um século, foram criadas 140 unidades federais. Já o governo Lula quando terminou seu segundo mandato, em 2010, tinha em funcionamento 354 escolas técnicas; sendo que 214 foram construídas em sua gestão, ampliando em 150% as unidades federais, em relação ao número de instituições que existiam no início de seu primeiro mandato.

Visando organizar e definir parâmetros e normas para a Expansão dos Institutos Federais, ao longo do exercício de 2013, a SETEC fez uma ampla discussão com o CONIF, que resultou na publicação da Portaria nº 1.291, de 30/12/2013. A partir dessa Portaria, ficou definido que a expansão dos Institutos Federais ocorrerá mediante a implantação de Campus, Campus Avançados, Polos de Inovação e Polos de Educação a Distância, além da possibilidade dos Institutos Federais implantarem Centros de Referência para temáticas específicas (SETEC/MEC, 2014, p. 31).

A expansão da RFEPCT no governo Dilma Rousseff, até o final de 2014, segundo dados do MEC, previa a criação de 208 novos *Campi*. No Amazonas, contando

com o *Campus* Avançado, tivemos uma ampliação de 50% da rede federal, como trataremos no capítulo 4.

Quadro 4 - Evolução da RFEPCT por Municípios Atendidos

Período Histórico	Número de <i>Campi</i>	Municípios Atendidos
1909 a 2002	140	119
2003 a 2010	354	321
2011 a 2014	578	511
2015 a 2016	644	568

Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Quando questionada sobre os critérios para a distribuição de escolas técnicas e universidades federais pelo Brasil, Dilma Rousseff argumenta:

Utilizamos vários critérios para fazer esta seleção [...]. Primeiro, demos prioridade a municípios com mais de 50 mil habitantes, em microrregiões onde não existiam escolas da rede federal e no interior do Brasil. Segundo, tivemos a preocupação [...] de atender municípios com elevado percentual de extrema pobreza. Terceiro [...] focamos em um grupo de municípios que têm mais de 80 mil habitantes, mas, nos quais, a prefeitura, muitas vezes, arrecada pouco e tem muita dificuldade de investir em educação (CAFÉ COM A PRESIDENTA, 2011).

A fase III, da expansão da RFEPCT no governo Dilma Rousseff também foi marcada pela criação do PRONATEC⁸⁰, que vem sofrendo críticas por parte de políticos e profissionais da educação, sobretudo pelo repasse de recursos públicos para a iniciativa privada.

O que temos assistido nesta nova política de expansão da RFEPCT é a ampliação interiorizada dos institutos federais, em todo o país, com o objetivo declarado de proporcionar à população, como um todo, a oportunidade de frequentar escolas de educação profissional mantidas pelo governo federal, em diferentes modalidades e níveis. Tal objetivo, contudo, é formulado sem levar em conta a necessidade de estabelecer uma política pública no sentido de solucionar os graves problemas de ordem socioeconômica, presentes na sociedade brasileira, e que contribuem decisivamente no fraco desempenho da educação básica no País (SANTOS e RODRIGUES, 2015, p. 97).

Dessa feita, ao analisar a política de expansão territorial, interiorizada e em larga escala da educação profissional no Brasil, pode-se afirmar que o percurso da construção e da consolidação deste projeto educacional é marcado pelas contradições entre as

⁸⁰O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC – foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei n. 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país (CASSIOLATO e GARCIA, 2014).

intenções expressas nos discursos e nos documentos do MEC e aquilo que realmente vem ocorrendo nestes anos de existência oficialmente da RFEPCT.

3.3. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT): perspectiva de resistência a contra-reforma do Ensino Médio

A reformulação do Ensino Médio através de uma Medida Provisória (MP) 746/2016, incorporada a LDB 9.394/1996 LDB pela Lei n. 13.415 de fevereiro de 2017, é algo sem precedentes na história da educação brasileira. O uso de MP fere o princípio de construção coletiva e o protagonismo da sociedade na formulação das políticas de interesse coletivo.

A ABdC - Associação Brasileira de Currículo e GT 12 Currículo da ANPEd⁸¹, produziram um documento onde destacam algumas questões sobre a MP, salientando que é preciso, sobretudo, criticar a forma autoritária como tal política foi instituída, desconsiderando tanto as práticas razoavelmente estabelecidas de debate público quanto desrespeitando instâncias de representação da sociedade civil.

Frigotto (2016) afirmar que essa reforma retrocede e de forma pior, a reforma do ensino médio do período ditatorial que estabelecia profissionalização compulsória do ensino profissional neste nível de ensino. O autor destaca que piora porque aquela reforma visava a todos, no entanto essa com certeza alcançará apenas os filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública, de maneira que de fato essa reforma vem legaliza o *apartheid* social na educação no Brasil.

Nessa linha de análise, Ramos (2017) questiona o discurso do governo, que as reformulações contidas na MP são a materialização dos interesses do jovem, argumentando que ter uma formação mínima, é na prática ter uma formação precária. Em síntese essa medida oferece uma formação precária, que vai se tornar realidade, principalmente, para os filhos da classe trabalhadora.

O discurso de defesa dessa reforma, vem carregado de inverdades, dentre essas cabe destacar que a afirmação de que ela flexibiliza a educação dando opções de escolha aos estudantes, não se encontra nada no texto da MP, tão pouco na Lei n. 13.415/2017, que assegure que os estudantes terão o direito de escolher os itinerários que irão cursar. Este é um ponto importante que confundi a opinião pública.

Faz-se necessário compreender o que seja esses “itinerários formativos”, esse conceito foi introduzido pelo Decreto n. 5.154/2004, depois incorporado a LDB/1996,

⁸¹ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

pela Lei n. 11.741/2008. A partir de 2004, essa expressão aparece em diversos documentos relacionados à educação profissional e tecnológica, permitindo algumas possibilidades de interpretação. Em um primeiro momento podemos dizer que,

Itinerário faz referência a caminhos, estradas, roteiro, uma descrição de caminho a seguir para ir de um lugar a outro. A palavra formativo, por sua vez, indica algo que forma ou serve para formar, que contribui para a formação ou para a educação de algo ou alguém (LEÃO e TEIXEIRA, 2015, p. 6843).

Os autores seguem com o argumento que no caso da Educação profissional, e principalmente dentro dos IFs, essa expressão traz o compromisso com a formação do estudante ingresso e com os arranjos produtivos locais. De modo que, os cursos a serem ofertados e, conseqüentemente, os “itinerários formativos” planejados, devem ser organizados de acordo com as demandas regionais, em atendimento às demandas socioeconômicas e ambientais dos sujeitos e do mundo do trabalho. Dessa feita, entendemos que os “itinerários formativos” podem ser compreendidos como a carta de cursos ofertados por uma instituição de ensino.

A forma em que aparece o termo na MP, induz ao estudante pensar que terá a sua disposição todos os possíveis “itinerários formativos” em sua escola. Afirmando que o currículo ficará dividido em duas partes, uma que será aplicada a todos os estudantes e outra voltada aos “itinerários formativos”, que dizem respeito às linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

No entanto, omitem que em uma mesma escola dificilmente o estudante terá acesso a todos esses itinerários, de modo que o filho do trabalhador, dadas as suas condições de subsistência terão que cursar o “itinerário formativo” que for oferecido nos estabelecimentos de ensino mais próximos a suas residências. De modo, que a tão propagada flexibilização não alcançará de fato os estudantes oriundos da classe trabalhadora.

De fato, essa flexibilidade proposta diz respeito à oferta de ensino médio por parte dos sistemas de ensino, ou seja, a MP, hoje Lei n. 13.415/2017, aumenta muito a flexibilidade para as redes estaduais na contratação de professores e para realizarem a racionalização de recursos humanos necessários para o ensino médio, talvez até para terceirizar alguns “itinerários formativos”, como será provavelmente o caso da formação profissional.

Ao mesmo tempo em que essa reforma marginaliza disciplinas de base humanística, golpeia o projeto de educação integrada que vinha sendo discutido nas organizações que trabalham a educação nacional, precariza o ensino, ao permitir o reconhecimento do “notório saber” para o exercício da docência, sem deixar claro seus limites.

Existe uma clara distorção no discurso do governo quando afirma que a Lei n. 13.415/2017 tornou obrigatórias nos três anos de ensino médio as matérias de matemática, língua portuguesa e inglesa, quando na verdade a lei desobriga para os três anos as disciplinas de física, química, geografia, biologia, história, filosofia, sociologia, artes e educação física. Identificamos nessa reforma clara aproximação com o “Projeto Escola Sem Partido”⁸², no sentido em que propõe o ensino que instrui ao invés de educar.

Importante ressaltar, que esse ataque à educação brasileira se dá principalmente à educação pública, considerando que como foi feito em outros momentos da história da educação brasileira, as escolas privadas, da elite dominante, irão buscar formas de continuar proporcionando acesso a esses conhecimentos a seus estudantes, como vimos na seção 3.1 desse capítulo, o Parecer 76/75, dava a margem necessária para que as escolas privadas continuassem a oferecer o ensino propedêutico sem alteração de seus currículos no período de vigência da Lei 5.692/1971, que impunha a profissionalização compulsória.

Interessante lembrar, que tão logo a MP da reforma do ensino médio foi anunciada,

[...] a TV Cultura proporcionou ao atual titular da pasta ministerial da Educação o lugar central no Programa Roda Viva e, em torno dele, alguns intelectuais representantes do pensamento empresarial na Educação. Citamos, por exemplo, Guiomar Namó de Mello, falando em nome do Grupo Civita e Mozart Neves Ramos, pela Fundação Ayrton Sena (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 36).

Dessa feita, está em disputa não somente a privatização do Ensino Público, mas sobretudo do Espaço Público, pois, na medida em que o projeto de reforma do ensino

⁸²No contexto do golpe parlamentar de 2016, o “projeto escola sem partido” visa eliminar a discussão ideológica no ambiente escolar, restringir os conteúdos de ensino a partir de uma pretensa ideia de neutralidade do conhecimento. Numa clara afronta a Constituição de 1998, no que diz respeito ao princípio constitucional do pluralismo da ideia e concepções pedagógicas, assim como o da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, considerando como válidos determinados conteúdos que servem à manutenção do *status quo* e como doutrinários aqueles que representam uma visão crítica.

médio do governo Temer avança, recebe total apoio do setor privado, ou seja, os governos estaduais com dificuldade no quadro de profissionais, não tendo condições de implantar a reforma como o MEC deseja, estão permitindo o loteamento da rede estadual de ensino entre, por exemplo, Instituto Itaú, Instituto Ayrton Senna, dentre outros, disputam o espaço público e recursos públicos para o oferecimento de programas como o Médio-TEC⁸³, na forma concomitante.

Consideramos importante lembrar que existe um déficit histórico e estrutural de recursos humanos nas escolas públicas, de forma que não é difícil prever o cenário nessas instituições quanto ao oferecimento dos itinerários formativos que irão oferecer. Por outro lado, no ensino privado esse quadro poderá configurar-se como novo nicho de mercado e até mesmo como bandeira de marketing tendo em vista que poderá ofertar maior leque de itinerários.

As poucas alterações sofridas pela MP até sua transformação em Lei foram advindas de participantes ligados ao setor privado, como é o caso da proposição do aumento da carga horária destinada à formação básica comum, de 1.200 para 1.800 horas. Ainda que a MP nº 746 tivesse também por objetivo regulamentar a oferta do ensino médio em tempo integral de sete horas diárias, essa questão esteve menos presente nas audiências públicas, provavelmente por haver consenso de que precisaria ampliar em muito o investimento público (FERRETI e SILVA, 2017, p. 396).

Evidencia-se que as mudanças propostas nessas audiências foram advindas de pessoas ou entidades com maior aderência ao governo Temer, que mantém vínculos com outros órgãos de governo ou com o setor privado, ficando claro que uma correlação de forças que privilegiou o atendimento dos interesses desse grupo em detrimento dos demais.

A MP ainda aponta para a oferta da educação em tempo integral, o que requer investimentos e não cortes como os já aprovados pela EC 95/16. O ensino médio de tempo integral exigiria dobrar os investimentos, afinal, seria necessário contratar muito mais professores, aumentar recursos para alimentação dos alunos, investir na adequação dos prédios escolares, etc. Lembrando que as escolas privadas, para adequarem-se à educação em tempo integral, terão que ter dois turnos de aulas o que acarretará aumento

⁸³O governo anuncia o Médio-TEC como sendo uma ação de aprimoramento da oferta de cursos técnicos concomitantes para o aluno regularmente matriculado no ensino médio regular nas redes públicas estaduais e distrital de educação, como uma proposta de fortalecimento de uma formação profissional com produção pedagógica específica para o público atendido e em parceria com os setores produtivos, econômicos e sociais. No entanto não comunica que será ofertado prioritariamente na forma de Ead.

do preço das mensalidades. Não por acaso essa discussão foi negligenciada nas audiências públicas.

Ferreti e Silva (2017), destacam que do ponto de vista educacional, a MP alinha-se à formação por competências defendida no governo de FHC, fazendo clara indicação a formação concomitante, deixando margem para que o itinerário da formação profissional seja oferecido na forma de EaD. Os autores seguem em sua análise dizendo que,

[...] por coerência e opção epistemológica, essa MP propõe que desapareça da cena, no âmbito dos governos estaduais, a proposta de integração no ensino médio e deste com a educação profissional, ainda que se possa levantar a hipótese de sua continuidade nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por sua autonomia pedagógico-administrativa e por pertencerem à rede federal de ensino (FERRETI e SILVA, 2017, p. 392).

Outra questão fundamental a ser ressaltada, é que essa reforma segue na contramão do Plano Nacional de Educação (PNE), mesmo com todas as críticas que possam ser feitas ao PNE, esse sim, foi fruto de intenso e extenso debate. O PNE deveria guiar as decisões dos governos, assegurando à educação a condição de política de Estado, no entanto, com a MP tem várias de suas metas frontalmente atacadas.

Uma dessas metas diz respeito à formação dos professores, enquanto o PNE estabelece que é preciso garantir que todos professores e professoras da educação básica possuam graduação na área de conhecimento em que atuam, a MP passa a permitir que profissionais com “notório saber” possam dar aulas de conteúdos de áreas afins à sua formação. Além disso, entra na contramão, também, da formação humana integral ao romper a intrínseca relação entre a formação geral e a profissional, as quais estão na base da Educação Profissional, Técnica, Científica e Tecnológica da Rede Federal. Nesse sentido fica claro que

Somente, a resistência, alimentada por princípios éticos-políticos, e construída pela práxis sociais, nos espaços organizados politicamente, e, em nossa ação cotidiana, em especial, como educadores, poderá frear o movimento historicamente regressivo. É, nessa práxis, que as instituições seculares se fizeram uma conquista e um patrimônio social. Nelas, encontra-se a verdadeira legitimidade para se propor e se fazer a política educacional brasileira (RAMOS, 2017, p. 42).

Com essa passagem do texto de Ramos (2017), chama-se atenção para o importante papel das Instituições da RFEPCCT na resistência contra esse ataque à proposta de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, pelo governo Temer com a MP 746/2016, regulamentada pela Lei n. 13.415 de fevereiro de 2017.

Sendo essa, apenas uma das medidas que impõe ao país um retrocesso histórico que provavelmente levaremos décadas para corrigir. Ianni (1998), ensina que no âmbito do neoliberalismo, o Estado-Nação entra em crise, é levado a redefinir-se. A dinâmica da globalização exige a reestruturação do Estado, a privatização das empresas produtivas estatais, da saúde, educação, transporte, habitação e previdência. Impressiona a atualidade do texto de Ianni hoje, 30 anos após ser escrito. Ao autor segue lembrando que

As mentalidades e as correntes de opinião pública, bem como as noções e as interpretações sobre muito do que ocorre no mundo, em âmbito local, nacional, regional e mundial, tudo isso está cada vez mais decisivamente influenciado pelas empresas, corporações e conglomerados que atuam no âmbito da mídia, cultura de massa e indústria cultural (IANNI, 1998, p. 30).

Como têm-se acompanhado, existe toda uma máquina corporativa da mídia brasileira tentando vender uma imagem de que o governo Temer, com os cortes de verba para educação e saúde, as reformas trabalhista e previdência está trabalhando para construir um futuro melhor para o país. Cabe à RFEPCT apontar um caminho para resistência a contra-reforma do Ensino Médio na defesa de uma formação integrada dentro dos IFs como defende Ramos (2017).

Em 2013, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), aprovou um manifesto⁸⁴ em que sinalizavam para o compromisso das instituições da Rede Federal com mudanças possíveis no campo da educação, garantindo os direitos de jovens e adultos a uma educação de qualidade, e, principalmente aos setores sociais historicamente alijados do processo de desenvolvimento.

Nesse manifesto, o CONIF afirmava que os IFs reservam para si a liberdade de defender uma concepção de educação profissional e tecnológica e, em nome dessa, possibilitar percursos diversos de formação para que contingentes populacionais cada vez maiores tenham acesso ao conhecimento e ao trabalho, a fim de desenvolver mecanismos que possam mudar a fria realidade que aflige a população brasileira.

Dessa forma, os IFs chamam para si, a responsabilidade de oferecer uma formação integrada que possibilite ao jovem e ao adulto que não teve o acesso à educação no tempo certo, de modo que possam se integrar a vida em sociedade e ao mundo do trabalho. Com o golpe parlamentar de 2016, esse compromisso manifestado

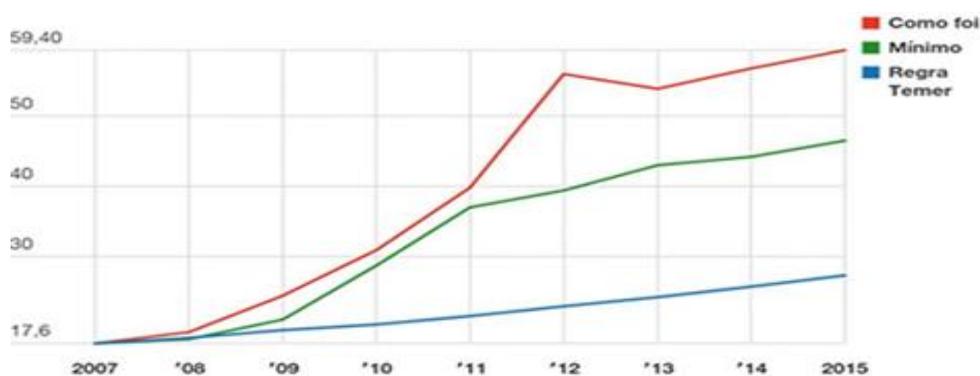
⁸⁴Disponível em: <http://portal.conif.org.br>

em 2013 pelos IFs ganha força na defesa de uma formação integrada para jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora.

Os IFs, em 2016, através do documento conhecido como “Carta de Vitória: em defesa da educação pública e dos Institutos Federais⁸⁵” fazem a crítica à MP, o documento diz em síntese que uma reformulação no ensino médio, requer amplo debate envolvendo a sociedade, desse modo o uso de MP fere o princípio de construção coletiva e o protagonismo da sociedade na formulação das políticas de interesse coletivo. Destaca que, a MP marginaliza disciplinas de base humanística, retrocede a formação integral de nossos jovens e adultos e ainda precariza o ensino, ao permitir o reconhecimento do “notório saber” para o exercício da docência.

O documento ainda faz serias críticas a EC 95/16 (antiga PEC 241 ou 55/16) que congelou o orçamento da Educação e Saúde por 20 anos, visto que ao fixar limites de investimentos, comprometeu a expansão da RFEPC. De modo que ao desvincular percentuais constitucionais obrigatórios e abolir a destinação do percentual de 10% do PIB para a educação comprometem a garantia do direito à educação pública e gratuita a todos os brasileiros.

Figura 1 - Evolução dos investimentos Federais em Educação - em R\$ bilhões, excluindo salário educação



Fonte: Tesouro Nacional⁸⁶

A figura 1 mostra como foram os investimentos em educação no período de 2007-2015, apontando o que seria o mínimo estabelecido por lei e ainda como ficariam os investimentos caso já estivesse em vigência as novas regras aprovadas pela EC

⁸⁵Disponível em: <http://portal.ifto.edu.br/noticias/gestores-lancam-carta-de-vitoria-em-defesa-dos-institutos-federais/carta-de-vitoria-reditec.pdf>

⁸⁶ Disponível em: <http://alertasocial.com.br/?p=499>. Publicado em Publicado em 20 de junho de 2016.

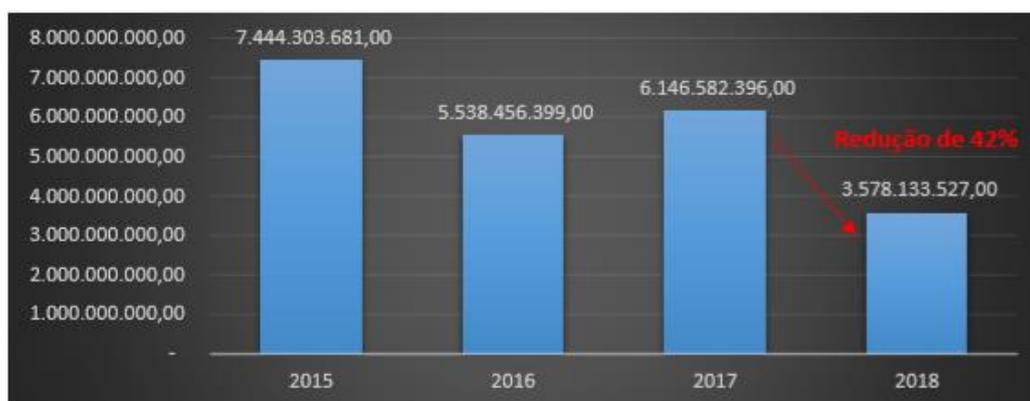
95/16. Fica evidenciado que a expansão alcançada pela RFEPCT nesse período não teria sido alcançada.

Como já evidenciado anteriormente nesse trabalho, para além do número de instituições construídas é expressivo o número de municípios atendidos hoje pela RFEPCT, no entanto cabe ressaltar, que dado o histórico de exclusão da educação brasileira, ainda há necessidade de avançar mais, a fim de incluí-las, visando o desenvolvimento do país. Destaca-se, ainda, que mesmo grupos políticos de posições divergentes, concordam com a importância de se investir em educação para impulsionar o desenvolvimento de um país. Campos (2016) enfatiza que a democracia favorece os investimentos em educação, que, por sua vez, fortalecem a própria democracia. Os dados relativos aos investimentos públicos no Brasil, ilustram esta questão, como mostram os dados apresentados na figura 1, em períodos de governos populares os investimentos em educação tendem a aumentar.

Na contramão da política de fortalecimento e expansão da educação profissional e tecnológica, o governo que se instalou após o golpe parlamentar vem demonstrando total descompromisso com a educação. Com um conjunto de medidas que afetam diretamente a atuação dos IFs, reduzindo o orçamento e ameaçando a própria manutenção dos Institutos existentes. Cortes no orçamento e execução insuficiente prejudicam as ações programas dos IFs. Como a EC 95/16 congelou o orçamento da educação com base no executado em 2017, vislumbra-se dificuldades maiores ainda considerando que para o orçamento de 2018 não haverá incremento de recursos, somente correção da inflação do período.

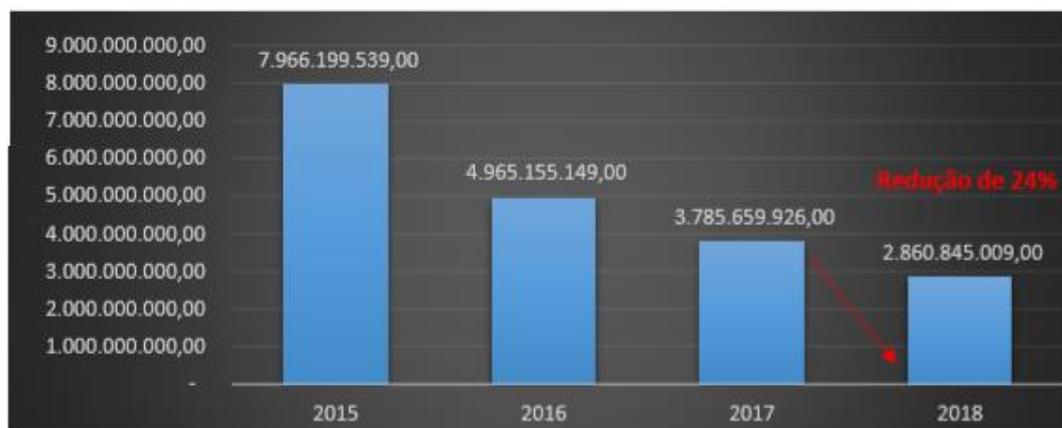
Costa (2017) aponta que de acordo com dados da Assessoria de Orçamento da Liderança do PT no Senado Federal, nas figuras 2 e 3, o Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) de 2018 reduz consideravelmente os recursos para a educação básica e para a educação profissional e tecnológica, o que comprova o descaso do governo com a educação.

Figura 2 - Dados orçamentários da Educação Básica



Fonte: Assessoria de Orçamento da Liderança do PT no Senado, apud Costa (2017)

Figura 3 - Dados orçamentários da Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Assessoria de Orçamento da Liderança do PT no Senado, apud Costa (2017)

Em resposta aos ataques que a RFEPCT vem sofrendo, com o objetivo de desqualificá-la, os dirigentes dos Institutos apresentam em agosto de 2017 o documento conhecido como a “Carta de Santarém: em defesa da Rede Federal”⁸⁷, onde reafirmam a expansão da RFEPCT como uma das mais bem-sucedidas políticas públicas nacionais, estando presente em todas as regiões do país levando a educação profissional para o interior dos Estados. Destacando que “sua interiorização serviu de vetor para mudar o curso marcante de adensamento populacional, de instituições produtoras de conhecimento, de equipamentos culturais e de infraestrutura econômica. Com isso, vem contribuindo para reduzir as desigualdades sócioespaciais e descentralizar o desenvolvimento”.

Dentro da perspectiva de valorização do trabalho realizado pelas instituições que compõem a RFEPCT, em setembro de 2017, foi realizado pelo CONIF o “I Seminário

⁸⁷Disponível em: http://portal.conif.org.br/images/CARTA_DE_SANTAREM.pdf

Nacional do Ensino Médio Integrado”, que contou com a participação de renomados nomes da educação nacional. Neste seminário tirou-se como orientação a defesa do projeto de Educação Integrada dos IFs como opção para toda rede educacional brasileira, não aceitando as imposições desse governo ilegítimo. Na página oficial do CONIF⁸⁸ encontramos a fala do coordenador do Fórum de Dirigentes de Ensino, Adilson Araújo, que anuncia a formulação de uma agenda para defender o projeto proposto de ensino médio integrado. O coordenador afirma que “para que possamos construir um ensino médio integrado, que não é exclusividade dos institutos, precisamos de política, precisamos de financiamento, precisamos discutir uma agenda mais ampliada. E é nesse sentido que o Fundo de Desenvolvimento da Educação (FDE) está compondo uma linha de fortalecimento para o ensino integrado”.

Nessa linha de pensamento, foi realizado em outubro de 2017, o V Encontro Pedagógico do IFAM⁸⁹, com o tema “Educação profissional e tecnológica: desafios da cultura inclusiva e práticas educativas integradoras para a permanência e êxito”, este encontro contou com a participação de todos os Institutos Federais da Região Norte (IFAC, IFAM, IFAP, IFPA, IFRO, IFRR e IFTO). Uma das principais discussões realizadas nesse encontro, foi sobre o ensino médio integrado e as implicações da reforma do ensino e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos Institutos Federais. Para essa discussão, contou-se com a participação da Profa. Marise Nogueira Ramos, onde reafirmou-se o compromisso dos Institutos Federais da Região Norte com o ensino integrado.

Dentro da programação do encontro, aconteceu o I Encontro sobre Permanência e Êxito dos Institutos Federais da Região Norte. Na discussão, ficou evidenciado nas falas, as preocupações em se cumprir as metas dos respectivos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) desses institutos, dado o congelamento dos recursos da educação e em especial os ataques sistemáticos à educação pública pela mídia financiada por esse governo Temer. Ainda, sobre esse encontro, cuja temática foi “região norte: sua especificidade nos torna diferente”, cabe registrar uma importante discussão. A de que para se alcançar os resultados desejados no que diz respeito à permanência e êxito dos estudantes nos Institutos Federais da Região Norte, é

⁸⁸Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/1628-seminario-nacional-do-ensino-medio-integrado-resulta-em-proposta-de-agenda?Itemid=609>

⁸⁹Disponível em: <https://www.doity.com.br/v-encontro-pedagogico-do-ifam>

necessário primeiramente que seja levado em consideração o custo amazônico⁹⁰, que ocasiona gastos extras relacionados a dificuldades de transporte, logística e comunicação dificultando a realização dos compromissos assumidos com as comunidades e em especial com os agentes educacionais.

Na última reunião dos diretores gerais das Instituições da RFEPCT de 2017, em novembro, a principal discussão foi sobre “Acesso, Permanência e Êxito”. Nessa reunião, foram evidenciadas as dificuldades a serem enfrentadas em 2018 com o corte orçamentário, que limitarão a expansão das ações IFs e principalmente no que diz respeito a ampliação do público atendido pela RFEPCT. Foi apontada ainda, a insuficiência dos auxílios estudantis como uma das causas da evasão. O fórum também destacou a dificuldade de oferta de transporte e alimentação aos estudantes como empecilhos para a continuidade dos alunos nos cursos.

Existe um discurso em setores do MEC, que os IFs são muito caros para o trabalho que realizam, com objetivo de justificar os cortes nos investimentos na RFEPCT. Interessante destacar, que os mesmos jornais que propagam esse discurso sobre os institutos, são os jornais que publicam os *rankings* do Enem, onde as instituições da RFEPCT aparecem muito bem colocadas. Segundo tabulação da Folha, obtida a partir dos dados brutos divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), a média geral registrada pelos IFs no Enem 2016 foi de 564,93, uma diferença de 3% em relação à rede privada, que alcançou a pontuação de 580,93⁹¹. Podemos dizer que estes dados demonstram que o modelo de ensino médio integrado trabalhado na RFEPCT realmente funciona, especialmente se considerarmos que a preparação para o Enem não faz parte da política institucional dos IFs.

No início de 2018, foi realizada reunião no MEC para qual foram convidados alguns dos IFs, sem a presença de representantes do CONIF. Nessa reunião, foi apresentada uma proposta de reordenamento dos IFs pela SETEC, proposta ~~fez~~ formulada pela Diretoria de Desenvolvimento da RFEPCT – DDR. Sobre essa proposta, o CONIF divulgou uma Nota Pública⁹² no dia 17 de abril de 2018, onde em síntese diz que é contrário a interferências na atual distribuição dos campi, visto que impactaria

⁹⁰Neste trabalho entende-se custo amazônico como o custo adicional empreendido pelas instituições que desenvolvem atividades na Amazônia, quando consideradas as dificuldades de deslocamento, transporte, comunicação e logística para áreas de difícil acesso como: as áreas de florestas, ribeirinha, quilombolas e indígenas.

⁹¹Informações publicadas em 16/01/2018 no portal do Conif.

⁹² Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/1997-nota-publica-3?Itemid=609>.

principalmente nas comunidades locais, ao mesmo tempo reivindica participação na construção de futuras propostas de crescimento da Rede Federal, o que não teria acontecido na construção dessa proposta de reordenamento apresentada pela SETEC⁹³. Na oportunidade, também, aponta a preocupação com a consolidação das instituições já implantadas, mas que ainda enfrentam sérias dificuldades em sua estruturação, em função dos cortes de verbas para a educação pública federal.

Como resultado do V encontro pedagógico do IFAM, que contou com a participação de todos os IFs da região norte, entre os dias 7 e 9 de junho de 2018, realizou-se o I Fórum dos Diretores Gerais dos Institutos Federais da Amazônia – ForDGAmazônia. De acordo com dados do CONIF, atualmente na região norte tem-se sete IFs, totalizando sessenta e nove *Campi* assim distribuídos: IFPA – 18 *campi*; IFAC – 6 *Campi*; IFAP – 5 *Campi*; IFAM – 15 *Campi*; IFRO – 9 *Campi*; IFRR – 5 *Campi*; IFTO – 11 *Campi*.

Desse Fórum, foi produzido um documento que recebeu o nome de “Carta da Amazônia”⁹⁴, que foi entregue ao atual Ministro da Educação em mãos, onde os gestores trazem para o debate a questão do custo amazônico, pontuando questões como⁹⁵:

- A territorialidade dos estados da região amazônica é um fator obstacular da adequada interiorização e capitarização da abrangência e das ações da rede federal de educação profissional na região amazônica. Os institutos da região norte, possuem clara dificuldade em atender sua área de abrangência, devido aos problemas de transporte e logística que são notórios e históricos. O custo para atender à área de abrangência dos campi amazônicos, na maioria das vezes, inviabiliza as ações nesses locais. Alguns campi atendem a um entorno de até mais de 1.000 quilômetros de distância da sede do município;
- A dimensão territorial também impacta na relação e acessibilidade dos campi, sobretudo no que concerne a deficiência de transporte, além de seu elevado custo;

⁹³ Em resposta a Nota Pública e ofício enviado a SETEC pela presidência do CONIF, a SETEC retratou-se por meio do Ofício nº 322/2018/GAB/SETEC/SETEC-MEC. Onde destaca que, eventuais alterações no arranjo estrutural das instituições que compõem a RFEPCT somente deverão ser realizadas após ampla discussão e profundo debate entre SETEC, instituições e comunidade em que estão inseridas. E também que a SETEC lamenta a divulgação extraoficial de informações preliminares sobre o assunto, gerando desconforto desnecessário, e reafirma seu compromisso com o diálogo e o respeito à democracia e à autonomia das instituições da RFEPCT.

⁹⁴ Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br>.

⁹⁵ Tópicos extraídos na íntegra do documento entregue ao ministro.

- O processo de implantação de alguns campi, a partir de 2010, ainda não foi satisfatoriamente concluído. Faltam alguns itens de infraestrutura e serviços básicos nestas unidades;
- A extrema dificuldade de provimento e fixação de pessoal nas unidades da região amazônica, é um entrave determinante para algumas ações e unidades, sobretudo as que ficam mais distantes das capitais e regiões metropolitanas;

Essas questões vão ao encontro da problematização levantada que emergem na pesquisa de campo e na análise dos estudos sobre o *Campus* SGC do IFAM, objeto principal desse estudo, em destaque nos capítulos 5, que apontam para intensificação do debate das instituições localizadas na região amazônica no sentido de pensar políticas que valorizem as regionalidades e peculiaridades que nos são características.

Desta feita, retornamos à Ramos (2017), que nos conchama para resistência contra essa política de desmonte da educação pública e em especial das instituições da RFEPCCT. Com a certeza que precisamos ocupar os espaços politicamente organizados em nossas ações cotidianas como educadores para frear esse retrocesso histórico na educação, imposto por esse governo do pós golpe, regulamentado pela Lei n. 13.415 de fevereiro de 2017. Precisamos ter clareza que vivemos um momento singular na história deste País, de modo que só conseguiremos minimizar as derrotas a nós impostas por essa administração federal, se formos capazes de compreender a dimensão da trama que está em curso, e se conseguirmos construir com unidade e junto com a sociedade civil organizada, uma dura e intransigente luta de resistência, sendo os IFs uma arena oportuna para construção dessa resistência.

Considera-se importante registrar, que apesar da posição oficial do CONIF, o embate interno em cada IF, no sentido de concretizar a resistência à contra-reforma do Ensino Médio e pela preservação da formação integrada em suas bases conceituais e epistemológicas, tem se mostrado uma luta muito dura, inclusive, pela pressão orçamentária do MEC que tenta impor a reforma por seu poder de coerção financeira. Além disso, não há consenso no interior dos IF em torno da defesa do ensino médio integrado a partir da concepção de formação humana integral.

Nesse contexto, faz-se importante conhecer o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas – IFAM, a trajetória dos entes que o constituíram, assim como suas respectivas áreas de atuação, o que explicita os eixos tecnológicos trabalhados pelo instituto no Amazonas. Buscando compreender caminhos da expansão da RFEPCCT no estado do Amazonas.

CAPÍTULO 4

4. A EXPANSÃO DO IFAM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nesse capítulo, discute-se o processo de implantação do IFAM, destacando a trajetória histórica das autarquias que o originaram e suas respectivas áreas de atuação. Segue-se, com a análise da expansão da RFEPCCT no Estado do Amazonas dentro de cada uma de suas fases, com destaque para distribuição geográfica de seus *Campi*, no espaço amazonense, procurando conhecer os eixos tecnológicos trabalhados pelo instituto no Amazonas.

Destaca-se que o IFAM oferta educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, ministrando cursos técnicos de nível médio, na forma de cursos integrados, subsequente e Educação de Jovens e Adultos; e em nível de educação superior, os cursos de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelados; em nível de pós-graduação, cursos de *lato e strictu sensu*. Em razão das instituições que deram origem ao instituto, o IFAM atua em todas as áreas do setor produtivo, passando pelo setor primário (agropecuário), setor secundário (industrial) e setor terciário (comercial), formando jovens e adultos tanto do meio urbano quanto do meio rural.

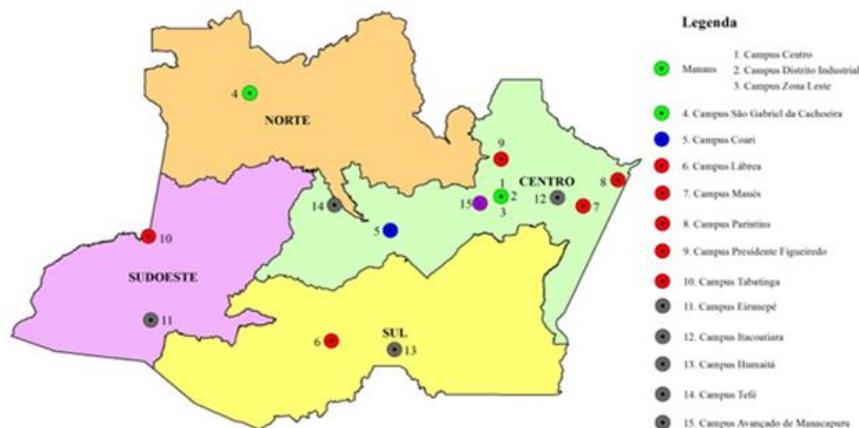
Esse amplo dimensionamento de áreas de atuação e níveis de ensino, impõem inúmeros desafios de natureza infra estrutural e pedagógica, os quais precisam ser superados para que ao expandir essa rede, continue a ser referência de ensino de qualidade na educação profissional e tecnológica no estado e no país.

Num processo que está em constante alteração, o IFAM conta com 14 *Campi* e o *Campus Avançado* de Manacapuru, levando a educação profissional a todas as Mesorregiões do Estado do Amazonas. No município de Manaus encontram-se três *Campi* existentes desde sua criação, e os demais distribuídos nos municípios de Coari, Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Lábrea, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga e Tefé.

Além dessas Unidades Acadêmicas, o IFAM possui um Centro de Referência localizado no município de Iranduba. Atualmente, está estabelecido em 23 municípios, sendo 20 municípios – entre campi e polos da EaD – no estado do Amazonas e 3 municípios de Roraima, com polos de EaD. Nesse sentido, temos o IFAM, na busca de

cumprir sua função de servir a sociedade amazonense e brasileira, proporcionando uma Educação Profissional de qualidade.

Figura 4 - Mapeamento dos *Campi* do IFAM



Fonte: Construído pelo autor a partir dos dados do IFAM

Após apresentar a expansão, destacam-se algumas questões, a partir das informações levantadas, que dizem respeito ao eixo principal dessa tese que busca relacionar os Institutos Federais e o desenvolvimento regional e local, relação que aparece como um dos principais objetivos para os quais foram criados os IFs.

Em função da grande área geográfica de abrangência do IFAM, encontramos muitos entraves de logística para a atuação da Instituição nos *Campi* do interior, considerando que temos o chamado custo amazônico, expõem as dificuldades para a Instituição sair das sedes dos municípios onde estão baseadas para trabalhar com as comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas. A compreensão da distribuição geográfica dos *Campi* do IFAM vai nos possibilitar realizar uma melhor análise da atuação deste, em especial do *Campus* SGC que é o objeto principal de nosso estudo.

4.1. O processo de implantação do IFAM: a trajetória histórica dos entes que construíram sua institucionalidade

Com a função de promover uma educação de qualidade socialmente referenciada através do ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, e visando à formação do cidadão crítico, autônomo, empreendedor e comprometido com o desenvolvimento social, científico e tecnológico do País, em 29 de dezembro de 2008, o Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, sanciona a Lei n. 11.892, criando 38 Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁹⁶. Nogueira chama atenção que a partir da nova lei

a comunidade acadêmica de quase todos os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), de todas as Escolas Agrotécnicas Federais e de algumas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais presenciou a transformação de suas instituições em Institutos Federais. Parte-se do pressuposto de que essa nova institucionalidade é um dos principais pilares da política governamental para a Educação Profissional e Tecnológica (NOGUEIRA, 2016, p. 19).

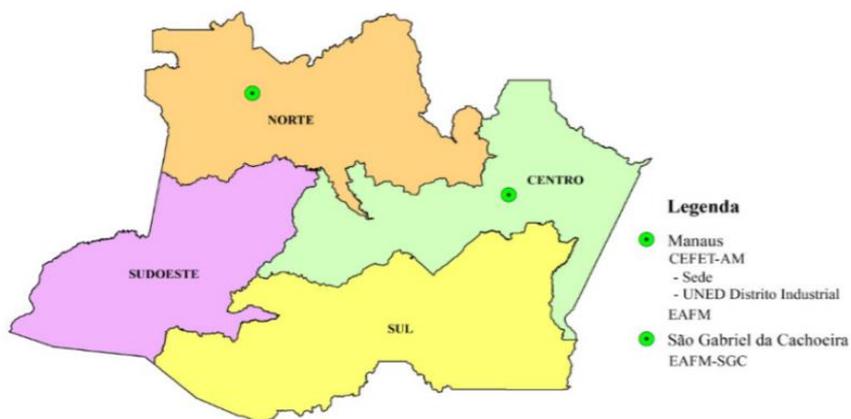
A criação desta estrutura se alicerçava em uma vasta RFEPCT⁹⁷ que já existia, e vinha ampliando desde 1909, quando da criação pelo Decreto Lei n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo Presidente da República Nilo Peçanha, de uma Escola de Aprendizes Artífices, para cada uma das dezenove capitais dos Estados da Federação, possibilitando uma educação profissional primária, pública e gratuita para os pobres e desvalidos da fortuna num Brasil que dava os seus primeiros passos na República.

O quadro de Instituições Federais de Educação Profissional no Estado do Amazonas até 2002 era: duas Escolas Agrotécnicas Federais, uma em Manaus e outra em São Gabriel da Cachoeira; um Centro Federal de Educação com sede em Manaus, que possuía uma unidade descentralizada, também na sede da capital.

⁹⁶Em 19 estados e no Distrito Federal foi possível constituir um instituto por unidade federada. Porém, onde havia um maior número de autarquias com tradições institucionais muito diferenciadas tal unificação tornou-se bastante complexa. Considerando estas dificuldades, que inclusive levou à organização de alguns institutos federais a partir de escolas agrícolas, as diretrizes apontadas não foram integralmente observadas, tendo prevalecido os consensos possíveis naquele momento (SILVA, 2009, p. 35).

⁹⁷São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

Figura 5 - Instituições Federais de Educação Profissional no Amazonas – 2002



Fonte: Construído pelo autor a partir dos dados do IFAM

Em 2008, o Estado do Amazonas contava com três Instituições Federais que proporcionavam aos jovens o Ensino Profissional, sendo: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), que contava com duas Unidades de Ensino Descentralizadas uma no Distrito Industrial em Manaus e outra no Município de Coari; a Escola Agrotécnica Federal de Manaus; e a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira. Cada uma autônoma entre si, com seu próprio percurso histórico, mas todas consideradas instituições de referência de qualidade no ensino. Por meio da Lei n. 11.892/2008 essas três instituições passam a compor o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Deste modo em 2009, o IFAM dá início a sua trajetória, com uma estrutura organizativa composta por, além da recém-criada Reitoria, de cinco *Campi* respectivamente correlacionados com as instituições anteriormente já existentes no Estado, e que agora passaram a ter a denominação de *Campus* Manaus Centro (antigo CEFET-AM), *Campus* Manaus Distrito Industrial (antiga Unidade de Ensino Descentralizada - UNED Manaus), *Campus* Coari (antiga Unidade de Ensino Descentralizado - UNED Coari), *Campus* Manaus Zona Leste (antiga Escola Agrotécnica Federal de Manaus) e *Campus* São Gabriel da Cachoeira (antiga Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira). De maneira, que as Instituições que estão envolvidas no engendramento da criação do IFAM possuem sua própria trajetória histórica.

4.1.1. O Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e suas UNEDs Distrito Industrial e Coari

No IFAM, o *Campus* Manaus Centro tem sua origem na primeira das instituições de educação profissional do estado do Amazonas, a Escola de Aprendizes e Artífices do Amazonas, inaugurada em 1º de outubro de 1910. O início de suas atividades coincidiu com o ano em que começou a queda no preço da borracha, principal produto exportador da região e motor, podemos assim dizer, de toda sua economia. Esse fato aumentaria, no decorrer dos anos seguintes o número dos "desfavorecidos da fortuna", público alvo das Escolas de Aprendizes Artífices. Instalada na Chácara Afonso de Carvalho, no bairro da Cachoeirinha, e tendo como primeiro diretor Saturnino Otaviano Santa Cruz d'Oliveira passaria várias décadas em acomodações precárias, prejudicando o desenvolvimento de suas atividades educacionais (MELLO, 2009).

Souza (2002) chama atenção que tendo passado pelas instalações de um Mercado Municipal, e mesmo de uma Casa de Detenção, o Liceu Industrial de Manaus, antiga Escola de Aprendizes e Artífices, vivenciou em 10 de novembro de 1941, no Teatro Amazonas, a solenidade de inauguração de suas instalações definitivas, com a presença do Presidente da República Getúlio Vargas e do Ministro da Educação e Cultura, Gustavo Capanema. Construída na antiga Praça Rio Branco, situada na Avenida Sete de Setembro, com a construção de uma estrutura física proposta pelo Governo Federal no conjunto da reforma educacional do Estado Novo.

Figura 6 - Vista da construção da Escola Técnica Federal de Manaus em 1941, na antiga Praça Rio Branco



Fonte: Souza, 2002.

É neste contexto nacional que temos o Decreto Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 transformando os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, passando então a denominar-se Escola Técnica Federal de Manaus. A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação (MATIAS, 2003).

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, e a de Manaus passa a se denominar de Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM. As instituições ganham autonomia didática e de gestão, com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. Isto ocorre no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) traz a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia.

Souza (2002) destaca que em Manaus a implantação da Zona Franca de Manaus refletiria na Escola passando esta a oferecer cursos voltados para a formação de mão de obra para atender as necessidades deste mercado, como técnicos em eletrônica, mecânica, química e edificações, dentre outros.

A expansão da RFEPCT foi contemplada no Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico no governo do presidente José Sarney (1985-1990). Nesse período é assinada a Portaria n. 67, do Ministério da Educação, de 6 de fevereiro de 1987, que cria a primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) em Manaus. Entrando em funcionamento em 1992, localizada na Avenida Danilo Areosa, no Distrito Industrial, em terreno cedido pela Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA).

Situada no polo industrial de Manaus – Distrito Industrial, a UNED Manaus, desde sua implantação procura atender às demandas de pessoal qualificado, pesquisa e desenvolvimento das industriais, estabelecendo parcerias que tem possibilitado equipar laboratórios, estreitar visitas técnicas, estágios e projetos de pesquisa conjuntos.

Em de 26 de março de 2001, por força de Decreto, ocorreu a transformação da ETFAM em Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), passando a oferecer a partir dessa data, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. O projeto de criação e implantação da então Unidade de Ensino Descentralizada de Coari foi o resultado da parceria entre o Ministério da Educação, representado pelo

CEFET-AM e a Prefeitura Municipal de Coari. O Relatório de Gestão MEC/SETEC de 2005 aponta que,

Sendo o papel da Educação Profissional e Tecnológica de fundamental relevância nas novas diretrizes do Governo Federal, no que tange à retomada do crescimento econômico do País, uma vez que a geração de empregos e o crescente desenvolvimento tecnológico exigem uma atuação proeminente quanto à formação profissional de sua força de trabalho, faz-se necessário que sejam assegurados os meios para que a oferta seja condizente com a demanda, tanto quantitativa, quanto qualitativa (MEC/SETEC, 2006, p. 13).

Assim, a UNED de Coari insere-se na fase I do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciado em 2005, com a publicação da Lei n. 11.195⁹⁸, que previa a construção de 64 novas unidades de ensino no Governo Lula. No dia 18 de dezembro de 2006, o funcionamento da UNED de Coari foi autorizado mediante a Portaria de n. 1.970 do Ministério da Educação.

Antes da chamada pública MEC/SETEC n. 002/2007, para apresentação de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia – IFET, o CEFET coordenava as atividades referentes à chamada pública MEC/SETEC n. 001/2007, que dizia respeito ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – fase II, constituindo-se na iniciativa, de implantação de um total de 150 novas unidades na Rede Federal de Educação Tecnológica. Para o Amazonas, previa a criação de mais cinco unidades, distribuídas nas mesoregiões⁹⁹ do estado, sendo contemplados nessa fase os municípios de Lábrea, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo e Tabatinga.

4.1.2. A Escola Agrotécnica Federal de Manaus

O *Campus* Manaus Zona Leste tem suas origens na Escola Agrotécnica Federal de Manaus (EAFM), que remonta ao Patronato Agrícola Rio Branco criado no então território do Acre em 1923, por meio do Decreto Lei n. 16.082, e posteriormente,

⁹⁸[...] a aprovação da Lei 11.195/2005, que alterou o § 5º. artigo 3º da Lei 8.948/94. Trata-se, na verdade, da alteração de uma alteração que a lei 9.649/98 fez na Lei de 1994, com a inclusão, nesta última, de um parágrafo determinando que a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, seria feita somente em parceria com Estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que se responsabilizariam pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. A lei 11.195/2005 trocou o somente por preferencialmente (RAMOS, 2015, p. 99).

⁹⁹Mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa.

transformado em Aprendizado Agrícola, pelo Decreto Lei n. 2.225, foi transferido para o estado do Amazonas.

Silva e Gama (2012) relatam que o processo de implantação do Aprendizado Agrícola, instalado em 19 de abril de 1941 em Manaus, ocorreu em função da necessidade Estatal de criar um centro de formação de práticas agrícolas e qualificação profissional de crianças e adolescentes oriundos do interior do Estado. De acordo com os registros históricos, a primeira sede da Escola foi em um lugar conhecido como “Paredão¹⁰⁰”, situado na Zona Sul de Manaus a margem esquerda do Rio Negro¹⁰¹. Passou a se denominar Ginásio Agrícola do Amazonas pelo Decreto Lei n. 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, obedecendo a LDB n. 4.024/1961. Elevado à categoria de Colégio pelo Decreto Lei n. 70.513, de 12 de maio de 1972, ano no qual foi transferido para suas atuais instalações na Avenida Cosme Ferreira, Bairro São José Operário, na Zona Leste da cidade, passa a denominar-se Colégio Agrícola do Amazonas.

Figura 7 - Construção do Colégio Agrícola, endereço atual – 1970



Fonte: Acervo Campus Manaus Zona Leste.

Em 1979, através do Decreto Lei n. 83.935, de 4 de setembro, recebe o nome de Escola Agrotécnica Federal de Manaus (EAFM), transformando-se em autarquia educacional de regime especial pela Lei n. 8.731, de 16 de novembro de 1993.

¹⁰⁰Este lugar recebeu esse nome de “Paredão”, em função à grande falésia geológica que se formou em decorrência do fenômeno de terras caídas que ocorrem as margens do Rio Negro. Vale ressaltar que o lugar conhecido como “Paredão” já contava com uma estrutura voltada para o ensino Agrícola, denominado de Melo Matos. Este estabelecimento de ensino era conhecido da população Manauara por ser uma instituição correcional destinada para menores infratores e vadios, que tinha como objetivo despertar neles o “amor pelo trabalho”.

¹⁰¹ Atualmente funciona a Estação Naval Rio Negro, ao lado da Refinaria de Manaus.

Sua formação sempre seguiu os padrões de desenvolvimento rural vigentes nas diversas épocas em que esteve presente no cenário da formação profissional agrícola do estado, seguindo as recomendações impostas pelo governo federal, passando por várias mudanças em sua concepção de ensino (ALVES, 2009, p. 10).

Nos anos de 1990, a Escola tem um papel importante na reforma do ensino agrícola do país, sendo uma das cinco escolas pilotos da Rede das Agrotécnicas Federais, escolhidas para serem as primeiras a inserir as mudanças nessa modalidade de ensino profissional, que antecederam a implantação das reformas do Decreto n. 2.208/1997.

O EAFM sempre se destacou por atender estudantes oriundos de todos os municípios do Estado do Amazonas, uma característica única e diferenciada, pois oferecia vagas para todos os sessenta e dois municípios do estado. O exame de seleção da EAFM nem sempre atingia os filhos dos produtores rurais, principalmente, os da agricultura familiar, o que não implica desconsiderar sua importância. No entanto, deve-se reconhecer a importância da EAFM na formação profissional dos filhos dos trabalhadores da Zona Rural do estado. Essa sua capilaridade institucional, a tornava uma instituição reconhecidamente, fundamental em todo estado do Amazonas, sendo uma das escolas agrotécnicas escolhidas na década de 1990 para implementar o projeto piloto de reforma do ensino agrícola.

Souza (2011) enfatiza que as outras escolas que atuaram como pilotos na implantação das reformas dos anos 1990 (Escola Agrotécnica Federal Juscelino Kubitschek, em Bento Gonçalves – RS; a Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá – MT; a Escola Agrotécnica Federal de Uberaba – MG; e a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí – GO), todas foram cefetizadas por meio de Decretos Presidenciais datados de 16 de agosto de 2002. De modo que, das escolas agrotécnicas pilotos na implementação das reformas dos anos 1990, a única escola que não alcançou o status de CEFET foi a Escola Agrotécnica Federal de Manaus, condição necessária para propor a criação de um Instituto.

Mesmo não se transformando em CEFET, a EAFM, continuou tendo um papel de destaque para o ensino agrícola na Rede, tanto que o primeiro Seminário Regional para discutir o (Re)significação do Ensino Agrícola, em abril de 2008, realizou-se em suas dependências.

Um dos primeiros destaques apontados na plenária final foi o desafio que está posto para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Especificamente, a dúvida se concentra em como acontecerá a

inserção e a correlação das Escolas Agrotécnicas Federais no novo contexto dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFETs. Neste contexto, ganha relevância o necessário subsídio para que os docentes e técnicos administrativos participem efetivamente de todo o processo de transição/implantação da proposta dos Institutos (MEC/SETEC, 2009, p. 59).

Esse seminário teve como objetivo fornecer subsídios para o estabelecimento de diretrizes e políticas públicas para o ensino agrícola da RFEPCT, e após a realização dos seminários das outras regiões do país, foi realizado o Seminário Nacional, em Brasília, com representação de todas as Escolas Federais que ofereciam ensino agrícola. Com a criação dos institutos, em 2008, a EAFM torna-se *Campus* Manaus Zona Leste, passando a integrar os *Campi* do IFAM.

A criação dos novos *Campi* espalhados por todas as mesorregiões do estado, contribui para o processo de descentralização e reduz a polarização exercida pela capital do estado. Nesse sentido, o *Campus* Manaus Zona Leste que historicamente sempre recebeu alunos oriundos de todos os municípios do estado, passa por um redimensionamento de sua área de atuação e conseqüentemente por uma redefinição identitária, diversificando seus cursos para outras áreas de serviços, com a oferta de curso superior, direcionado suas vagas, principalmente, para alunos da capital do estado, reduzindo drasticamente suas vagas para o internato.

4.1.3. A Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira

A presença de uma Escola Agrotécnica Federal em São Gabriel da Cachoeira relaciona-se com dois programas nacionais que tiveram início no Governo Sarney: um foi o Programa Calha Norte (PCN) e o outro Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) (SOUZA, 2011, p. 93).

O *Campus* São Gabriel da Cachoeira tem sua origem num processo de idealização que se inicia em 1985, no governo do Presidente José Sarney, com Projeto Calha Norte, o qual tinha como objetivo impulsionar a presença do aparato governamental na Região Amazônica, com base na estratégia político militar de ocupação e defesa da fronteira. Fazendo parte, assim como a UNED do Distrito Industrial, das instituições a serem criadas, a partir de 4 de julho de 1986, pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, implementado pelo governo brasileiro.

Criada com o nome de Escola Agrotécnica Marly Sarney, a Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira, foi construída em 1988, através do Convênio Nº 041

celebrado entre a Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira e Ministério da Educação referente ao Processo Nº 23034.001074/88-41.

Desde 1987, o Instituto Socioambiental (ISA) em parceria com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN¹⁰² –, vinha assessorando o processo de demarcação e consolidação das terras indígenas, e a partir de 1995 se inicia um processo de questionamentos sobre a forma de atuação e o papel desta Instituição de ensino no novo contexto territorial da região, visto que agora havia a necessidade das organizações indígenas legalmente constituídas de buscarem formas de gestão de suas terras demarcadas com a identificação de potencialidades econômicas.

No período compreendido entre 1988, quando foi concluída a primeira etapa das obras, até 1993, a estrutura da Escola permaneceu abandonada, servindo apenas de depósitos da Secretaria de Obras da Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira. Neste período, foram realizadas duas visitas técnicas à Escola Agrotécnica Marly Sarney, a fim de se fazer um levantamento da situação da Escola, solicitadas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Uma em 1992, coordenada pela Delegacia do MEC no Amazonas e outra, em maio de 1993, agora sob a coordenação do Diretor Geral da EAFM, José Lúcio do Nascimento Rabelo, dessa visita elaborou-se um relatório contendo as orientações referentes às obras de reformas para que a Escola começasse a funcionar com a qualidade necessária à sua finalidade.

Figura 8 - Vista aérea da Escola Agrotécnica Federal de SGC – 1999



Fonte: Acervo do Campus São Gabriel da Cachoeira.

¹⁰² Fundada durante a segunda grande Assembleia Geral dos Povos Indígenas do Rio Negro realizada em 30 de abril de 1987, no ginásio da Diocese em São Gabriel da Cachoeira. O evento teve apoio do Governo Federal com recursos do Programa Calha Norte. Na Assembleia estavam em pauta três assuntos principais: o recém-chegado Projeto Calha Norte, as atividades das empresas de mineração e a regularização das terras indígenas (CABALZAR e RICARDO, 2006, p. 101).

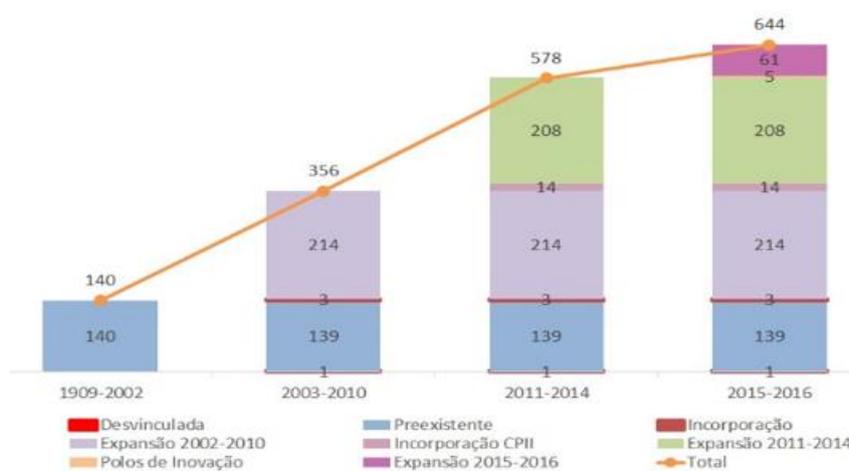
Desta forma, em 30 de junho de 1993, o Presidente Itamar Franco, assina a autorização de funcionamento da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira (Figura 9), com a Lei Nº 8.670¹⁰³ que a cria, tendo sua primeira Diretoria *Pro Tempore*, sendo no mesmo ano, transformada em autarquia pela Lei Nº 8.731, de 16 de novembro de 1993. O início das atividades escolares, ocorre em 1995, já no governo de FHC, com o ingresso da primeira turma do curso de Técnico em Agropecuária.

Souza (2011), nas considerações finais de sua dissertação de mestrado, aponta a importância de se desenvolver uma pesquisa que analise como fica a EAF-SGC nessa nova configuração organizacional da RFEPCT, considerando que com a criação dos Institutos Federais, em 2008, a EAF-SGC, passou a fazer parte de um grupo de dez *Campi*, que até aquele momento, constituíam o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas – IFAM. O instituto possui uma reitoria com sede na capital do Estado, o que de alguma forma limita a capacidade de gestão pedagógica e administrativa do *Campus* SGC. Sendo o *Campus* SGC o objeto principal dessa pesquisa, sua trajetória voltará a ser abordada em outras seções dessa tese.

4.2. As fases da Expansão e sua repercussão na estrutura do IFAM

A expansão da RFEPCT é inquestionável. Num período de 14 anos, saltou de 140 unidades para 644 espalhadas por todo o território nacional, como podemos ver na figura 9.

Figura 9 - Gráfico da expansão da RFEPCT – em Unidades de Ensino

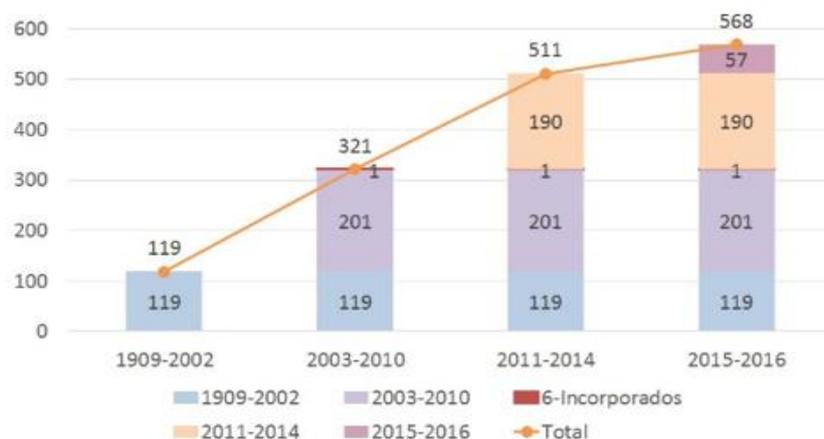


Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

¹⁰³ Alterada pela Portaria n. 505, de 07.10.2013.

Se em 2003, tinha-se 119 municípios atendidos com instituições da rede. Dados oficiais, apontam que atualmente existem *Campi* em 568 municípios distribuídos por todos os estados brasileiros, aqui não considerados os polos de EaD distribuídos pelos municípios que não possuem *Campi* dos Institutos.

Figura 10 - Gráfico da expansão da RFEPCT – em Municípios atendidos



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Além da expansão numérica, no que se refere à RFEPCT, deve-se considerar também a sua diversificação, verificada pela oferta variada de habilitações profissionais, seja em cursos de educação profissional técnica de nível médio, como em cursos de graduação (tradicional ou tecnológica).

O Amazonas teve uma expansão que foi de 4 unidades da rede (CEFET-AM com sua unidade sede e a UNED Distrito Industrial, a EAFM e a EAFSGC), para 15 unidades. Os *Campi* do IFAM estão presentes em todas as mesorregiões do Estado do Amazonas, ainda não tendo alcançado apenas duas das microrregiões: de Boca do Acre no Sul do Amazonas e a de Japurá no Norte do Amazonas, ambas formadas por dois municípios cada.

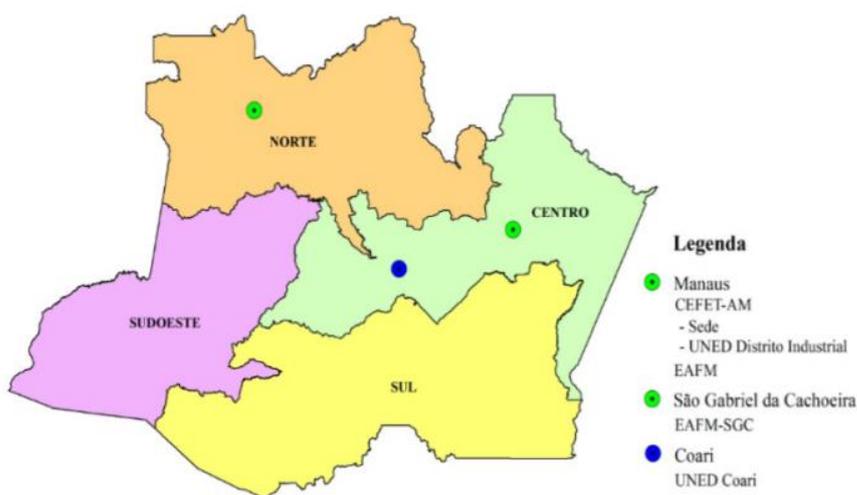
No entanto, para que se atenda de fato a proposta inicial de criação dos Institutos, enquanto política pública que visa levar o desenvolvimento regional e local ao interior do Brasil, ainda tem-se um fosso a ser superado. Pode-se ter como exemplo o *Campus* de Eirunepé, na mesorregião Sudoeste Amazonense, que começou suas atividades em 2014 de maneira inadequada, ou seja, sem laboratórios, professores ou infraestrutura mínima para garantir a qualidade do estudo e de trabalho para estudantes, docentes e técnicos administrativos. Nos editais de seleção de alunos para 2015,

divulgados no site do IFAM, não foi encontrado vagas para o *Campus*. Isso revela uma expansão ainda com muitas contradições.

Nos *Campi* do IFAM consolidados (que o originaram), encontram-se cursos voltados para as áreas que atuavam antes da criação dos institutos, porém existe uma ampliação de suas perspectivas, buscando acompanhar as demandas do mundo do trabalho. Inclui-se aqui, a criação de cursos em áreas que antes não atuavam¹⁰⁴, as ofertas de vagas para o PROEJA e a EaD em cursos técnicos, de graduação e pós-graduação.

Na primeira da fase da ampliação da RFEPCT, do primeiro mandato do governo Lula, o então chamado Plano de Expansão fase I, decorrente da Lei n. 11.195/2005, viabilizou a implantação de 64 novas unidades de ensino localizadas nas regiões mais desamparadas em oferta pública de educação profissional e tecnológica como mostra o mapa¹⁰⁵ da expansão. Nessa fase expansão, a SETEC priorizou as Unidades da Federação que não possuíam instituições de federais de EPT (AC, AP, MS e Distrito Federal), bem como as regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão-de-obra especializada. Outro critério utilizado, consistiu na priorização de regiões periféricas das áreas metropolitanas. No Amazonas, como mencionado anteriormente, no então CEFET-AM, foi criada a UNED de Coari.

Figura 11 - Mapeamento dos *Campi* do IFAM – Fase I



Fonte: Construído pelo autor a partir dos dados do IFAM

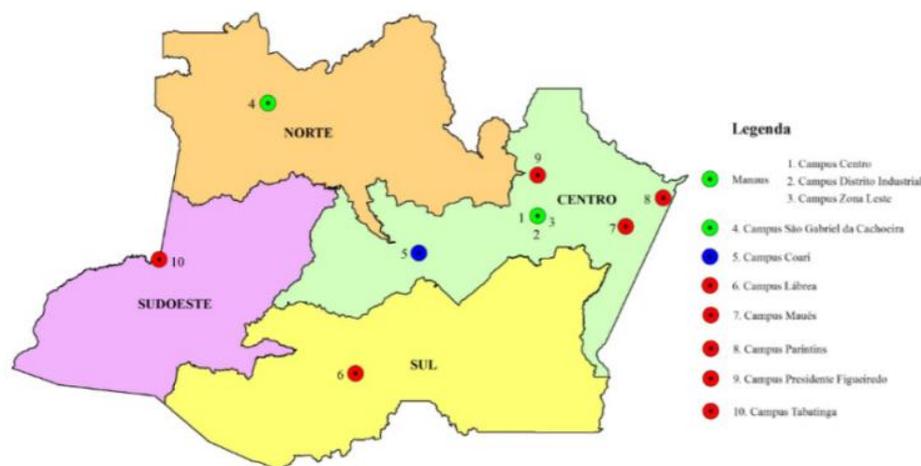
¹⁰⁴O Campus São Gabriel da Cachoeira com os cursos de técnico em Enfermagem e Agente Comunitário de Saúde.

¹⁰⁵Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mapa_expansao.pdf

A segunda fase da expansão da RFEPCCT teve como slogan “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”. O Plano de Expansão fase II, lançado pela chamada pública do MEC/SETEC n. 01, de fevereiro de 2007, teve o objetivo de implantar 150 novas unidades da Rede Federal de Educação Tecnológica. Com essa expansão, no IFAM foram implantados *Campus* nos municípios de Lábrea, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo e Tabatinga. As ações para implementação da fase II da expansão, antecedem a Chamada Pública MEC/SETEC n. 002, de dezembro de 2007, para receber proposta para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET.

De maneira que, no atendimento à referida Chamada Pública, o CEFET – AM e as Escolas EAFM e EAF-SGC apresentaram a proposta ao Ministério da Educação, para se tornarem Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Assim, a fase II da expansão se consolidou já dentro da estrutura dos IFETs.

Figura 12 - Mapeamento dos *Campi* do IFAM – Fase II



Fonte: Construído pelo autor a partir dos dados do IFAM

No que se refere à fase III da expansão, é importante destacar o documento¹⁰⁶ da SETEC/MEC intitulado “Critérios para definição territorial das novas unidades da Rede

¹⁰⁶Esse documento é apresentado indicando que foi construído a partir de um estudo com o intuito de balizar a distribuição das novas unidades de ensino entre os Estados e o Distrito Federal a partir de uma análise multicriterial que envolve cinco indicadores: um demográfico, um que mensura a presença das redes públicas na oferta da educação profissional e tecnológica, dois educacionais e um geográfico-territorial. São eles, nesta ordem: população dos Estados em relação à população total do Brasil; presença das redes federal e estadual de educação profissional e tecnológica nos Estados (esta última apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado); Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada Estado, jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em relação

Federal de Ensino Profissional e Tecnológico”. Dada à cronologia dos documentos que se referem à expansão, estima-se que o estudo que deu origem a tal documento, foi desenvolvido no período compreendido entre 2009 a 2010, antecedendo a Lei n. 12.513/2011. O referido documento destaca em seu primeiro parágrafo que,

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Fase III consiste em uma nova proposta de alocação de 600 unidades de ensino profissional e tecnológico ao longo do território nacional, com vistas à ampliação da rede de ensino pública oferecida pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC, s/d, p. 1).

O documento segue destacando que a proposta da fase III da expansão tinha a ambição de cobrir mais de 10% dos municípios brasileiros, de forma que todas as mesorregiões intraestaduais seriam contempladas. A ideia era que com a construção de 600 novas unidades, também seria possível atender a todas as 136 mesorregiões geográficas e o Distrito Federal, com seus diferentes potenciais produtivos e distintas demandas de qualificação profissional nos níveis técnico e tecnológico. Para o IFAM se apresentava a perspectiva de construção de 15 novos *Campi*, como pode-se ver no Quadro 5.

Quadro 5 - Mesorregiões e Microrregiões atendidas pelo IFAM após a fase III da expansão¹⁰⁷

Estado	Mesorregião	Microrregião	RFEPCT existente	Plano de Expansão fase III	RFEPCT projetada	RFEPCT atual
Amazonas	Centro Amazonense	Coari	1	1*	2	1
		Itacoatiara	0	1	1	1
		Manaus	3	3*	6	4
		Parintins	2	1*	3	2
		Rio Preto da Eva	1	0	1	1
		Tefé	0	1	1	1
	Norte Amazonense	Japurá	0	1*	1	0
		Rio Negro	1	1*	2	1
	Sudoeste Amazonense	Alto Solimões	1	2*	3	1
		Juruá	0	1	1	1
	Sul Amazonense	Boca do Acre	0	1*	1	0
		Madeira	0	2*	2	1
		Purus	1	0	1	1
	Total			10	15	25

Fonte: Construído pelo autor a partir de dados do documento MEC/SETEC, s/d

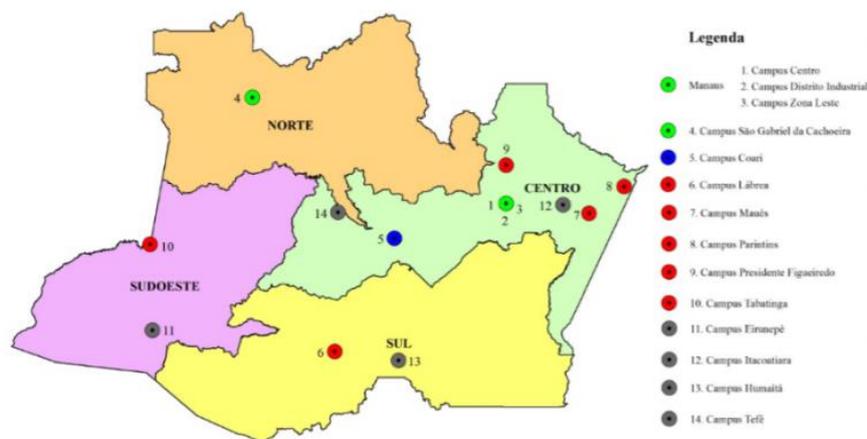
*Esses *Campi* foram projetados, mas não executados. Na microrregião de Manaus foram projetados mais três *Campi*, mas apenas o *Campus* Avançado de Manacapuru foi executado. Na microrregião do Madeira foram realizada uma projeção para dois *Campi*, mas apenas um foi executado.

Não foram encontrados registro no IFAM sobre a proposta inicial de expansão da fase III. Estima-se que com a mudança de Governo, novos direcionamentos para expansão fase III foram dados. Assim, em 2011, com a Lei n. 12.513, foi lançado o Plano de Expansão fase III que veio junto com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)¹⁰⁸.

O programa se apresenta declarando ter o objetivo de ampliar a presença dos Institutos Federais em todas as partes do território nacional, assegurando que cada uma das 558 microrregiões brasileiras possa contar com pelo menos um *Campus* de Instituto Federal. Santos e Rodrigues (2015), destacam que “arranjos” institucionais também vêm se expandindo diversificadamente. Afirmam que a criação dos Institutos, assim como a do PRONATEC, demonstram cabalmente a expansão da educação profissional, no contexto neoliberal. Nessa etapa, a proposta foi à criação de 208 novas unidades até 2014. No IFAM, foram criados o *Campus* Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara e Tefé.

¹⁰⁷ De acordo com o documento CRITÉRIOS PARA DEFINIÇÃO TERRITORIAL DAS NOVAS UNIDADES DA REDE FEDERAL DE ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO.

¹⁰⁸ Como já destacado identifica-se aqui aproximações entre a proposta de expansão da educação profissional do governo Dilma com a do governo FHC, no que diz respeito a destinação de recursos públicos para setores da educação privada.

Figura 13 - Mapeamento dos *Campi* do IFAM – Fase III

Fonte: Construído pelo autor a partir dos dados do IFAM

Posteriormente aos *Campi* da expansão fase III, foi criado o *Campus Avançado* de Manacapuru, como indicado na figura 4. Observa-se nas diferentes fases da expansão RFEFCT, algumas características diferenciadas. Enquanto na fase I, objetivou-se basicamente em levar a RFEFCT aos estados onde ainda ela não estava presente, na fase II, percebe-se no estudo comparativo realizado sobre a educação profissional entre o Brasil e os Estados Unidos, em 2007, algumas orientações em relação as demandas crescentes por esta modalidade de ensino, o que certamente teve alguma influência nas ações do governo Lula, nessa fase da expansão. Já na fase III, mesmo com um planejamento preliminar do MEC que previa uma expansão arrojada, de amplitude nacional, bem mais ampla que a fase II, como pode-se ver no quadro 5, com pelo o menos, 10 *Campi* a mais no Estado do Amazonas. Infere-se aqui, claramente um momento de concessão do governo Dilma para iniciativa privada, onde priorizou-se o PRONATEC, programa que deu à rede privada de educação profissional, acesso a um grande montante de recursos públicos em detrimento da RFEFCT.

As políticas e os critérios anunciados para a escolha dos municípios sede, em todas as fases, basearam-se em uma análise destacada pelos seguintes critérios: Distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino; Cobertura do maior número possível de mesorregiões em cada Unidade da Federação; Proximidade dos Arranjos Produtivos Locais instalados e em desenvolvimento; Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; e Identificação de potenciais parcerias. De modo que se faz importante situar o Estado do Amazonas no contexto regional e brasileiro.

4.3. O Estado do Amazonas orientações para a expansão da RFEPCT

Para pensar a questão regional, considera-se importante situar o Brasil no mundo. A análise de Nazareno (2016), destaca que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo em termos de renda. A autora segue explicando que no *World Development Indicators 2015*, que disponibiliza os índices de Gini, do Banco Mundial, dos 149 países avaliados no que diz respeito ao índice, o Brasil encontra-se na posição 135, a frente apenas de países como Haiti, Camarões e Seicheles. T tamanha desigualdade não se restringe apenas ao nível nacional, transbordando-se também para os níveis regional e local.

A questão das desigualdades regionais têm atraído à atenção de estudiosos e formuladores de políticas públicas desde meados do século XX (NAZARENO, 2016). Dessa feita, é relevante destacar que, políticas regionais com diferentes enfoques e intensidade têm sido implementadas, todavia, não se registra reduções expressivas das desigualdades regionais e locais. No Brasil, as desigualdades de renda aparecem normalmente acompanhadas por desigualdades educacionais. De modo geral, percebe-se que as regiões mais pobres são também aquelas que apresentam os piores níveis de educação. Nesse sentido, Menezes Filho e Oliveira (2014) apresentam um estudo onde apontam a Educação como um fator preponderante para a diminuição das desigualdades sociais, contribuindo dessa maneira para o crescimento da renda per capita das camadas mais pobres do Brasil.

A educação, em geral, e a educação profissional na sua relação com a educação básica, em particular, constituem mecanismo de desenvolvimento econômico e tecnológico do país, mas também cumpre o papel de propiciar a todos o acesso a cultura, ao conhecimento, ao trabalho e a inclusão social (LIMA e ZANDONADE, 2014, p. 18).

Nesse contexto a expansão¹⁰⁹, da RFEPCT para o interior do país, é apresentada pelo governo como uma política de combate às desigualdades sociais, tendo como um dos objetivos promover o desenvolvimento local e regional. Focando-se, na promoção da justiça social, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem.

¹⁰⁹Vale lembrar que na segunda metade da década 1980, o Governo Sarney criou, em 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), tinha como objetivo expandir a rede federal de ensino técnico de nível médio para o interior do país, o programa anunciava a implantação de 200 novas escolas técnicas e agrotécnicas. A justificativa do programa, além da precariedade dessa modalidade de ensino, era a retomada do desenvolvimento econômico. O quadro resultante do PROTEC em 1993 demonstrava a inauguração de 11 Unidades de Ensino Descentralizadas e 36 dessas em construção. No Amazonas, dois projetos tiveram início nesse período o da UNED Manaus Distrito Industrial (1987) e da Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira (1988) (SOUZA e MOURÃO, 2011).

Vieira (2009) chama atenção que a política social, compreendida como estratégia de governamental de intervenção nas relações sociais, só passa a existir com o surgimento dos movimentos populares do século XIX. O autor considera que,

Não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente de processo de acumulação particular de capital. O contrário também deve ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social (VIEIRA, 2009, p. 142).

De modo que, a expansão dos institutos aparece como um importante instrumento de política social, assumida pelo Governo como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades (MEC, 2010).

O estado do Amazonas situa-se na Região Norte do Brasil, sendo essa, a mais extensa e menos populosa região do território nacional abriga um dos mais visíveis paradoxos da extrema desigualdade brasileira. Embora na Região Norte esteja a maior reserva mundial de água doce, uma das mais ricas biodiversidades e alguns dos mais preciosos recursos minerais estratégicos para o desenvolvimento econômico, ela apresenta ainda uma baixíssima renda per capita e índices elevados de pobreza e desigualdade (MAIA, 2015).

Quadro 6 - Índice de Gini da renda domiciliar per capita e taxa de pobreza dos estados. Região Norte, Brasil, 2000 e 2010

Unidade da federação	2000		2010	
	Gini	% Pobres	Gini	% Pobres
Brasil	0,630	35,2	0,590	19,9
Norte*	0,646	44,5	0,619	28,7
Amazonas	0,670	48,5	0,650	30,8

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, apud Maia (2015).

*Médias ponderadas pelas respectivas populações estaduais

Interessa em especial, para esse trabalho os dados apresentados no quadro 6 sobre o Estado do Amazonas. A análise dos dados revela que houve uma redução das desigualdades sociais na primeira década dos anos 2000. Apontam uma leve queda do índice Gini, bem abaixo da média da nacional, sendo também inferior a média regional. Giamgiagi (2011b), ao falar da redução das desigualdades na primeira década do século XXI, destaca o índice Gini como um dos indicadores dessa redução.

O autor destaca alguns fatores que contribuíram para melhora do índice Gini, no Brasil, na Região Norte e em especial no Amazonas. Dentre as causas desse fenômeno, ele aponta: a) a elevação do salário mínimo; b) o aumento do emprego, em particular do emprego formal com carteira assinada; c) o incremento da taxa de escolaridade; e d) a queda do trabalho infantil. O Quadro 4, também, aponta uma redução na taxa de pobreza no Estado, maior que a média regional e nacional. Cabe ainda, destacar que, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que reúne indicadores de renda, educação e saúde, também evoluiu positivamente nessa década.

Considerando a metodologia iniciada em 2010, o Brasil passou de 0,65 em 2000 para 0,69 em 2010 – sendo a unidade o valor máximo do índice. Nessas condições, o Brasil se situou ao final da década na posição 73, entre os 169 países avaliados, com um índice que classifica o país como de “alto desenvolvimento humano”. (GIAMGIAGI, 2011b, p. 230, grifos do autor).

As melhoras verificadas na equidade e nos indicadores sociais ao longo da década de 2000, representam um avanço civilizatório para o país, em especial para o Estado do Amazonas. É precisamente na segunda metade década dos anos 2000, que alguns programas sociais começam a ser implementados no primeiro mandato do governo Lula. Como, por exemplo, o Programa Bolsa Família (PBF)¹¹⁰. O projeto de expansão da educação profissional surge com claro objetivo de trabalhar as desigualdades sociais, como pode-se confirmar nos objetivos declarados da criação dos Institutos em 2008.

Sendo uma das 27 unidades federativas do Brasil, o Estado do Amazonas, é a maior delas em território, com uma área de 1.559.159,148 km², constituindo-se na nona maior subdivisão mundial. É maior que a Região Nordeste, com seus nove estados. A área média de seus 62 municípios é de 25. 335 km², superior à área do estado brasileiro de Sergipe. O maior deles é Barcelos, com 122.476 km² e o menor é Iranduba, com 2.215 km² (IFAM, 2014).

Cumprir destacar, que a síntese do relatório da Pesquisa da Atividade Econômica Regional – PAER – do Estado do Amazonas, realizada no primeiro trimestre de 1999, com referência a dezembro de 1998, traz a informação que o setor de serviços era o de maior contribuição para a formação do PIB, entretanto, a participação da indústria

¹¹⁰ O Programa Bolsa Família (PBF). Este foi criado em 2004 e concebido como um programa “focado” nas famílias de menor renda. PBF unificou cinco programas federais pré-existent de transferência de renda (Bolsa escola, Bolsa alimentação, Auxílio gás, Cartão alimentação e Erradicação do Trabalho Infantil) (GIAMGIAGI, 2011b, p. 230).

também era expressiva, notadamente em função da Zona Franca de Manaus. Por sua peculiaridade, o setor de serviços apresentava-se mais disperso por todo o Estado (SEADE, 2000). A base da pirâmide social brasileira é formada por trabalhadores vinculados ao setor terciário, de serviços e de comércio, predominando ocupações informais, de baixa qualificação e baixo valor de remuneração (IPEA, 2011).

O relatório PAER em questão, trazia o seguinte título “Estudos de Mercado de Trabalho como subsídio para a Reforma da Educação Profissional no Estado do Amazonas”. Vale lembrar que nesse período estava em vigência a Lei n. 8.948/94, alterada pela Lei n. 9.649/98, que dava a seguinte redação ao “§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino”, de fato esse parágrafo da lei vetada a possibilidade do Governo Federal criar novas instituições da RFEPCCT.

A análise do Quadro 7, aponta que percentualmente no Amazonas o setor que mais cresceu foi o de Agropecuária, que cresceu 82,35%, enquanto a indústria cresceu apenas 10,57%, o setor de serviços embora tenha caído nesse período cerca 12,3%, continua sendo o setor de maior participação nas atividades econômicas no valor bruto. Apesar das importantes transformações observadas na agropecuária e da retomada do investimento industrial na região, o setor de serviços continua sendo a principal atividade econômica do Estado.

Quadro 7 - Participação das atividades econômicas no valor adicionado bruto (% linha) – Estados da Região Norte, 2000 e 2010.

Unidade da federação	2000			2010		
	Agropec.	Indústria	Serviço	Agropec.	Indústria	Serviço
Brasil	5,6	27,7	66,7	5,3	28,1	66,6
Norte	10,3	26,7	63,0	9,5	34,3	56,2
Amazonas	3,4	39,7	56,9	6,2	43,9	49,9

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, apud Maia (2015).

Entretanto, pode-se ver que uma constante nos *Campi* da expansão fases II e III, são os cursos de técnico em Administração e Informática, talvez por serem cursos, que teoricamente, necessitem de menos laboratórios e espaço físico. Com destaque também para o curso de Agropecuária na fase II da expansão, onde apenas o Campus Presidente Figueiredo não oferece esse curso, como pode-se constatar na seção 4.4.3. Todavia, se

considerarmos que uma das concepções que deram origem a reestruturação da RFEPCCT foi, por exemplo, a inserção dos jovens no mundo do trabalho. Não se percebe uma relação linear entre a expansão da RFEPCCT e a tão desejada inserção desses jovens no mundo do trabalho.

Nos documentos oficiais sobre a criação e expansão dos institutos, a implantação dos *Campi* e os cursos oferecidos por estes, deveria vir associada a pesquisas de mercado mais apuradas, que revelassem as necessidades locais e regionais de desenvolvimento social e econômico e de investimentos do governo. De modo que se deveria considerar a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), que foi idealizado para apoiar programas e ações regionais e territoriais pelo Brasil, e que tem como uma de suas prioridades, o incentivo aos sistemas produtivos locais.

Esses sistemas são chamados oficialmente de Arranjos Produtivos Locais, ou simplesmente APLs, e são apontados como um dos mais promissores caminhos de transformação da vida econômica e social das populações do interior do país. Nogueira (2016), afirma que mediante aos documentos analisados, que a política de APLs no Estado do Amazonas, como estratégia de desenvolvimento econômico, não ultrapassou a fase de planejamento.

Não há referências, nos documentos do IFAM, ao trabalho do NEAPL/AM quanto à identificação dos Arranjos Produtivos Locais do Estado do Amazonas. Considerando que o referido documento foi elaborado entre dezembro de 2007 e fevereiro de 2008 e que os APLs apoiados pelo GTP APL já estavam definidos durante o processo de instalação do NEAPL/AM, não fica explícita a possível articulação entre a política federal de implantação do modelo Instituto Federal e a política estadual de Arranjos Produtivos Locais (NOGUEIRA, 2016, p. 164).

O plano de expansão da RFEPCCT apresenta os seguintes objetivos: Expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior; Promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil; Potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais (SILVA, 2009).

Uma das questões orientadoras do processo de negociação para a criação dos institutos foi o limite geográfico dos estados federados. Não há nenhum instituto que tenha unidade construída fora do estado onde está sua reitoria. Outra diretriz foi sua distribuição considerando as mesorregiões

socioeconômicas dos estados em razão da natureza da investigação dos institutos nas respectivas regiões (SILVA, 2009, p. 35).

O plano indica, ainda que, a ampliação da RFEPCT deve atender a três dimensões. Sendo a primeira a Dimensão Social: Universalização de atendimento aos Territórios da Cidadania¹¹¹; Atendimento aos municípios populosos e com baixa receita *per capita*, integrantes do G100¹¹²; Municípios com percentual elevado de extrema pobreza. A segunda seria Dimensão Geográfica: Atendimento prioritário aos municípios com mais de 50.000 habitantes ou microrregiões não atendidas; Universalização do atendimento às mesorregiões brasileiras; Municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais; Interiorização da oferta pública de Educação Profissional e Ensino Superior; Oferta de Educação Superior Federal por estado abaixo da média nacional. E a terceira a Dimensão de Desenvolvimento: Municípios com APLs identificados; Entorno de grandes investimentos.

Para além das dimensões suscitadas, o projeto de expansão da rede deve ser pautado também, no PNDR, que desde 2007, vem orientando projetos que possibilitem o desenvolvimento regional e local, na tentativa de promover a redução das desigualdades regionais.

Mesmo considerando a relevância das dimensões apontadas para o plano de expansão da RFEPCT, não se apontam garantias da participação popular na definição dos caminhos seguidos por essa expansão. Nesse sentido fazemos coro a Borón (2010) quando diz que não existem mecanismos reais que garantam uma participação efetiva da sociedade civil no nosso sistema democrático, de modo que considera desolador o panorama de nossas democracias, mantendo-se precariamente de pé sobre sociedades estruturalmente injustas. Desta feita, é interessante a fala de Borón (2010), ao dizer:

A “democratização” se expande no discurso e na ideologia dos regimes democráticos, mas a cidadania é negada pelas políticas econômicas neoliberais que tornam impossível o exercício dos direitos dos cidadãos. Quem não tem casa, nem comida, nem trabalho não pode exercer os direitos que, em princípio, a democracia concede a todos por igual (BORÓN, 2010, p. 188).

¹¹¹O Territórios da Cidadania é uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais voltado às regiões do país que mais precisam, com objetivo de levar o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos de cidadania. Trabalha com base na integração das ações do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, em um plano desenvolvido em cada território, com a participação da sociedade. Em cada território, um Conselho Territorial composto pelas três esferas governamentais e pela sociedade determinará um plano de desenvolvimento e uma agenda pactuada de ações (BRASIL, 2008).

¹¹²Grupo das 100 cidades brasileiras com receita per capita inferior a R\$ 1 mil e com mais de 80 mil habitantes.

Os avanços democráticos obtidos através das ferrenhas lutas populares que obrigaram as democracias burguesas a introduzir reformas que objetivamente beneficiaram e beneficiam às classes subordinadas devem ser reconhecidos. No entanto, esses desenvolvimentos sempre esbarraram nos limites inflexíveis do despotismo do capital e no terreno decisivo da produção capitalista. Direitos iguais para situações desiguais tornam-se desiguais. Para citar apenas um exemplo dessa situação, pode-se ressaltar o processo seletivo do IFAM, onde as inscrições devem ser realizadas via internet, sendo que várias localidades do interior do Estado não dispõem de acesso regular a internet, desse modo, desde o processo de inscrição já se configura uma desigualdade para o acesso a instituição.

4.4. Descrição da distribuição geográfica por Mesorregião do Estado dos *Campi* do IFAM e os cursos¹¹³ ofertados

De acordo com as regras usadas pelo IBGE, na divisão territorial brasileira os estados constituem as unidades de maior hierarquia dentro da organização político-administrativa do País. São subdivididos em municípios, esses constituem as unidades autônomas de menor hierarquia dentro da organização político-administrativa do Brasil. Um conjunto de municípios contíguos e contidos na mesma Unidade da Federação, definidos com base em características do quadro natural, da organização da produção e de sua integração, define-se como Microrregião Geográfica, sendo considerada Mesorregião Geográfica a um conjunto de Microrregiões, contíguas e contidas na mesma Unidade da Federação, definidas com base no quadro natural, no processo social e na rede de comunicações e lugares.

Quando se depara com a distribuição geográfica do IFAM, percebe-se a dificuldade que a reitoria enfrenta para acompanhar as atividades desenvolvidas pelos *Campi* espalhados pelas Mesorregiões do Estado, considerando que o Amazonas não possui rodovias transitáveis ligando a capital do Estado com a maioria dos municípios que sediam os *Campi* do IFAM, lembrando que o principal meio de locomoção na região é o fluvial, tendo o Estado do Amazonas um dos preços mais altos para locomoção por via aérea.

O Estado do Amazonas possui uma das logísticas mais complexas e precárias do Brasil, tanto por via terrestre quanto por via aérea e fluvial. Por via aérea esbarra-se no problema da frequência e das rotas, além, é claro, do alto custo do valor das passagens e do fato de que é mais cara viajar dentro do Estado

¹¹³Os dados sobre os cursos ofertados nos *Campi* do IFAM estão disponíveis no site: www.ifam.edu.br.

do que de Manaus para outros Estados. Um exemplo para elucidar: viajar de Manaus para o município de Guajará, o único voo é para um município do Acre, para depois retornar, por estrada, para Guajará no Amazonas (PINHEIRO, 2012, p. 149).

Os gestores participantes da pesquisa, nas entrevistas, relataram que qualquer atividade acadêmica envolvendo professores, técnicos ou estudante dos *Campi*, corresponde a um custo altíssimos, principalmente em função dos deslocamentos. Esses custos não são contabilizados no momento da divisão de recursos do Governo Federal para os Institutos, onde é considerado o mesmo custo aluno, não importando a região de localização do IF. Nesse sentido, lembramos uma reivindicação de 2005, da EAF-SGC: se vivemos uma situação diferenciada, precisamos ter um tratamento diferenciado, do contrário não conseguiremos dar conta das demandas das comunidades indígenas¹¹⁴. Com isso, chama-se a atenção para o custo amazônico do Estado do Amazonas, questão que como veremos no capítulo onde será trabalho o município de São Gabriel da Cachoeira, fica fortemente evidenciado.

Os limites do estado do Amazonas encontram-se assim definidos: com o estado do Pará ao leste; Mato Grosso ao sudeste; Rondônia e Acre ao sul e sudoeste; Roraima ao norte; além da Venezuela, Colômbia e Peru ao norte, noroeste e oeste, respectivamente. O Pico da Neblina, ponto culminante do Brasil, também se situa em território amazonense (IFAM, 2014).

Figura 14 - Mesorregiões do Estado do Amazonas



Fonte: <http://www.baixarmapas.com.br/mapa/estado/amazonas/>

Como mostra a figura 14, o estado do Amazonas, está dividido em quatro mesorregiões: mesorregião do Centro Amazonense; Mesorregião do Norte

¹¹⁴ A esse respeito ver Souza (2011).

Amazonense; Mesorregião do Sudoeste Amazonense e; Mesorregião do Sul Amazonense. Não foram encontrados documentos no IFAM que tratassem da expansão fase I, no que diz respeito a expansão fases II e III foram encontrados arquivos digitais que dão conta das audiências públicas e de uma pesquisa aplicada pelo próprio IFAM para levantar as demandas de cursos para os novos *Campi*¹¹⁵.

Essa pesquisa aplicada pelo IFAM usou como base os questionários da Pesquisa de Atividade Econômica Regional (PAER). A PAER¹¹⁶ é um levantamento primário que visa caracterizar as atividades industriais e do setor de serviços para todos os Estados do Brasil, mediante coleta de dados diretamente nos estabelecimentos (SEADE, 2003). Por esse motivo, a pesquisa aplicada pelo Instituto para definir os cursos por *Campi* recebeu o nome de PAER, como explicitado por um membro da comissão¹¹⁷ responsável pela implantação da expansão fase II do IFAM.

MCI1: A PAER original é muito ampla, na nossa pesquisa nos focamos na questão educacional, nós desenvolvemos um instrumento de coleta para levantar as demandas de cursos que iria desde os FIC de formação inicial e continuada até a graduação e pós-graduação, claro que nosso foco principal era nos cursos técnicos.

Isso posto, procurou-se entender a distribuição dos *Campi* do IFAM pelas mesorregiões do Estado do Amazonas. É dentro dessa lógica de distribuição territorial, portanto, e a partir das estruturas municipais que os *Campi* foram implantados procurando atender as orientações estabelecidas pela lei de criação dos IFETs.

Na figura 4 pôde-se constatar que todas as Mesorregiões do Estado possuem *Campi* do IFAM, percebe-se também que o maior número de *Campi* se encontra na mesorregião centro amazonense, num total de 10, dos 15 que formam o Instituto. O quadro 8 traz algumas informações sobre os municípios que possuem *Campi* do IFAM, que ajudam a compreender a distribuição das unidades do Instituto no Estado do Amazonas.

¹¹⁵ Com o objetivo de compreender melhor os dados dos arquivos digitais foram realizadas entrevistas, não previstas no projeto inicial com membros das comissões de implantação da expansão fase II e III.

¹¹⁶Encontra-se referência a essa metodologia de pesquisa num estudo realizado em Manaus no ano 1999, que aparece como subsídio para a reforma da educação profissional na área industrial (SEADE, 2000).

¹¹⁷ MCI – Membro da comissão de implantação da expansão no Amazonas.

Quadro 8 - Dados dos Municípios com Campus do IFAM

Municípios	População 2010	População estimada ¹¹⁸ em 2014	Área da unidade territorial (km ²)	Densidade demográfica (hab/km ²)	PIB a preços correntes
Coari	75.965	82.209	57.921,91	1,3	2.592.501
Eirunepé	30.665	33.580	15.011,77	2,0	155.416
Humaitá	44.227	50.230	33.071,90	1,3	298.375
Itacoatiara	86.839	95.714	8.892,04	9,8	1.040.442
Lábrea	37.701	42.439	68.233,80	0,6	410.803
Manacapuru	85.141	92.996	7.330,07	11,6	834.748
Manaus	1.802.014	2.020.301	11.401,09	158,1	49.824.579
Maués	52.236	58.834	39.989,32	1,3	328.508
Parintins	102.033	110.411	5.951,20	17,1	675.333
Presidente Figueiredo	27.175	31.903	25.422,33	1,1	534.005
São Gabriel da Cachoeira	37.896	42.342	109.183,43	0,4	193.264
Tabatinga	52.272	59.684	3.224,88	16,2	266.069
Tefé	61.453	62.662	23.704,48	2,6	556.739

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Com a fase II da expansão o IFAM consegue chegar a todas as mesorregiões do Estado, devem-se levar em consideração as informações do MCI1 sobre o processo de escolha dos municípios que receberiam os novos *Campi*.

MCI1: O MEC lançava uma chamada pública e os prefeitos de todo o Brasil dentro dos critérios estabelecidos se candidatavam a participar dessa escolha, a partir daí o MEC tirava uma comissão para avaliar as propostas de forma a definir quais os municípios de cada estado que iriam receber campus da rede.

Dos critérios de seleção dos municípios que receberiam as novas instituições federais presentes na chamada pública MEC/SETEC n. 001/2007, pode-se destacar como fundamentais no estado, para além de alcançar todas as mesorregiões, o aproveitamento de infraestruturas físicas existentes, assim como o comprometimento das prefeituras municipais com o projeto. Quanto aos cursos oferecidos pelos *Campi*, registra-se discrepância entre as demandas levantadas com as pesquisas realizadas pela própria instituição PAER (2007, 2010 e 2012) e os cursos oferecidos pelos mesmos. No PDI do IFAM 2009-2013, dos *Campi* das Fases I e II da expansão o único que não aparece com programação de oferta de curso de graduação a partir de 2011, é o *Campus*

¹¹⁸Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2014 publicada no Diário Oficial da União em 28/08/2014, Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Presidente Figueiredo. Registra-se que não se encontrou justificativa para o não cumprimento das metas no PDI IFAM 2014-2018.

Existem muitas discrepâncias no PDI IFAM 2014-2018, os números de cursos técnicos e de graduação que aparecem distribuídos pelos *Campi* estão muito distantes da realidade, certo que é um Plano de Desenvolvimento Institucional, no entanto, cabe algum esclarecimento. Considerando que o PDI 2009-2013 e o PDI 2014-2018 estão disponíveis na página do IFAM e para quem não conhece pode acreditar que essa seja a realidade do Instituto no Amazonas em 2018. Em razão do objeto central dessa pesquisa ser o *Campus* SGC, essa discussão sobre as discrepâncias do PDI IFAM 2014-2018, será retomada na seção 5.3, focando especificamente o Campus SGC que é o objeto central desse estudo, onde será revisto também o PDI IFAM 2009-2013, e o PDI específico do *Campus* SGC.

Deve-se registrar que a maioria dos *Campi* novos dos IFs da expansão, já entram em funcionamento oferecendo cursos de graduação, como exemplo, na região norte, pode-se destacar o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Acre – IFAC, que em todos os seus *Campi* desde sua inauguração, oferecem cursos de graduação. De modo a surgir o questionamento do porquê o IFAM só oferecer cursos de nível superior nos *Campi* da capital, tendo oferecido uma única turma de licenciatura intercultural em física no *Campus* São Gabriel da Cachoeira.

4.4.1. Mesorregião Centro Amazonense

Na mesorregião Centro Amazonense, concentra-se o maior número de municípios do Estado Amazonas, de modo que tem o maior número de microrregiões. Dois terços dos *Campi* do IFAM estão localizados nessa mesorregião, que é formada por 30 municípios agrupados em seis microrregiões, sendo Manaus o principal deles. Outras cidades importantes da região são Itacoatiara, Parintins, Coari, Manacapuru, Autazes, Nova Olinda do Norte, Maués, Tefé, Rio Preto da Eva, Presidente Figueiredo e Iranduba.

Quadro 9 - Dados da mesorregião Centro Amazonense.

MESORREGIÃO CENTRO AMAZONENSE	
Área	356.347,949 km ²
População estimada em 2014	3 042 705 hab
Densidade Demográfica	8,53 hab/km ²

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Todas as microrregiões do centro amazonense são atendidas por *Campi* do IFAM, e estão assim organizadas: microrregião de Coari; microrregião de Itacoatiara; microrregião de Manaus; microrregião de Parintins; microrregião de Rio Preto da Eva e; microrregião de Tefé.

A microrregião de Coari está dividida em seis municípios, são eles: Anamá, Anori, Beruri, Caapiranga, Coari e Codajás. Tendo em Coari um *Campus* do IFAM. A implantação do *Campus* Coari fez parte da fase I da expansão da Rede Federal, no primeiro mandato do governo Lula. Registra-se o fato de não ter-se encontrado nenhum documento físico ou digital na reitoria IFAM que explicita uma pesquisa de demanda por cursos no município. O *Campus* Coari, começou funcionar ainda como UNED do CEFET-AM, funcionou inicialmente nas dependências do prédio do Serviço Social do Comércio – SESC LER – consolidando uma de suas parcerias, ministrando à comunidade coariense os seguintes Cursos Técnicos: Integrados e Subsequenciais em Edificações e em Informática.

Em 2014, o *Campus* ofertava os seguintes cursos: curso técnico na forma integrada de informática e manutenção e suporte em informática; curso técnico na forma subsequente administração e informática. No edital de 2017, na forma integrada além dos cursos que já existiam, em 2014, aparece o técnico em administração e na forma subsequente manutenção e suporte de informática, não sendo mais oferecidos os cursos de administração e informática nessa modalidade de ensino. Outra mudança para 2017 é o oferecimento de um curso na modalidade PROEJA, na área de administração.

O município de Coari, conhecido pela produção de petróleo e gás, gerou diversas vagas de emprego, por conta da bacia de Urucu. Entretanto, tais vagas não foram preenchidas por profissionais locais, devido à falta de qualificação profissional (IFAM, 2014). Considerando que essa informação consta no PDI IFAM 2014-2018, chama atenção o fato do *Campus* não oferecer nenhum um curso ligado à área de petróleo e gás, dado o grande potencial do município nessa área de produção.

A microrregião de Itacoatiara está dividida em cinco municípios: Itacoatiara, Itapiranga, Nova Olinda do Norte, Silves e Urucurituba. Essa microrregião passa a ser atendida pelo IFAM na fase III da expansão, tendo em Itacoatiara o *Campus* do IFAM, funcionando até o momento em prédio provisório. A economia do município é pautada na extração vegetal, nas usinas de produção de cerâmica, moinhos de café, fábrica de gelo, guaraná, prensagem de juta, serralherias e padarias, além do segmento de comércio e de serviços (IFAM, 2014). Itacoatiara é conhecida por realizar um dos

eventos culturais mais tradicionais do estado do Amazonas, o Festival da Canção de Itacoatiara – FECANI.

No processo de definição dos cursos, segundo MCI2, foram feitos dois levantamentos um pelo próprio instituto, a PAER (2010), que resultou no quadro 10, outro pela SEMED que realizou um grupo focal com alunos finalista do ensino fundamental e do ensino médio, em 2012, que apontou para os cursos técnicos de nível médio nessa ordem: Soldagem, Turismo e Hospitalidade, Informática, Comunicação e Técnico em Segurança do Trabalho.

Quadro 10 - Demanda por Cursos Técnicos em Itacoatiara

Nº	ÁREA	%
1	Informática	51,40
2	Turismo e Hospitalidade	42,00
3	Comunicação	39,90
4	Segurança do Trabalho	39,40
5	Mecânica	34,10
6	Meio Ambiente	33,33
7	Construção Civil	31,70
8	Eletrônica	27,70
9	Comércio	26,00
10	Produção Aquícola	24,00
11	Designer	23,70
12	Eletrotécnica	22,10
13	Química	20,00
14	Gestão	17,60
15	Agropecuária	16,30
16	Mineração	6,70

Fonte: Dados comissão de implantação dos *Campi* fase III – PAER, 2010

Não foram encontrados no relatório da PAER (2010) disponibilizados para essa pesquisa, pela comissão responsável pela implantação do *Campus*, dados sobre as principais atividades econômicas do município. Certo que em 2014, o Campus entra em efetivo funcionamento oferecendo o curso técnico na forma integrada de informática, sendo o que permanece até hoje, conforme podemos verificar pelos editais de seleção do IFAM para 2017.

A Microrregião de Parintins está dividida em sete municípios: Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués, Nhamundá, Parintins, São Sebastião do Uatumã, Urucará. Essa microrregião possui dois *Campi* do IFAM, sendo um em Parintins e outro em Maués, ambos fazem parte da fase II da expansão da RFEPCT. Para definição dos cursos oferecidos foi realizada pelo IFAM em 2007, a PAER conforme já explicitado pelo

MCII, os resultados dessa pesquisa foram apresentados nas respectivas audiências públicas de Parintins e Maués.

A atividade econômica do município de Parintins baseia-se na pecuária, com a criação de bovinos e suínos, seja para consumo local e exportação, na agricultura e no comércio (IFAM, 2014). Parintins tornou-se mundialmente famosa por seu festival folclórico onde os bois Garantido e Caprichoso fazem a alegria e encantam pessoas do Brasil e do mundo. A PAER (2007) aponta como principais atividades econômicas do município a agropecuária, o comércio, o movelaria e o turismo.

Quadro 11 - Demanda por Cursos Técnicos em Parintins.

Nº	ÁREA	%
1	Informática	80,76
2	Segurança do Trabalho	65,38
3	Gestão	57,69
4	Comunicação	42,30
5	Turismo	34,61
6	Design	30,76
7	Eletrônica	19,23
8	Mecânica	19,23
9	Meio Ambiente	19,23
10	Agropecuária	7,69
11	Construção Civil	7,69
12	Lazer e Desenvolvimento Social	7,69
13	Química	3,84

Fonte: Dados comissão de implantação dos *Campi* fase II – PAER, 2007

Com os dados da pesquisa e das discussões na audiência pública, o *Campus* Parintins dá início às suas atividades em 2010. Em 2014, aparecem em sua grade na forma integrada, os cursos técnicos de administração, agropecuária e informática. Na forma subsequente os cursos técnicos em administração, meio ambiente e recursos pesqueiros, sendo esses mesmos cursos que aparecem nos editais de seleção de 2017, o diferencial nessa seleção é que o *Campus* oferece vagas para o PROEJA em administração.

Para a implantação do *Campus* Maués, foi constituída uma parceria com a Prefeitura Municipal de Maués, a Prefeitura Municipal de Boa Vista do Ramos e a Companhia de Bebidas das Américas (AMBEV). Maués, possui dois grandes eventos culturais que se realizam todos os anos, que são: a festa do guaraná e o festival de verão. Esses eventos culturais atraem pessoas de todo o estado. De modo que, durante a audiência pública realizada no município, foi destacado pelo MCII, conforme registrado

em ata, as possíveis formas de interações entre a Instituição e o setor produtivo, enfocando a necessidade de formação de cursos representativos da demanda local e de regiões circunvizinhas ao município, tendo como base os resultados obtidos a partir da tabulação da PAER (2007).

A PAER (2007) apresenta dados que apontam como sendo as principais atividades econômicas para o município de Maués a agropecuária, pesca, agroindústria, exploração de madeira e o comércio. Interessante perceber, que mesmo a agropecuária aparecendo como a principal atividade econômica do município no quadro de demandas dos cursos, irá aparecer apenas na décima quarta posição.

Quadro 12 - Demanda por Cursos Técnicos em Maués.

Nº	ÁREA	%
1	Informática	74,20
2	Comunicação	55,70
3	Gestão	54,20
4	Segurança do Trabalho	47,10
5	Meio Ambiente	47,20
6	Mecânica	30,00
7	Lazer e Desenvolvimento	28,50
8	Eletrônica	27,10
9	Design	18,50
10	Química	15,70
11	Turismo	14,20
12	Agropecuária	11,40
13	Construção Civil	10,00

Fonte: Dados comissão de implantação dos *Campi* fase II – PAER, 2007

Em 2014, constavam nos editais de seleção, vagas para os cursos na forma integrada, os técnicos em administração, agropecuária e informática e na forma subsequente, os cursos técnicos em administração, meio ambiente e recursos pesqueiros. Para o primeiro semestre de 2017, foram ofertados apenas os cursos na forma integrada.

A Microrregião de Rio Preto da Eva possui dois municípios: Presidente Figueiredo e Rio Preto da Eva. Nessa microrregião, acontecem anualmente, duas festas já tracionais no estado, o festival da laranja em Rio Preto da Eva e a festa do cupuaçu em residente Figueiredo. O IFAM tem *Campus* em Presidente Figueiredo. O município despontou para o turismo ecológico, em razão de sua fartura de águas, selva, recursos naturais, cavernas e cachoeiras. O Ministério do Turismo catalogou mais de cem quedas d'água no município, muitas delas exploradas economicamente através do ecoturismo. É existente na área urbana e rural uma razoável infraestrutura turística em expansão (IFAM, 2014).

Durante a audiência pública, foi destacado que se deveria ouvir a comunidade acerca das demandas de formação profissional com base nas atividades socioeconômicas regionais, conforme registro em ata, era fundamental a fim de se definir o foco de atuação do *Campus* no município. A pesquisa desenvolvida para implantação do *Campus* no município, além da demanda de cursos, levantou junto à comunidade quais seriam as principais atividades econômicas na microrregião, obtendo como resposta: turismo, agroindústria, mineração e o comércio. Estranha-se o fato do *Campus* chegando ao seu oitavo ano de efetivo funcionamento, não apresentar curso nas áreas destacadas como principais atividades econômicas pela pesquisa PAER (2007): turismo, agroindústria.

Quadro 13 - Demanda por Cursos Técnicos em Presidente Figueiredo.

Nº	ÁREA	%
1	Informática	62,96
2	Segurança do Trabalho	55,05
3	Comunicação	51,85
4	Gestão	48,14
5	Meio Ambiente	40,74
6	Turismo	33,03
7	Lazer e Desenvolvimento	29,62
8	Mecânica	29,62
9	Mineração	29,62
10	Eletrônica	25,92
11	Agropecuária	22,22

Fonte: Dados comissão de implantação dos *Campi* fase II – PAER, 2007

Em 2014, registravam-se cursos na forma integrada e subsequente no quadro de oferta do *Campus*. Na forma integrada, os cursos de técnico em administração, agronegócio, eletrotécnica e informática para internet. Para a forma subsequente, o *Campus* trabalha com os cursos de técnico em administração, eletrotécnica e recursos pesqueiros. Nos editais de 2017, não constam vagas para os cursos técnicos na forma integrada de agronegócio e informática para internet.

A Microrregião de Tefé está dividida em três municípios: Alvarães, Tefé e Uarini. O *Campus* do IFAM nessa microrregião fica em Tefé, sendo um dos *Campi* da fase III da expansão, por meio de parceria com a Prefeitura Municipal de Tefé. Funcionando desde o ano de 2014, o *Campus* Tefé não funciona em sede própria, funcionando provisoriamente no prédio da Escola Municipal Professor Luzivaldo Castro dos Santos. Em Tefé, encontra-se a sede do Instituto Mamirauá que desenvolve um trabalho na área de conservação dos recursos naturais e a melhoria da qualidade de

vida das populações locais das reservas, utilizando a estratégia de manejo participativo. O município é conhecido pelo entreposto de comercialização de pesca no Estado (IFAM, 2014).

Quadro 14 - Demanda por Cursos Técnicos em Tefé.

Nº	ÁREA	%
1	Administração	22,00
2	Meio Ambiente	15,00
3	Informática	12,00
4	Turismo	12,00
5	Mecânica	9,00
6	Segurança do Trabalho	9,00
7	Saúde	9,00
8	Agroindústria	6,00
9	Construção Civil	6,00

Fonte: Dados comissão de implantação dos *Campi* fase III – PAER, 2012

Dados da PAER (2012) apontam que as principais atividades econômicas do município, se dividem entre o setor primário e terciário, com maior índice para o setor primário com destaque para agricultura, pesca, pecuária e agroindústria. No setor terciário comércio e turismo. A análise do quadro de demandas de cursos, se comparada com as principais atividades econômicas levantadas pela mesma pesquisa PAER (2012), expressa uma grande contradição, visto não aparecem demandas de cursos no setor primário.

O *Campus* Tefé, em 2014, ofertava na forma integrada os cursos técnicos de informática e de administração. Na forma subsequente, os cursos técnicos de informática, administração e secretariado. No edital de 2017, são oferecidos na forma integrada os cursos técnicos em administração, agropecuária e informática. Para o primeiro semestre de 2017, não foram ofertadas vagas para cursos subsequentes. Importante destacar, que na demanda de cursos levantadas pela PAER (2012), não aparece o curso de agropecuária, no entanto, o setor primário aparece como o de maior atividade econômica no município.

A Microrregião de Manaus dispõem da maior variedade de cursos do IFAM e está dividida em sete municípios, são eles: Autazes, Careiro, Careiro da Várzea, Iranduba, Manacapuru, Manaquiri e Manaus. Tendo em Manaus, a capital do Estado, três dos principais *Campi* do instituto, todos fazem parte da gênese do IFAM, como já abordado na seção 4.1.

O *Campus* Manaus Centro (CMC), em 2014, oferece principalmente cursos técnicos do setor secundário (industrial): na forma integrada os cursos de Edificações, Eletrotécnica, Informática, Mecânica e Química; na forma subsequente os de Edificações, Eletrotécnica, Informática, Mecânica, Meio Ambiente, Química e Segurança do Trabalho. No PROEJA oferece o curso de Mecânica.

Os cursos de graduação oferecidos pelo CMC são: Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Construção de Edifícios, Tecnologia em Processos Químicos, Tecnologia em Produção Publicitária, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil. Oferta ainda, cursos de pós-graduação *lato e strictu sensu*. As novidades para os editais de 2017, no *Campus* Manaus Centro, são o não oferecimento de vagas para o primeiro semestre em Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Construção de Edifícios, Licenciatura em Física e Engenharia Mecânica. Como ponto positivo, podemos destacar oferecimento do curso de PROEJA em mecânica.

O *Campus* Manaus Distrito Industrial (CMDI), para 2014, como o nome sugere, na forma integrada, oferece cursos técnicos para o setor secundário (industrial), Eletrônica e Mecatrônica. Na forma subsequente o curso de técnico em Automação Industrial e Eletrônica, trabalhando o PROEJA com o curso de técnico em Logística. Na graduação, o CMDI, oferece os seguintes cursos: Tecnologia em Eletrônica Industrial, Tecnologia em Logística, Tecnologia em Sistemas de Telecomunicação, Tecnologia em Mecatrônica Industrial, Engenharia de Controle de Automação. Em 2017, permanece oferecendo os mesmos cursos.

O *Campus* Manaus Zona Leste (CMZL), na capital do Estado, é o único que tem seus cursos voltados, na maior parte, para o setor primário (agropecuário), as vagas dos cursos na forma integrada, são distribuídas entre alunos da capital e do interior do Estado. Na forma integrada, oferece os cursos de técnico em agropecuária, agroecologia e paisagismo. No subsequente, os cursos técnicos em agropecuária, florestas, recursos pesqueiros, informática e secretariado, no PROEJA é oferecido o curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática. Na graduação, o *Campus* Manaus Zona Leste atua exclusivamente no setor primário, oferecendo os cursos de tecnologia agroecologia e medicina veterinária. O curso de medicina veterinária destaca-se por ser o primeiro ofertado em Instituição Pública na Região Norte. No ano, 2017, o *Campus* ofereceu o

PROEJA em administração, e passou a oferecer a primeira turma de pós-graduação *lato sensu* em “Desenvolvimento, Etnicidade e Políticas Públicas no Amazonas”.

Na Microrregião Manaus, tem-se ainda o *Campus* Avançado de Manacapuru, distante apenas 84 quilômetros da capital. É uma unidade criada após a fase III da expansão, ofertando cursos para atender a área de Serviços. Um dos objetivos estabelecidos pela PORTARIA n. 1.291/2013, é que o *Campus* Avançado deverá ficar vinculado administrativamente a um *Campus* ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e tendo suas atividades votadas para a educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada.

No ano de 2014, o *Campus* deu início a suas atividades oferecendo os cursos técnicos na forma Subsequente, em Administração e Informática. Nos editais de 2017, o *Campus* ofereceu vagas na forma integrada para os cursos de técnico em informática e recursos pesqueiros, na forma subsequente de técnico em informática, secretariado e administração. Não foi encontrado estudo de demanda para cursos nesse *Campus*.

4.4.2. Mesorregião Sudoeste Amazonense

A Mesorregião do Sudoeste Amazonense é composta por dezesseis municípios que estão agrupados em duas microrregiões: Alto Solimões e Juruá. O maior e mais populoso município da mesorregião é Tabatinga, seguido de Benjamin Constant, São Paulo de Olivença e Eirunepé.

Quadro 15 - Dados da mesorregião Sudoeste Amazonense.

MESORREGIÃO SUDOESTE AMAZONENSE	
Área	335.395,911 km ²
População estimada em 2014	385 213 hab
Densidade Demográfica	1,14 hab/km ²

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

A Microrregião do Alto Solimões concentra o maior número de municípios da região, nove ao todo (Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamim Constant, Fonte Boa, Jutáí, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins). O município situa-se na tríplice fronteira entre Brasil-Colômbia-Peru e tendo uma zona urbana limítrofe com a cidade de Letícia, na Colômbia. O ponto forte da economia firma-se no setor primário, como na pesca e na agricultura (IFAM, 2014).

Nessa microrregião, encontra-se o *Campus* Tabatinga que faz parte da expansão fase II. O município também se destaca pela forte presença dos povos indígenas do Alto Solimões, além da relação intercultural existente entre Brasil e Colômbia. A PAER (2010) destaca como estando entre as principais atividades econômicas o turismo, comércio, pesca e agricultura.

Quadro 16 - Demanda por Cursos Técnicos em Tabatinga.

Nº	ÁREA	%
1	Química	83,79
2	Informática	67,03
3	Comunicação	64,80
4	Segurança do Trabalho	56,42
5	Eletrônica	39,10
6	Gestão	37,43
7	Mecânica	35,75
8	Lazer e Desenvolvimento Social	33,51
9	Turismo	32,96
10	Meio Ambiente	32,40
11	Mineração	27,93
12	Construção Civil	21,79
13	Agropecuária	10,61

Fonte: Dados comissão de implantação dos *Campi* fase II – PAER, 2007

Em 2014, o *Campus* Tabatinga ofertava na forma integrada, os cursos técnicos de Administração, Agropecuária, Informática e meio ambiente. Na forma subsequente, o *Campus* oferta os cursos de técnico em administração e meio ambiente. Nos editais de 2017, o *Campus* passa a oferecer o curso subsequente na área de agropecuária, e deixa de oferecer os cursos de técnico em administração e meio ambiente.

A Microrregião de Juruá é formada por sete municípios (Carauari, Eirunepé, Envira, Guajará, Ipixuna e Itamarati). Sendo Eirunepé, a principal cidade da microrregião. Nela encontramos o *Campus* Eirunepé, que trabalha com os cursos de técnico em Informática e Administração nas formas integrada e subsequente. No quesito atividades econômicas a PAER (2012), destaca o setor primário com o de maior contribuição para o município, seguido do setor secundário e do terciário. No setor primário com ênfase para a agricultura, pesca, pecuária e extrativismo. No secundário com a agroindústria e no terciário com o comércio. Percebe-se um descompasso entre as demandas de cursos e as atividades que aparecem fontes de renda no município, como se vê, o curso de agropecuária nem consta no quadro de demandas. O *Campus* Eirunepé ainda funciona em espaço provisório. Dentre os *Campi* da expansão fase III, é o que

apresenta maiores dificuldades para seu funcionamento. O acesso à região aparece com um dos principais problemas.

Quadro 17 - Demanda por Cursos Técnicos em Eirunepé.

Nº	ÁREA	%
1	Saúde	16,00
2	Segurança do Trabalho	15,00
3	Meio Ambiente	15,00
4	Construção Civil	14,00
5	Mecânica	14,00
6	Administração	13,00
7	Informática de Redes	13,00

Fonte: Dados comissão de implantação dos *Campi* fase III – PAER, 2012

Nos editais de seleção de 2014, não foram encontradas referência à vagas para ingresso em 2015. O *Campus* Eirunepé, em função da distancia, é de difícil acesso à Capital do Estado. No concurso público de 2013, para assumir em 2014, teve dificuldades para fechar o quadro de professores e técnicos administrativos. Talvez, aqui esteja à razão de não se ter turmas com início no primeiro semestre de 2015. No edital de 2017, são oferecidas vagas para técnico na forma integrada, nas áreas de administração, informática e agropecuaria.

4.4.3. Mesorregião Sul Amazonense

A Mesorregião do Sul Amazonense composta por dez municípios, esta dividida, em três microrregiões: Boca do Acre, Madeira e Purus. A Microrregião do Madeira concentra o maior número de municípios da região, cinco ao todo. O maior e mais populoso município da mesorregião é Manicoré, seguido de Humaitá, Lábrea e Borba.

Quadro 18 - Dados da mesorregião Sul Amazonense.

MESORREGIÃO SUL AMAZONENSE	
Área	474.021,814 km ²
População estimada em 2014	313 343 hab
Densidade Demográfica	0,66 hab/km ²

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

A microrregião do Purus é dividida em três municípios: Canutama, Lábrea e Tapauá. Lábrea é o maior município do Purus. O IFAM tem em Lábrea, um de seus *Campi*. Às Unidades de Conservação (UCs) federais, criadas dentro dos limites do município de Lábrea, se somam duas UCs estaduais baixo Purus, dentro do município de Canutama, beneficiando as comunidades ribeirinhas (FRANCO, 2011).

Lábrea é um município com marcante presença de povos indígenas. Aparício (2011), diz que o município oscila entre um panorama “ruralista” ou um “socioambiental”, sendo esta, uma das chaves da encruzilhada contemporânea que a região do sul do Amazonas experimenta, e que abrange de forma muito direta também as populações indígenas. A PAER (2007) aplicada pelo instituto destaca que as principais atividades econômicas do município estão relacionadas à pesca, extrativismo, agricultura, comércio, turismo, agropecuária.

Quadro 19 - Demanda por Cursos Técnicos em Lábrea.

Nº	ÁREA	%
1	Informática	67,25
2	Meio Ambiente	56,36
3	Comunicação	50,72
4	Gestão	41,81
5	Lazer e Desenvol. Social	40,00
6	Segurança do Trabalho	38,18
7	Agropecuária	32,72
8	Eletrônica	27,27
9	Mecânica	21,81
10	Turismo	21,81
11	Design	20,00
12	Química	14,54

Fonte: Dados comissão de implantação dos *Campi* fase II – PAER, 2007

Em 2014, no *Campus* Lábrea foram ofertados na forma integrada, os cursos de técnicos em Administração, Agropecuária e Informática. Ofertando ainda, na forma subsequente, o curso técnico em Administração. Nos editais de 2017, além dos cursos elencados, constam técnico em informática para internet na forma subsequente, e técnico em vendas na modalidade PROEJA.

A Microrregião do Madeira é composta por 5 municípios: Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã. No Madeira, o *Campus* do IFAM fica em Humaitá. O início das atividades foi “tímido”, apenas com os cursos técnicos de nível médio na forma subsequente. O Humaitá, é o único *Campus* do IFAM da expansão fase III já funcionando em sede própria. Prédio obtido por meio de parceria firmada entre a prefeitura municipal e o IFAM. Tem uma das maiores áreas dentre os *Campi* do IFAM. Tem acesso terrestre a capital Manaus, pela BR 319, no entanto a maior parte do ano, devido às péssimas condições da rodovia, o transado terrestre torna-se impossível. O município possui forte presença indígena com pelo menos oito etnias diferentes. Humaitá passa por um ordenamento territorial, relacionado com a ampliação da

fronteira econômica brasileira, pautada principalmente avanço da fronteira agrícola, que ampliou atividades predatórias sobre floresta e contribuindo para disputas por territórios e para o acirramento de conflitos socioterritoriais e ambientais de difícil prognóstico quanto ao seu desfecho (SOARES, 2016).

Quadro 20 - Demanda por Cursos Técnicos em Humaitá.

Nº	ÁREA	%
1	Informática	18,8
2	Saúde	9,9
3	Segurança do Trabalho	6,4
4	Mecânica	6,1
5	Comunicação	6,1
6	Eletrônica	5,6
7	Gestão Ambiental	4,7
8	Gestão	4,5
9	Construção Civil	4,4
10	Comércio	3,8

Fonte: Dados comissão de implantação dos *Campi* fase III – PAER, 2012

Na PAER (2012), o setor primário aparece com a maior contribuição para a economia local, porém não constam maiores detalhamentos na pesquisa. Em 2014 o *Campus* Humaitá oferecia na forma integrada, os cursos de técnico em Administração, Agropecuária e Informática. Na forma subsequente, oferece o curso técnico em Administração. Nos editais de 2017, os cursos na forma integrada permanecem os mesmos, no entanto, na forma subsequente são oferecidos os cursos de técnico de informática para internet, secretariado e recursos pesqueiros. Apesar de não aparecer na demanda, o curso de agropecuária e recursos pesqueiros, se justificam por ser setor primário que desponta na mesma pesquisa com o de maior contribuição para a economia local.

Na Microrregião de Boca do Acre, que está dividida em dois municípios, Boca do Acre e Pauini, o IFAM não possui *Campus*. O Quadro 5, indica que chegou a ser planejada uma unidade para essa Microrregião. Não encontramos documentos que apontem uma justificativa para que esse planejamento tenha deixado de ser executado, no entanto deve-se considerar o distanciamento desses municípios, da capital, sendo mais fácil, ter sua população atendida pelos *Campi* do IFAC. Identifica-se também, logo após o estudo realizado exposto no Quadro 5, o lançamento do PRONATEC, que como já anunciamos, se aproxima da política de expansão do governo FHC, que privilegiava com recursos públicos as Instituições privadas.

4.4.4. Mesorregião Norte Amazonense

A Mesorregião do Norte Amazonense é formada por seis municípios agrupados em duas microrregiões. É a maior mesorregião do Amazonas em área territorial, com 404.980,006 km². Entretanto, é a menos populosa, com 132 482 habitantes. Nela encontramos o segundo e o terceiro maiores municípios do Brasil em área territorial, que são respectivamente Barcelos e São Gabriel da Cachoeira.

Quadro 21 - Dados da mesorregião Norte Amazonense.

MESORREGIÃO NORTE AMAZONENSE	
Área	404.980,006 km ²
População estimada em 2014	132 482 hab.
Densidade Demográfica	0,32 hab/km ²

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

A microrregião do Rio Negro é formada pelos municípios de Barcelos, Novo Airão, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira. Nessa microrregião, encontramos uma das autarquias que deram origem ao IFAM, o *Campus* São Gabriel da Cachoeira. O município destaca-se por ser o mais indígena do país, contando com 23 etnias e três línguas indígenas co-oficiais (SOUZA, 2011).

Lembrando que o *Campus* nasce como Escola Agrotécnica. Em 2014, era ofertado na forma integrada, os cursos de técnico em Administração, Agropecuária e Informática. Na forma subsequente, são ofertados os cursos de técnico em Administração, Agente Comunitário de Saúde, Enfermagem, Informática e Secretária Escolar. Nos editais de 2017, não aparece vagas para o curso subsequente de enfermagem, todos os outros cursos técnicos continuam sendo ofertados. A novidade em relação a 2014, são os cursos PROEJA nas áreas: administração; manutenção e suporte em informática. Também não foram identificados novos cursos técnicos oferecidos para as comunidades indígenas, experiência que será destacada no próximo capítulo.

Dentre os *Campi* do interior do Estado, o *Campus* São Gabriel da Cachoeira é o único que em 2014 ofertava curso de graduação, estando em fase de conclusão de curso, uma turma de Licenciatura Indígena em Física. Para o primeiro semestre de 2017 não constam vagas para cursos de graduação no *Campus*.

A Microrregião de Japurá é formada por dois municípios, Japurá e Maraã. Nessa microrregião, o IFAM não possui unidade de ensino. Como visto no Quadro 5, no

planejamento da expansão fase III, antes da implementação do PRONATEC, chegou a ser pensada a criação de uma unidade do IFAM nessa Microrregião, no entanto o projeto não foi efetivado.

O IFAM ainda precisa, antes de tudo, adquirir sentido para os que nele trabalham. Ainda hoje, vive-se um processo de redefinição identitária, pois existe uma estrutura de Universidade, atuando do ensino básico à pós-graduação, sendo ainda necessária uma discussão envolvendo todos os *Campi* que hoje compõem o Instituto, para que seja possível compreender os desafios a serem enfrentados num Estado com dimensões continentais como o Amazonas. Considerando os recentes ataques à RFEPCT: redução de recursos orçamentários, paralização do processo de expansão, tentativa de retroceder ao decreto n. 2.208 /1997, com a reforma do ensino médio, os desafios a serem enfrentados tomam novas dimensões.

Importante observar, que no discurso do Governo é destacado que todas as Mesorregiões estão atendidas por *Campi* da RFEPCT, no entanto, esse atendimento de fato, é de um município apenas, visto que os *Campi* da expansão, não possuem residência estudantil. Os estudantes de outros municípios pertencentes a mesma Mesorregião, dadas as dificuldades de locomoção no estado do Amazonas, não têm como estudar nos *Campus* de sua Mesorregião. De modo que, mesmo com a drástica redução do número de vagas para residentes no *Campus* Manaus Zona Leste, este continua a receber muitos alunos do interior do Estado.

O *Campus* São Gabriel da Cachoeira, no interior do Estado, é o único que oferece vagas para residentes, recebendo principalmente alunos das comunidades indígenas e dos municípios de Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos. Dentre as instituições que deram origem ao IFAM, tem-se esse *Campus* como objeto central desse trabalho.

CAPÍTULO 5

5. A RELAÇÃO DE ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE O MUNICÍPIO E O CAMPUS SGC: O PENSADO E O VIVIDO

Tendo como foco principal dessa pesquisa o *Campus* São Gabriel da Cachoeira, com o objetivo de compreender o seu papel no desenvolvimento regional e local, esse capítulo apresentará algumas características da região do Alto Rio Negro. Para então, discutirmos a importância da valorização da diversidade cultural para os povos da região.

Com o objetivo de conhecer a trajetória do *Campus* SGC, foi feito um inventário das pesquisas já realizadas sobre o mesmo, cujos pesquisadores tenham desenvolvido atividades laborais no *Campus*. Faz-se a ainda, a trajetória da transformação de EAF-SGC para IFAM – Campus SGC, procurando conhecer a percepção dos sujeitos da pesquisa, sobre esse processo de transição.

Por fim, serão apresentadas algumas questões importantes na discussão da tese, de que a instituição (IFAM) tem dificuldade de atender as demandas que emergem da realidade sócio-econômica-cultural de São Gabriel da Cachoeira, e que, essas dificuldades se refletem na política de atuação do *Campus* SGC e em sua contribuição para o desenvolvimento local/regional do Município de São Gabriel da Cachoeira na região do Alto Rio Negro.

Questões que dizem respeito a autonomia, a relação *Campus*-comunidade, a rotatividade docente e da gestão de ensino, no período de abrangência desse estudo. Percebe-se que as dificuldades do Instituto em atender às demandas que emergem da realidade sócio-econômica-cultural de São Gabriel da Cachoeira, começam a aparecer, o que pode ser atribuído ao afastamento histórico do IFAM das comunidades indígenas.

Contudo, convém destacar que quando da transição de EAF-SGC para IFAM – *Campus* SGC, a instituição experimentava um momento de aproximação com a comunidade indígena do Alto Rio Negro, que teve início em 2005. Momento em que, o primeiro curso técnico, a ser ofertado em comunidade indígena estava sendo gestado, a partir de uma ampla parceria construída com a comunidade. De certa forma, a transição trouxe alguns retrocessos, com uma gestão superior toda ligada ao setor industrial, sem experiência no setor primário, tão pouco com educação indígena.

No entanto, se por um lado alguns retrocessos podem ser identificados, por outro, a aproximação com a comunidade reflete-se na construção de políticas públicas

orientadoras da atuação do *Campus* no sentido de contribuir para o desenvolvimento regional e local, focalizando não só o município, mas o Território Etnoeducacional do Rio Negro, considerando toda a diversidade étnica e cultural da região.

5.1. O Município de São Gabriel da Cachoeira e a Diversidade Cultural

Com o objetivo de contextualizar São Gabriel da Cachoeira, um município onde a maioria da população é indígena fez-se importante apresentar alguns dados sobre a mesma, considerando o contexto nacional e estadual, no caso, do Estado do Amazonas. Pereira, Azevedo e Santos (2005) asseveram que existe uma grande carência de dados demográficos sobre as populações indígenas no Brasil. Considerando a diversidade histórica, social e cultural dos povos indígenas¹¹⁹, que somam mais de 200 etnias, falantes de 180¹²⁰ línguas diferentes, é praticamente nulo o que se conhece de sua estrutura populacional.

A metodologia para classificação da população indígena utilizada nos Censos Demográficos de 1991 e 2000 foi a autodeclaração¹²¹, aplicando-se tanto aos indivíduos que nos anos dos censos habitavam as Terras Indígenas, quanto aos que viviam fora dessas áreas (PEREIRA; AZEVEDO; SANTOS, 2005). Em 2010, o Censo Demográfico, ao introduzir questões de pertencimento étnico, língua falada e a localização, como critérios de identificação da população indígenas – critérios já utilizados por diversos países –, deu um passo importante para aprimorar a investigação sobre essa parcela da população. Estima-se que a partir da inserção desses novos dados, haverá maior facilidade na obtenção de informações mais precisas sobre a população indígena do Brasil.

Luciano (2006) aponta que entre os países da América do Sul, o Brasil apresenta um significativo contingente de indígenas, embora corresponda a somente 0,4% da

¹¹⁹ Povos indígenas é uma expressão genérica comumente utilizada para referir-se aos grupos humanos originários de determinado país, região ou localidade, os quais, embora bastante diferentes entre si, guardam semelhanças fundamentais que os une significativamente, principalmente no que diz respeito ao fato de cada qual se identificar como uma coletividade específica, distinta de outras com as quais convive e, principalmente, do conjunto da sociedade nacional na qual está inserida (Conselho Indigenista Missionário, 2011).

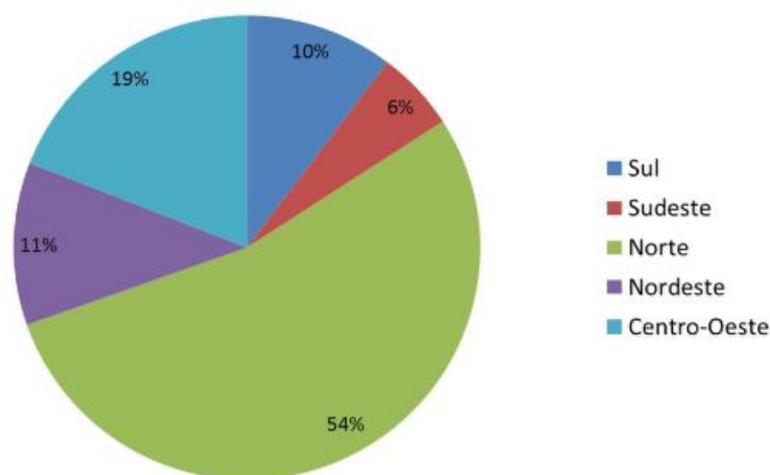
¹²⁰ Esse dado era o considerado pela academia, registrado em Pereira, Azevedo e Santos (2005), Teixeira (2004) e Ricardo e Ricardo (2006). Importante registrar que quando da chegada dos europeus no Brasil, já existiam pelo menos 1300 línguas faladas (TEIXEIRA, 2004).

¹²¹ Nesse critério utilizado para o levantamento da população indígena nos Censo Demográficos, desse período – também chamado de autoclassificação ou autoidentificação –, independe de quem foi o informante, o próprio ou não (IBGE, 2012).

população total¹²². De acordo com as “declarações fornecidas pela população brasileira, em 2010, 47,7% consideraram-se brancos; 7,6%, pretos; 1,1%, amarelos; 43,1%, pardos; e 0,4%, indígenas¹²³, segundo a ordem de opções apresentadas no questionário” (IBGE, 2012, p. 6).

Segundo dados da FUNAI (2014), atualmente existem 462 terras indígenas regularizadas que representam cerca de 12,2% do território nacional, localizadas em todos os biomas, com concentração na Amazônia Legal. Tal concentração é resultado do processo de reconhecimento dessas terras indígenas, iniciado pela FUNAI, principalmente, durante a década de 1980, no âmbito da política de integração nacional e consolidação da fronteira econômica do Norte e Noroeste do País (FUNAI, 2014).

Gráfico 1 - Distribuição das Terras Indígenas Regularizada por região



Fonte: FUNAI, 2014

Dados dos últimos Censos Demográficos (IBGE, 2012), apontam que, independentemente da área geográfica onde estivessem residindo, no ano de 1991 em 34,5% dos municípios brasileiros residia pelo menos um indígena autodeclarado; em 2000, esse número cresceu para 63,5%; e, segundo os dados mais recentes, de 2010, atingiu-se 80,5% dos municípios brasileiros. Na avaliação de Luciano (2006), esse incremento poderia estar associado à melhoria nas políticas públicas oferecidas aos povos indígenas.

¹²²Neste conjunto, não estão contabilizados povos indígenas brasileiros considerados “índios isolados”, pela própria política de contato, como também indígenas que estão em processo de reafirmação étnica após anos de dominação e repressão cultural (LUCIANO, 2006).

¹²³ Importante observar os dados sobre suicídios no país que apontam que, os indígenas representam 0,4% da população brasileira e respondem por 1% dos suicídios no país, se comparados estes percentuais são alarmantes (VIANA, 2017).

A variação absoluta observada de 2000 para 2010, segundo a situação do domicílio, revela que nas áreas urbanas houve perda populacional de indígenas no Brasil como um todo, sendo a Região Norte a única, praticamente, que revelou crescimento positivo. Nas áreas rurais, o Brasil cresceu em 151,9 mil indígenas, correspondendo a 43,3%. Evidencia-se que foi a Região Norte que apresentou o maior crescimento, 77 mil indígenas, ou 46,2%, no período 2000/2010.

Não se encontrou nenhum estudo que evidenciasse um processo de experimentação acelerado de crescimento da população indígena, que justifique o aumento apontado pelos dados do IBGE (2012) registrado no período de 1991/2000, de modo que atribui-se o crescimento anual, desse período, da ordem de 10,8%, ao número de pessoas que, no Censo Demográfico 1991, se identificaram como de outras categorias e, em 2000, passaram a se identificar como indígenas. Nesse contexto, destaca-se que:

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reterritorialização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (LUCIANO, 2006, p. 28).

O autor ainda aponta que, os povos indígenas que por força de séculos de opressão escondiam e renunciavam suas identidades étnicas, agora reivindicam o reconhecimento de suas etnicidades e territorialidades nos marcos do Estado brasileiro.

Dentre outras informações, o Censo Demográfico de 2010, revela que entre os indígenas que residem nas áreas urbanas, a maior participação, 33,7%, foi encontrada na Região Nordeste, enquanto, nas áreas rurais, a Região Norte, historicamente, manteve a maior concentração, com 48,6%. Na análise da distribuição espacial dos autodeclarados indígenas, observou-se que a Região Norte e o ambiente amazônico mantêm a supremacia ao longo dos Censos, com 37,4% dos autodeclarados (IBGE, 2012).

Em 2010, dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) apontaram uma população de 818 mil indígenas no Brasil, sendo 315.180 mil indígenas na área urbana e 502.783 mil indígenas na área rural, distribuídos em 305 povos, entre os quais 55 se encontram isolados, com 274 línguas indígenas. A Região Norte abriga o maior território e parcela de indígenas brasileiros (45%), e o Estado do Amazonas possui a maior população indígena (VIEIRA, 2017, p. 25).

Total de povos indígenas levantados pelo ISA – na edição de Povos Indígenas do País: 2011/2016 –, são 252 povos, 17 a mais que na edição anterior. Os dados detalhados do IBGE 2010 informam um total de 305 etnias. Para o Instituto Socioambiental, essa diferença nos totais se deve ao critério de autodeclaração, que muitas vezes não coincide com as classificações acadêmicas, sendo o caso de alguns povos declarados que podem ser subgrupos de um mesmo povo (RICARDO e RICARDO, 2017).

Sendo 252 (ISA) ou 305 (IBGE) etnias, representando 0,4% da população total do país, do ponto de vista demográfico pode parecer pouco, mas é uma amostra significativa da diversidade cultural existente no Brasil. É importante lembrar que a diversidade cultural acompanha a história da humanidade, nos dizeres de Lévi-Strauss “a diversidade das culturas humanas é, de fato no presente, de fato e também de direito no passado, muito maior e mais rica do que tudo aquilo que delas pudermos chegar a conhecer” (1989, p. 331).

Segundo Weigel (2006, p. 42), nos espaços amazônicos “convivem e confrontam-se grupos humanos que se afirmam [...] indígenas de várias etnias [...] cada um desses grupos diferencia-se por uma cultura diversa, constituindo, na sociedade amazônica, uma heterogeneidade cultural”. Como no caso da região do Rio Negro, onde encontra-se três dos municípios com o maior percentual de povos indígenas do Brasil.

Quanto à questão das línguas faladas no Brasil, na literatura do início da década de 2000, estimava-se que seriam em torno de 180, de modo que, deve-se considerar que não existe consenso dentro da academia, o “número de 274 línguas indígenas que consta do Censo gerou alarme entre os linguistas por colidir com suas estimativas, mesmo as mais generosas” (FRANCHETTO, 2017, p. 59).

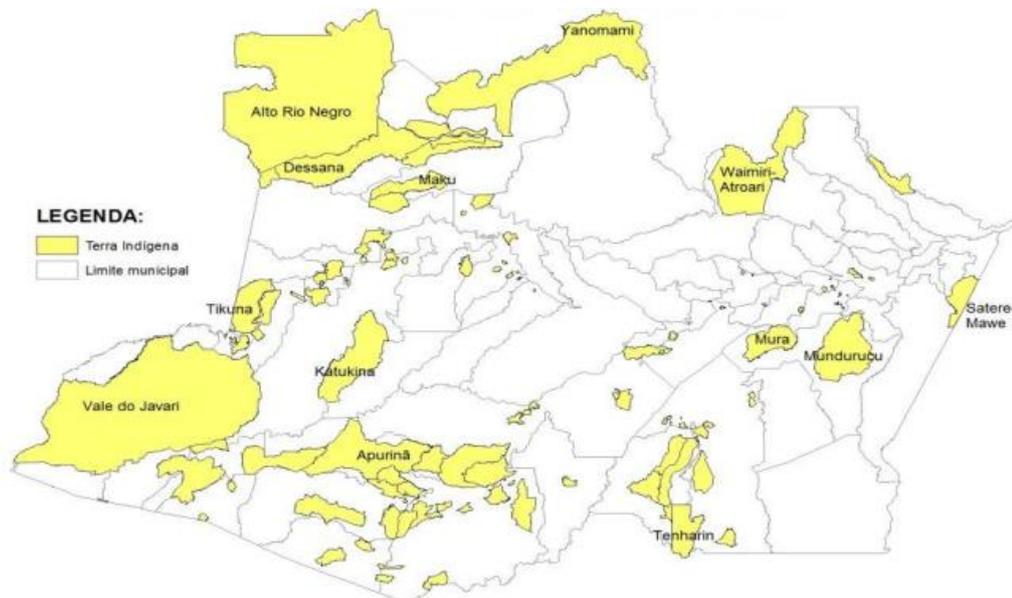
Partindo das informações da Região Norte, examina-se a situação do Estado do Amazonas, quanto à questão indígena. Laraia (2004) enfatiza que dos Estados brasileiros é o Amazonas o que possui a maior população indígena, as terras ocupadas por estes povos representam praticamente um terço de todas as terras indígenas do país.

Segundo dados do IBGE (2012), dentre os dez municípios com maior população indígena no país, seis desses municípios estão no Amazonas¹²⁴, respectivamente nessa ordem: em primeiro lugar São Gabriel da Cachoeira, segundo São Paulo de Olivença,

¹²⁴ Para esse trabalho interessa os municípios do Estado do Amazonas, os outros quatro municípios com maior população indígena são respectivamente: São Paulo – SP, em quarto lugar; Pesqueira – PE, em sétimo; Boa Vista – RR, em oitavo; e São João das Missões – MG, em décimo (IBGE, 2012).

terceiro Tabatinga, quarto Santa Isabel do Rio Negro, sexto Benjamin Constant e nono Barcelos. Registra-se que a população indígena desses seis municípios representa mais da metade de toda população indígena do Estado.

Figura 15 - Terras Indígenas no Amazonas¹²⁵



Fonte: Plano Estadual de Saúde Amazonas 2016-2019 – SUSAM

Na análise das Unidades da Federação, o estado do Amazonas possui a maior população autodeclarada indígena do País, com aproximadamente 168,7 mil. Os seis municípios com maior população indígena do Estado do Amazonas juntos em 2000, tinham 56,4 mil indígenas autodeclarados, o que equivalia a aproximadamente 7,7% dos indígenas do Brasil. Já em 2010, esse número saltou para 96,3 mil, passando a representar 11,8% do total de indígenas autodeclarados do país.

No quadro 22, percebe-se que mesmo sendo o município com o maior número de habitantes indígenas, foi São Gabriel da Cachoeira que registrou a menor taxa anual de crescimento no período avaliado. No entanto, é importante compreender o fenômeno destacado por Luciano (2006), etnogênese¹²⁶, que em relação a outros municípios do estado e do país, não se manifestou de forma tão acentuada em São Gabriel da Cachoeira, considerando que o município é um berço do movimento de resistência e reafirmação indígena no país.

¹²⁵ Disponível em: http://www.saude.am.gov.br/docs/pes/pes_2016-2019_ver_ini.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

¹²⁶ A “etnogênese” é um fenômeno em que, diante de determinadas circunstâncias históricas, um povo étnico, que havia deixado de assumir sua identidade étnica por razões também históricas, consegue reassumi-la e reafirmá-la, recuperando aspectos relevantes de sua cultura tradicional (LUCIANO, 2006).

Quadro 22 - Taxa de crescimento da população indígena nos seis municípios amazonense que constam entre os dez brasileiros, com maior população indígena.

Município com maior população	População Residente		Crescimento absoluto	Taxa média de crescimentos anual (%)
	2000	2010	2000/2010	2000/2010
São Gabriel da Cachoeira	22 853	29 017	6 164	2,4
São Paulo de Olivença	6 634	14 974	8 340	8,5
Tabatinga	7 255	14 855	7 600	7,4
Santa Isabel do Rio Negro	3 670	10 749	7 079	11,3
Benjamin Constant	3 701	9 833	6 132	10,3
Barcelos	6 187	8 367	2 180	3,1
Amazonas	56 450	96 345	39 895	5,5

Fonte: Construído a partir de dados Censo Demográfico 2000/2010 (IBGE, 2012)

Outra questão que vale a pena ser analisada nesses dados do Censo Demográfico 2000/2010, diz respeito à população indígena na Zona Urbana e Zona Rural. Como apontado no quadro 23, no período correspondente, a população na Zona Urbana cresceu em termos percentuais quase dez vezes mais que na Zona Rural, o que indica para além das considerações apontadas no documento do IBGE¹²⁷ (2012), um alto índice de deslocamento da população da Zona Rural para a Zona Urbana.

Quadro 23 - População indígena de São Gabriel da Cachoeira – Zona Urbana e Rural.

Município de São Gabriel da Cachoeira	População Residente		Crescimento absoluto	Taxa média de crescimentos anual (%)
	2000	2010	2000/2010	2000/2010
Zona Urbana	6 029	11 016	4 987	6,2
Zona Rural	16 824	18 001	1 177	0,7
Total	22 853	29 017	6 164	2,4

Fonte: Construído a partir de dados Censo Demográfico 2000/2010 (IBGE, 2012)

Essa expansão da população indígena na Zona Urbana de São Gabriel da Cachoeira pode ser explicada por dois fatores, dentre outros: primeiro, a expansão urbana gerou, na população indígena habitante das comunidades, expectativas de conseguir um trabalho assalariado, incentivando deslocamento de muitas famílias para cidade. O segundo fator importante, gerador crescimento populacional na sede de São

¹²⁷ Ver Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. IBGE, Rio de Janeiro, 2012.

Gabriel da Cachoeira¹²⁸, foi o fechamento dos internatos salesianos na década de 1980. Com a desativação desses estabelecimentos, muitas pessoas tiveram que viabilizar moradia na cidade para que os filhos pudessem completar os estudos (ELOY e LARMAR, 2006).

No entanto, importante considerar, a observação feita por Eloy e Lasmar (2006), os movimentos migratórios podem ser definitivos ou temporários e se apresentam combinados com uma mobilidade sazonal entre cidade e floresta, em acordo com os calendários escolar e agrícola. Observa-se ainda que,

[...] mais de um terço dos grupos domésticos que residem na área urbana possuem uma unidade de produção agrícola, geralmente localizada na zona periurbana próxima, em um lote do Assentamento Teotônio Ferreira ou em terreno emprestado por terceiros (ELOY e LARMAR, 2006, p. 240).

O município de São Gabriel da Cachoeira está localizado no extremo noroeste do Estado do Amazonas, no Alto Rio Negro, na tríplice fronteira: Brasil, Colômbia e a Venezuela. No interior da maior floresta tropical do planeta, São Gabriel da Cachoeira é o 3º maior município brasileiro em extensão territorial. Os ecossistemas dessa região são conhecidos como os mais pobres de toda a Amazônia, pela baixa fertilidade de suas terras e pobreza dos rios em peixes. Por esses motivos os povos indígenas criaram formas sofisticadas de adaptação ao meio ambiente, desenvolvendo práticas diversas e complementares para sua subsistência, relacionadas à agricultura de subsistência e a criação de peixes.

O município diferencia-se dos demais municípios brasileiros, não apenas por concentrar o maior número de indígenas do país, mas também, por possuir o maior número de diferentes etnias indígenas: habitado por 23 povos indígenas que somam mais de 90% dos habitantes (CABALZAR E RICARDO, 2006). Esses 23 povos indígenas estão distribuídos em aproximadamente 700 comunidades indígenas. A organização espacial dessas comunidades obedece a critérios de pertencimento étnicos. Essa diversidade cultural, presente no Alto Rio Negro, torna-a uma região única.

Essa região compreende cinco Terras Indígenas, demarcadas e homologadas em 1998, que são: Terra Indígena Alto Rio Negro, Terra Indígena Médio Rio Negro I, Terra Indígena Médio Rio Negro II, Terra Indígena Apaporis, e Terra Indígena Rio Téa. Ao todo, as cinco terras abrangem um território de 106.103 km² de extensão (ELOY e LASMAR, 2006, p. 237).

¹²⁸ Registra-se ainda que o município consta em segundo lugar com a maior população indígena em área urbana e em primeiro lugar em área rural (IBGE, 2012).

Destaca-se que a maior parte dessa população constitui-se das várias etnias indígenas que habitam a região, dentre as quais estão: os Arapaço, Baniwa, Barasana, Baré, Desana, Hupda, Karapanã, Kubeo, Kuripako, Makuna, Miriti-tapuya, Nadob, Pira-tapuya, Siriano, Tariano, Tukano, Tuyuka, Wanana, Werekena e Yanomami (CABALZAR e RICARDO, 2006). Essa diversidade étnica e cultural presente no Rio Negro, nos remete a lembrar que são povos indígenas e não povo indígena, no singular.

Um dado preocupante sobre São Gabriel da Cachoeira, diz respeito a sua presença no relatório do Mapa da Violência 2014, o município aparece como recordista na estatística de suicídio por número de habitantes dos municípios brasileiros. Em 2012 haviam tido 51,2 suicídios por 100 mil habitantes – dez vezes mais que a média nacional. Viana (2017) registra que o maior surto se deu no final de 2005¹²⁹, dados da investigação do Ministério Público Federal (MPF), apontam que nove jovens morreram e vinte e seis tentaram se matar entre 2005 e 2006. Registra-se ainda, que outros vinte e um jovens, deram entrada no hospital militar. Ao chegarem, apresentavam queixas de estarem “atordoados” ou com “perturbações auditivas”. Certo que “os suicídios se espalharam para cidades próximas e aldeias rio acima, dando origem ao número recorde registrado no Mapa da violência, seis anos depois” (VIANA, 2017, p. 233).

Ao considerar essa diversidade étnica e cultural existente em São Gabriel da Cachoeira, cabe lembrar que existem diferenças entre as sociedades dos índios e a dos “não índios”, mas também, existem diferenças entre as várias etnias indígenas. Esse processo de diferenciação e aproximação entre as culturas indígenas, dos modos de organização social, vão depender sempre da situação.

A diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. Além disso, o modo de ser e de interpretar o mundo também é variado e diverso. Por isso, a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros (GOMES, 2007, p. 22).

A diversidade cultural deve ser trabalhada a partir da coexistência do enfrentamento de conflitos e de convivência entre as diferenças culturais que

¹²⁹ Nesse período atuava como dirigente de ensino, na antiga Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira. Formou-se um grupo com representantes de todas as instituições que atuavam no município para acompanhar os acontecimentos. As investigações não chegaram a apontar um dado conclusivo de responsabilidades sobre o surto de suicídios.

expressam, portanto, diversas formas de se definir e construir o “nós” e o “eles”. A diversidade é produto da construção histórica, cultural e social das diferenças, que são construídas pelos sujeitos sociais nos processos de adaptação ao meio social no contexto das relações de poder.

Quando se trabalha com o termo, sociedades indígenas, é importante ficar claro que esse termo abarca um conjunto grande e diverso de culturas e modos de vida, os quais só podem parecer relativamente semelhantes e comparáveis quando confrontados com esse outro estilo de vida que podemos chamar de forma genérica de “não índia”, ou nossa sociedade (TASSINARI, 2004).

Albuquerque (2007) destaca que entre os povos que habitam o Alto e Médio Rio Negro – em São Gabriel da Cachoeira –, são faladas mais de vinte línguas de quatro grandes famílias¹³⁰ linguísticas: Tukano Oriental, Aruak, Maku e Yanomami. Embora a língua oficial seja o português, no processo de luta do movimento indígena pela preservação e revitalização das línguas faladas em SGC¹³¹, a Câmara Municipal aprovou a Lei n. 145 de 11 de dezembro de 2002, que estabelece que o município passe a ter três línguas co-oficiais¹³²: o Nheengatu, o Tukano e o Baniwa, línguas tradicionais faladas pela maioria dos habitantes indígenas da região.

Desde 1998, os povos indígenas têm garantido, na Constituição Federal, o direito de manter e desenvolver suas línguas, costumes e tradições. O território passou a ser conhecido como base para gozo desses e de todos os demais direitos fundamentais. Afastou-se o ideário assimilacionista que vigorava até então e reconheceu-se a autonomia indígena na defesa de seus direitos, a partir de seus próprios termos (YAMADA, 2017, p. 80).

No Plano Diretor municipal, destaca-se que a grande extensão territorial do município, somada às dificuldades de acessibilidade e mobilidade, colocam sérios obstáculos na interação entre diferentes partes do território e na relação do governo local com as diferentes comunidades distribuídas ao longo das margens dos principais rios da bacia hidrográfica do Rio Negro. Esses rios são usados diariamente como importantes vias de ligação entre as comunidades e a sede urbana. Tais dificuldades

¹³⁰ Para os grupos das famílias Tukano, Aruak e Maku, o território é muito mais do que o espaço geográfico visível de onde se extraem os recursos necessários para sua sobrevivência. O território e suas paisagens são também história, memória e fonte de poderes espirituais fundamentais para a manutenção da vida dos coletivos e das pessoas, humanas e não humanas (SCOLFARO, 2017).

¹³¹ Anexo 1: Quadro dos povos e línguas indígenas do Alto e Médio Rio Negro.

¹³² O município foi a primeira localidade brasileira a reconhecer outros idiomas como oficiais, além do português. Atualmente, São Gabriel da Cachoeira, Pomerode – Santa Catarina – e Tacuru – Mato Grosso do Sul –, são os três únicos municípios brasileiros a possuir mais de um idioma oficial. Pomerode reconheceu o idioma alemão como co-oficial em seu território, enquanto que Tacuru reconheceu a língua guarani como co-oficial.

impõem a necessidade de um sistema regular de transporte fluvial e de descentralização dos instrumentos de planejamento e gestão do território municipal.

O fato de o município pertencer a região fronteira, faz com que São Gabriel da Cachoeira tenha uma posição estratégica do ponto de vista socioambiental, da segurança nacional e das relações internacionais. A Lei n. 5.449 de 1968, enquadra o município como área de segurança nacional. O Programa Calha Norte (PCN), desencadeado a partir de 1995, tem sido, em grande medida, responsável pela presença constante e efetiva do Estado brasileiro na Amazônia Setentrional e em especial no município de São Gabriel da Cachoeira. Essa presença se dá através da implantação e manutenção da infra-estrutura dos Pelotões Especiais de Fronteira; do apoio aéreo; do atendimento as tribos indígenas e da assistência às comunidades.

Figura 16 - Pólos regionais das áreas estratégicas do Programa Calha Norte – 2004.



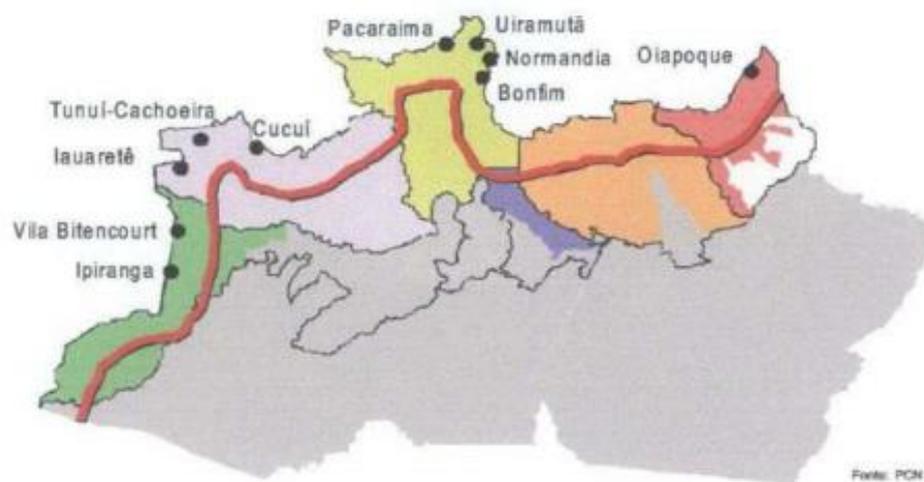
Fonte: Plano de DLIS – Agenda Executiva 2004-2007

Souza (2011) assevera que existem posições divergentes sobre as ações do PCN na região do Alto Rio Negro, certo que os objetivos declarados do programa traziam duas vertentes: primeira, contribuir para a Manutenção da Soberania Nacional e da Integridade Territorial da região do PCN, impulsionando a presença do aparato governamental na região Amazônica, com base na estratégia político militar de ocupação e de defesa da fronteira; e segunda, seria contribuir para a promoção do desenvolvimento regional e local das cidades atendidas pelo programa. Certo que o PCN teve ações relacionadas a vários ministérios, a despeito das posições divergentes sobre ações do programa.

O Exército mantém o Comando de Fronteira do Rio Negro e o 5º Batalhão de Infantaria da Selva com pelotões de fronteira distribuídos em diferentes pontos do

território, inclusive no interior das Terras Indígenas demarcadas. No início da década de 2000, a presença do Exército¹³³ no interior das terras indígenas situadas na chamada Faixa de Fronteira¹³⁴ da Amazônia brasileira se intensificou por meio da instalação de pelotões e de operações de treinamento e vigilância. Essa área está sujeita a regras especiais de uso do solo, de propriedade e de exploração econômica. Observa-se que nessa Faixa de Fronteira encontram-se também os municípios de Tabatinga e Benjamin Constant, e que ambos constam entre os dez municípios brasileiros com os maiores quantitativos de indígenas ocupando respectivamente a terceira e sexta posição.

Figura 17 - Faixa de Fronteira e Núcleos de Ocupação.



Fonte: Plano de DLIS – Agenda Executiva 2004-2007

Ricardo e Ricardo (2017) consideram que essa é uma nova configuração, que resulta do encontro de dois processos distintos que ocorreram no Brasil nas últimas décadas: a priorização geopolítica da fronteira amazônica pelas forças armadas e a efetivação dos direitos indígenas inscritos na Constituição Federal de 1988, sobretudo os territoriais, os quais resultaram no reconhecimento pelo Estado – e demarcação – de terras indígenas extensas e contínuas na faixa de fronteira internacional.

¹³³ A convivência entre as forças armadas e as comunidades indígenas é complexa e precisa ser analisada com cuidado, por essa razão, não trataremos esse tema nesse trabalho.

¹³⁴ A Faixa de Fronteira é a faixa interna de 150 km de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional. A Faixa de Fronteira resulta de um processo histórico que teve como base a preocupação do Estado com a garantia da soberania territorial desde os tempos da Colônia. O espaço territorial de segurança nacional paralelo à linha de fronteira existe desde o Segundo Império. No Brasil, a legislação que trata da Faixa de Fronteira é a Lei n. 6.634 de 1979, regulamentada pelo Decreto n. 85.064 de 1980, cujo teor foi ratificado pela Constituição Federal de 1988, no parágrafo segundo do artigo 20. Esses dados estão disponíveis nos sites: <http://cdif.blogspot.com.br/> e <https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/fronteira.shtm>. Acesso em: 18 set. 2017.

A partir da Constituição, houve avanços consideráveis, no que diz respeito à diversidade cultural que devem ser destacados e valorizados, “a Constituição Federal produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas, e essa mudança de perspectiva exigiu que se reformulassem as leis” (BONIN, 2008, p. 99). Se antes as populações indígenas viviam uma realidade de grande hostilidade, principalmente no campo judicial, onde existia uma política de negação em relação às culturas indígenas, que de forma deliberada trabalhava pela eliminação dessa diversidade cultural.

Embora a diversidade cultural faça parte da história da humanidade desde seus primórdios, parece que o rechaço a esta mesma diversidade tem acompanhado – às vezes de forma dramática – a história das relações entre as diferentes sociedades humanas (THOMAZ, 2004, p. 434).

O autor destaca que, é importante lembrar que a incapacidade do Estado em lidar com a questão da diversidade cultural não se deu apenas no continente americano. Parece que faz parte da própria história dos Estados-nação modernos, a perseguição sistemática às chamadas “minorias étnicas” ou “minorias nacionais”. O reconhecimento do direito à diversidade cultural na Constituição implicou, necessariamente, numa mudança das políticas públicas direcionadas às populações indígenas, como a do direito à terra.

Deve-se lembrar de que essas mudanças não vieram de bom grado, foram frutos de uma forte pressão popular e dos movimentos sociais organizados. A incorporação constitucional de novos direitos, tais como, a proteção do meio ambiente e o direito a diversidade cultural, tratados respectivamente, nos artigos 225 e 231. O artigo 231¹³⁵ afirma que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarca-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens” (BRASIL, 1988).

O Brasil é um país de grande diversidade cultural como apontado no Censo 2010, com 305 povos, falante de 274 línguas indígenas. Essa diversidade linguística

¹³⁵ É importante ter claro que o ataque contra os direitos garantidos constitucionalmente dos indígenas, das populações tradicionais, dos assentados da reforma agrária e ao meio ambiente é constante e aprofundam-se no governo Temer. Segue como ameaça, no Legislativo, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215 e seus apensos que pretendem transferir aos parlamentares a última palavra sobre demarcação de Terras Indígenas, a titulação de Terras Quilombolas, a criação de Unidades de Conservação e de Assentamentos da Reforma Agrária (RICARDO e RICARDO, 2017, p. 73).

vivenciada no país, com toda certeza influenciou e influenciou o português falado no Brasil, como Hofmann lembra:

Difícil contar quantas palavras que compõem o vocabulário português falado no Brasil foram herdadas do vocabulário indígena. Isto denota a importância e o reconhecimento que estas línguas possuíam também entre os colonizadores que formaram o povo brasileiro. Foi tão grande a influência da língua tupi sobre os colonizadores que uma gramática tupi foi organizada (HOFMANN, 2008, p. 76).

Pensar a diversidade cultural brasileira só é possível, quando se entende que pensar a diversidade vai além do outro. Significa, sobretudo, pensar a relação entre eu e o outro, uma vez que a diversidade, em todas as suas manifestações, faz parte da condição humana: onde somos sujeitos sociais, históricos e culturais e, por isso, diferentes. No entanto, é necessário entender que ao assumir que somos diferentes, não se nega as semelhanças, visto que sempre existiram pontos comuns entre os diferentes grupos étnicos.

Quando se fala sobre diversidade cultural, remete-se à Declaração Universal da UNESCO sobre a diversidade cultural que no artigo 4 voltado aos direitos humanos, garantias da diversidade cultural afirma que:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance.

Reafirmando a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural da UNESCO de 2001, a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 33ª reunião, celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005, aprovou a Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais, que traz no artigo 2º – dos Princípios Diretores, no item 3,

Princípio da igual dignidade e do respeito por todas as culturas: A proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais pressupõem o reconhecimento da igual dignidade e o respeito por todas as culturas, incluindo as das pessoas pertencentes a minorias e as dos povos indígenas.

Nessa perspectiva, entende-se a diversidade cultural como um recurso estratégico para as comunidades indígenas do Alto Rio Negro, reconhecendo a importância do respeito à cultura de cada povo para seu fortalecimento e

desenvolvimento político, econômico e social. Dentro desse contexto, põe-se à sociedade brasileira o desafio de redefinir suas posturas, seus conceitos políticos e sociais, para garantir às minorias o direito à igualdade e à diferença.

A questão da diversidade cultural é de extrema relevância para o mundo e, em particular, para o Brasil, que vive nos últimos anos um intenso debate, sobretudo no campo da Educação, que é o campo no qual se insere essa pesquisa, relacionando-a com a discussão do desenvolvimento regional e local, no que diz respeito às políticas públicas de ações afirmativas. Políticas que são voltadas, de certa maneira, para minorias não só étnicas, mas também sociais.

A diversidade cultural é um componente fundamental da história dos povos indígenas, que traz na relação entre os diferentes povos, uma intensa troca de experiências e perspectivas de vida. Ela também envolve um processo de construção e reconstrução das suas identidades. Isso significa que o fenômeno da cultura não existe fora dos contextos em que se produzem as identidades, que são o seu substrato mais profundo, é uma referência às condições de possibilidade do próprio modo, o autoconhecimento e a criatividade dos povos forjam modelos alternativos de vida.

A valorização da diversidade cultural no Brasil, ganhou espaço na elaboração de políticas públicas nas últimas décadas pós Constituição de 1988. O Ministério da Cultura, por exemplo, em outubro de 2006, efetivou o registro da Cachoeira de Iauaretê, como um lugar sagrado dos povos indígenas dos Rios Uaupés e Papuri, no Alto Rio Negro. O registro da Cachoeira como lugar sagrado dos povos indígenas, ajudará a protegê-la (IPA-HAN, 2007). Dessa feita assevera-se que esse registro representa uma grande mudança nas políticas públicas brasileiras, no que trata da valorização da diversidade cultural dos povos indígenas.

Na última década, o movimento indígena, através da FOIRN, tem pautado suas discussões e ações no âmbito da garantia de seus direitos a terra, a saúde e uma educação escolar indígena, construindo suas experiências com base em sua diversidade cultural, ou seja, delineando um sistema próprio, de modo a romper com os modelos introduzidos em seus contextos socioculturais que tendem a fragmentá-los, fragilizá-los e, mesmo, eliminar os conhecimentos e línguas dos povos indígenas da região.

A aprovação da Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais, em 2005, veio reforçar substantivamente o protagonismo contemporâneo da esfera cultural, gerando impactos bastante positivos para a associação das discussões sobre cultura e desenvolvimento.

Registre-se que esse importante instrumento normativo internacional é o resultado de um processo de acumulação construído ao longo de mais de duas décadas de embates da cultura, em paralelo às transformações experimentadas no campo das teorias e políticas voltadas para a questão do desenvolvimento (MIGUEZ, 2014, p. 374).

Miguez (2014) destaca que o processo de aproximação da cultura à questão do desenvolvimento, tem como marco fundamental a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais – MONDIACULT, realizada em 1982, sob a égide da UNESCO, na Cidade do México. A conferência, em sua declaração final, esboça os primeiros contornos da compreensão acerca da relação entre cultura e desenvolvimento, afirmando, categoricamente, em seu décimo princípio que “la cultura constituye una dimensión fundamental del proceso de desarrollo” (UNESCO, 1982, p. 2).

O documento ao tratar o que chamou “dimensión cultural del desarrollo”, apresenta aproximações com o debate que no mesmo período era travado sobre teorias e políticas de desenvolvimentos. Recusando o viés economicista, o documento aponta para a necessidade de uma redefinição da noção de desenvolvimento como um processo equilibrado, alertando que uma mudança de direção nas políticas de desenvolvimento, só seria possível, na medida em que a questão cultural passasse a integrar suas estratégias. Afirma-se ainda no documento, que essas estratégias devem considerar as dimensões histórica, social e cultural de cada sociedade (MIGUEZ, 2014).

Dessa feita, faz-se necessário refletir sobre a Convenção da UNESCO, quando assume a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade, apontando a possibilidade da relação cultura, diversidade cultural e desenvolvimento. Nesse caminho Machado (2008), considera que é um desafio para a UNESCO adquirir maior expertise no tratamento de políticas e projetos que tratem da relação entre diversidade cultural e desenvolvimento, seja na construção de metodologias para a produção de dados e evidências, seja na formulação de projetos que de fato, demonstrem e estimulem uma adequada interação entre ambos.

Para Barros (2008), o ponto de partida da articulação entre cultura, diversidade e desenvolvimento deve ser o reconhecimento de que a cultura expressa três dimensões básicas e complementares que são, necessariamente, indissociáveis: “sua dimensão humanizadora e educativa, sua dimensão coletiva e política, sua dimensão produtiva e econômica” (p. 18).

Nessa relação, a diversidade cultural se apresenta de forma complexa, de modo que se deve reconhecer certas características básicas que podem auxiliar na superação

de posturas românticas e ingênuas, oportunizando a transformação da articulação proposta num projeto. Admitindo-se que a diversidade cultural é diversa, ou seja, não se constitui como um mosaico harmônico, mas num conjunto de opostos, divergentes e contraditórios (MACHADO, 2008; BARROS, 2008).

O terceiro elemento dessa relação, seria o desenvolvimento, aqui pensado para além do crescimento econômico, considerando a necessidade de trabalhar a redução das desigualdades locais e regionais, apoiando-se em modelos democráticos de decisões, e na adoção de uma perspectiva que assegure o direito a ser diferente. Esses são pontos centrais do debate e das articulações na construção desse entrelaçamento (BARROS, 2008).

Partindo das questões levantadas por Barros (2008) e Machado (2008), a proposta é que se abandone o conceito do desenvolvimento associado essencialmente ao crescimento econômico, que não contribui com a organização das sociedades, que procuram seguir outros caminhos. As estratégias de desenvolvimento regional e local não podem ser culturalmente neutras, mas devem ser sensíveis à dimensão cultural, e aproveitar os benefícios da interação entre as diferentes culturas.

Uma perspectiva de desenvolvimento regional e local sensível à diversidade cultural pode ser a chave para lutar contra os problemas socioeconômicos e do meio ambiente. Ao ignorar a diversidade cultural, as estratégias de desenvolvimento fortalecem as visões, que devem ser evitadas, que relacionam cultura e subdesenvolvimento, e entre desenvolvimento e acumulação de bens materiais, ou, em outras palavras, entre os valores ocidentais no que diz respeito aos bons resultados econômicos.

Numa perspectiva que favoreça a relação entre diversidade cultural e desenvolvimento regional e local, é essencial levar em conta os fatores sociais com o contexto cultural, e também a participação da comunidade na preparação e execução dos projetos econômicos. Urge dar maior importância à integração da dimensão cultural na reflexão e nos projetos de desenvolvimento.

Não se tem uma fórmula fácil para construção dessa relação, no entanto faz-se necessário, uma construção coletiva envolvendo todos os atores sociais partícipes de processo, objetivando a construção de propostas viáveis, que trabalhem a questão do desenvolvimento regional e local com respeito à diversidade cultural, como a que permeia São Gabriel da Cachoeira na região do Alto Rio Negro.

Na próxima seção iremos trabalhar o Estado do Conhecimento do *Campus SGC*, sob o olhar de quem trabalhou e pesquisou a Instituição.

5.2. O Estado do Conhecimento sobre o *Campus SGC*: o olhar de quem pesquisou sua trajetória

A ideia dessa seção é traçar um perfil da produção acadêmica sobre o *Campus SGC*. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se, uma metodologia de caráter inventariante e descritivo das pesquisas já produzida sobre o *Campus*. Para compreender os processos vivenciados no IFAM – *Campus SGC*, fez-se um levantamento das teses e dissertações que foram realizadas por pesquisadores do Instituto que desenvolveram pesquisas sobre as ações do *Campus*. Foram encontradas seis dissertações, mas nenhuma tese.

A metodologia utilizada para esse levantamento fundamentou-se nos procedimentos específicos dos estudos do tipo Estado do Conhecimento e, também dos procedimentos de análise de conteúdo. Buscou-se com este levantamento, apreender os enfoques e perspectivas apontados pelos autores das seis dissertações de mestrado que trabalham especificamente o IFAM – *Campus SGC*.

Os resultados revelam que as pesquisas sobre o *Campus*, invariavelmente, trazem para o debate a questão indígena. No mapeamento realizado foi utilizando o software *NVivo 11 Starter for Windows*, onde, cruzando os dados das dissertações encontradas, o programa produz uma árvore com as palavras de maior frequência em todos os textos, de modo a que a partir das análises realizadas, podem ser detalhadas algumas categorias que emergiram da aplicação do software, como visualizada na figura 18.

da Teoria do Núcleo Central¹³⁶. Um dos temas recorrente em todas as pesquisas realizadas, é a diversidade cultural existente na região do Alto Rio Negro.

Araújo (2010) traz a discussão sobre “O Ensino Técnico aliado à pesquisa científica no processo de aprendizagem do Instituto Federal do Amazonas - *Campus* São Gabriel da Cachoeira (AM)”. O autor destaca que a escola deve integrar a comunidade nas ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino, propiciando um ambiente escolar democrático e participativo, no qual sejam trabalhadas estratégias de ensino interdisciplinares, inovadoras de competências profissionais que formem não somente cidadãos, mas também profissionais para o mercado de trabalho.

Os resultados apresentados por Araújo (2010) apontam que a pesquisa, enquanto método de ensino-aprendizagem, constitui-se num instrumento valioso na construção do conhecimento na região. Nesse sentido, destaca-se nos resultados a necessidade de pesquisas avançadas quanto às temáticas regionais e projetos de desenvolvimento sustentáveis.

Silva (2011) apresenta a pesquisa “Organização do trabalho pedagógico dos professores do IFAM – *Campus* São Gabriel da Cachoeira: um estudo das concepções pedagógicas que fundamentam sua prática docente”, esse estudo se propôs investigar quais concepções pedagógicas os professores utilizam como base para a organização do seu trabalho pedagógico. A pesquisa apontou a dificuldade dos docentes do *Campus* em compreender a relação entre educação e sociedade, de modo a não compreender os sentidos que a educação assume para os povos indígenas.

Essa falta de compreensão apontada por Silva (2011), coaduna com o perfil dos docentes traçado por Souza (2011), pesquisa realizada no mesmo período. O perfil encontrado, destaca que a maioria dos professores eram homens e da área técnica, vindos de fora da região norte, com menos de 5 anos na Instituição, com pouco ou nenhum conhecimento da história dos povos indígenas do Alto Rio Negro. Quando se estabelece um diálogo entre os trabalhos de Silva (2011) e Souza (2011), entende-se a preocupação apontada por ambos em afirmar a necessidade de se compreender a diversidade étnica-cultural da região do Alto Rio Negro.

¹³⁶ Essa teoria proporciona a identificação do núcleo central, de uma determinada representação social elaborada e partilhada por um grupo, e seus elementos periféricos. Em síntese: o núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto (valores, normas sociais) (NOGUEIRA, 2008, p. 118).

O trabalho de Souza (2011), como expresso em seu título “As reformas da educação profissional e a diversidade cultural: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira”, discute as reformas pelas quais passou a Educação Profissional nas décadas de 1990 e 2000, tendo como pano de fundo a diversidade cultural da região do Alto Rio Negro. Foi uma pesquisa, realizada numa perspectiva histórico-crítica, que intenciona compreender como se deu o processo de implantação do *Campus* e sua relação com as comunidades indígenas da região.

Em seu trabalho Souza (2011), buscou a compreensão dos significados que a educação assume para a comunidade indígena, e como a Instituição estabelece o diálogo com a comunidade escolar e a sociedade civil organizada, como forma de redimensionar suas ações para atender às necessidades da comunidade local. Nesse sentido, Souza (2011) indica em suas conclusões, a necessidade da Instituição ter um tratamento diferenciado dentro da RFEPECT, que deve passar, principalmente, pelo processo de seleção¹³⁷ de seu corpo docente e por recursos financeiros que permitam à chegada de suas ações educativas as comunidades indígenas. Salientando que existe um custo amazônico para as ações dos IFs da região norte que os diferencia dos IFs das outras regiões do país.

Toro (2011) traz uma importante contribuição para ações do *Campus* SGC ao desenvolver sua pesquisa em uma comunidade indígena no Alto Rio Negro. Com a pesquisa “A Educação Profissional em Comunidades Indígenas no Alto Rio Negro”, Toro (2011), analisa a viabilidade de oferecimento de cursos de Educação Profissional dentro das comunidades indígenas e para tanto procurou abordar as seguintes problemáticas: localização geográfica, línguas faladas, cultura, entre outros. Em seu trabalho Toro (2011) constatou que a realização de cursos profissionalizantes dentro de comunidades indígenas é viável e muito importante. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de implantação de uma política de educação diferenciada, que considere a diversidade étnica-cultural da região.

Martins (2013), com sua pesquisa, buscou dá voz aos discentes e docentes envolvidos nos cursos oferecidos em comunidades indígenas pelo IFAM – *Campus* SGC, seu trabalho “O Diálogo intercultural que nasceu no espaço da Maloca: relato da experiência dos cursos técnicos de nível médio em etnodesenvolvimento e em desenvolvimento sustentável indígena no Alto Rio Negro”. A autora relata que os

¹³⁷ Com editais diferenciados, que possam valorizar profissionais com experiência com o trabalho em área indígenas.

cursos nasceram do diálogo intercultural do *Campus SGC* com o movimento indígena, salienta ainda, que foi constatada durante o desenvolvimento da pesquisa, uma demanda crescente das comunidades indígenas por cursos técnicos que possam ser realizados em terras indígenas.

De acordo com os dados levantados por Martins (2013), as demandas apresentadas solicitam cursos que visam à criação de formas alternativas de produção e aprimoramento das técnicas produtivas tradicionais para permitir a manutenção alimentar básica de suas comunidades. Uma questão presente em todas as dissertações consultadas, é a necessidade de se fortalecer o diálogo e a parceria entre o IFAM – *Campus SGC* e a FOIRN, diálogo que começou a ser construído com a participação de representantes do *Campus* nas discussões nos espaços da maloca.

A necessidade dessa parceria pode ser identificada em todas as dissertações consultadas, de modo que, somente criando espaços para ouvir os anseios da comunidade indígena, a instituição poderá refletir suas práticas pedagógicas dentro de um contexto intercultural, e a partir daí, pensar e colocar em prática uma educação escolar que parta do conhecimento e reconhecimento dos ideais desejados pelos povos indígenas do Alto Rio Negro.

As lideranças indígenas e a FOIRN tem clareza do valor estratégico da educação escolar para os povos indígenas, em particular para a sua juventude rionegrina, como possibilidade de mudança de vida. Por tudo isso as reivindicações por uma educação escolar diferenciada e desenvolvida em favor da diversidade étnica, linguística e sociocultural da região crescem de forma mais complexa, formulando novos desafios para os sistemas de ensino vigentes (MARTINS, 2013, p. 28).

Dentre os muitos desafios que estão postos ao *Campus SGC* para a construção de uma educação diferenciada, que possibilite acesso aos conhecimentos universais e valorize, ao mesmo tempo, as práticas e saberes tradicionais das populações indígenas, está o da qualificação dos professores em planejar a mediação da construção do processo ensino-aprendizagem de alunos indígenas, no mesmo espaço escolar de outros alunos não indígenas. Gersem dos Santos Luciano é um autor que aparece nas referências de várias dessas pesquisas e destaca que:

Dentre as principais demandas de reivindicação do movimento indígena no Rio Negro está a cobrança por políticas públicas que atendam a educação escolar indígena em terras indígenas. A educação é percebida pelos indígenas “como uma oportunidade e uma possibilidade agregadora para enfrentar e resolver necessidades e problemas atuais gerados a partir do contato, mas também como possibilidade de resolver velhos problemas” (LUCIANO, 2011, p. 42).

Esses estudos impulsionaram a realização de pesquisa sobre a o papel dos IFs, em especial do *Campus* SGC, para o desenvolvimento regional e local, como prevê a Lei n. 11.892/2008 que cria os Institutos. Na construção do entendimento acerca da contribuição do IFAM – *Campus* SGC para o desenvolvimento local/regional frente à diversidade étnica e cultural da região do Alto Rio Negro, no período de 2007 – 2014, voltou-se às dissertações.

Analisando a figura 18 (árvore das palavras com maior frequência – considerando todas as dissertações), construída com auxílio do software *NVivo 11 Starter for Windows*, verificou-se que quando considera-se todas as dissertações a palavra “desenvolvimento” ocupa a 14ª posição entre as mais frequentes, de modo que buscou-se conhecer os sentidos empregados ao termo nos trabalhos consultados. Destacamos que o interesse é o “desenvolvimento” no sentido econômico, da melhoria da qualidade de vida dos povos da região.

No trabalho de Nogueira (2008), o desenvolvimento no sentido econômico vai aparecer quando relata a percepção dos alunos residentes sobre o que se espera da escola, onde os mesmos ressaltam que desejam adquirir novos conhecimentos, principalmente na área técnica, para poder contribuir com a melhoria da vida em sua comunidade. Esses alunos percebem que a profissionalização poderá possibilitar o desenvolvimento de técnicas que melhore o desempenho da produção, aliando-as aos conhecimentos tradicionais.

Encontrou-se referencias nos trabalhos de Nogueira (2008), Araújo (2010), Silva (2011), Souza (2011), Toro (2011) e Martins (2013), ao I Seminário de Educação Profissional do Alto Rio Negro, organizado pelo *Campus* SGC, em 2003, com o objetivo de articular as ações da escola a outras políticas públicas para o desenvolvimento sustentável da região do Alto Rio Negro, bem como, reorganizar sua proposta política pedagógica enfatizando a educação escolar indígena. Os autores também destacam que em agosto de 2003, a Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN) realizou um seminário para lançar o Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro (PRDIS).

Nesse sentido Nogueira (2008) diz que a partir dessas discussões:

A direção da escola passa a discutir seu funcionamento e sua finalidade com a comunidade em geral, órgãos governamentais e não governamentais, visando a um novo redirecionamento da escola para tentar adequar seu currículo às necessidades dessa região, uma vez que a maioria dos jovens formados por essa escola não encontrava emprego, já que a atividade

econômica desse município é predominantemente comercial e de serviços. Outro fato determinante é que muitos jovens quando voltavam para suas comunidades não conseguem adequar os conhecimentos adquiridos com as técnicas tradicionais de plantio e de criação dos animais (NOGUEIRA, 2008, p. 21).

Silva (2011) considera que a partir destes eventos, a Instituição assumiu o compromisso de balizar as ações institucionais, viabilizando as adequações curriculares, o desenvolvimento de projetos de pesquisa voltados para as demandas apresentadas pelas comunidades indígenas, bem como a intensificar a presença institucional nas terras indígenas. Esse diálogo entre a Instituição e a comunidade indígena organizada, foi importante para entender a diversidade cultural, enquanto recurso estratégico para as comunidades indígenas do Alto Rio Negro, reconhecendo a importância do respeito à cultura de cada povo para seu fortalecimento e desenvolvimento político, econômico e social (SOUZA, 2011).

Ao fazer um breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, com ênfase no ensino Agrícola, Souza (2011) procura mostrar a relação entre a EPT e o desenvolvimento econômico. O autor destaca que na década de 1960, com a influência da assistência técnica dada pela USAID, foram definidas medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil.

Nessa linha de discussão, o autor faz referência ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), do governo Sarney, que deu origem ao *Campus SGC*, na década de 1990, destacando que o objetivo do programa era implantar 200 novas escolas técnicas e agrotécnicas. A justificativa do programa, além da precariedade dessa modalidade de ensino, era a retomada do desenvolvimento econômico, o que fez aumentar a demanda por cursos técnicos ajustados às exigências do mercado de trabalho (SOUZA, 2011).

Nogueira (2008), Araújo (2010), Silva (2011), Souza (2011), Toro (2011) e Martins (2013), quando se referem à implantação da EAF-SGC, apontam que no momento de sua implantação, os cursos oferecidos não levaram em consideração as necessidades da população local. Toro (2011) destaca que em quase todas as partes da Amazônia, os projetos de desenvolvimento, baseados no regime da segurança nacional causaram danos irreparáveis aos povos indígenas. De modo que, dado o distanciamento dos cursos oferecidos pela escola das necessidades específicas dos povos do Alto Rio

Negro, estes não promoveram o desenvolvimento da região naquele período (ARAÚJO, 2010).

Martins (2013) destaca que em 2006, antes da criação os IFs pelo governo Lula, o movimento indígena, por meio do documento¹³⁸ encaminhado ao Governo Federal, cobrava do MEC cursos de capacitação na educação profissional que pudessem atender às demandas específicas de desenvolvimento sustentável da região do Alto Rio Negro. Nessa linha de ação, o *Campus SGC*

[...] vem tentando viabilizar ações que visam à valorização do patrimônio cultural e ambiental da região do alto Rio Negro tendo como base o grande pacto de gestão territorial consolidado no PDRIS que envolve várias instituições que atuam na região preocupadas em promover um desenvolvimento regional que respeite a diversidade cultural local (SOUZA, 2011, p. 104).

Com esse objetivo, foram oferecidos os cursos de Etnodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável, respectivamente nas comunidades de Baixo Rio Içana e Baixo Rio Uaupés. Deve-se ressaltar a importância desses cursos destacada por Toro (2011) e Martins (2013), no sentido de possibilitar ao jovem indígena permanência na sua comunidade, de modo que pudesse colaborar com o desenvolvimento sustentável da região; valorizando seu modo de vida, de pensar, e de ser das comunidades; possibilitando o desenvolvimento de soluções técnicas para o desenvolvimento local em permanente diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas, buscando uma formação técnica integral, articulada, partindo da diversidade cultural.

Martins (2013) ressalta que o processo de consulta e construção coletiva dos projetos dos dois cursos técnicos em terras indígenas, levaram em média de um ano e meio a dois anos para serem gerados e consolidados. Esses cursos foram planejados segundo os anseios das comunidades. Iniciativas como essa, comprovam que é possível uma Instituição Federal de Ensino oferecer cursos técnicos de formação profissional em terras indígena respeitando as especificidades culturais.

Desse modo, considera-se fundamental que as formas próprias de aprendizado indígena, orientem as ofertas de cursos pelo IFAM – *Campus SGC*, respeitando as construções coletivas de saberes dos povos indígenas que estão em busca de uma escola que possa promover o desenvolvimento sustentável de sua região. Nas próximas seções,

¹³⁸ Esse documento foi resultado da oficina realizada pela EAF-SGC em parceria com a FORIN intitulada “A EAF que queremos”, nele entre outras reivindicações era “reestruturar o CONDIR, incluindo representantes de organizações indígenas, indigenistas governamentais e não governamentais; Mudar o nome da EAFSGC para “Escola Agrotécnica Federal do Rio Negro” (Relatório do Resultado da Oficina “A EAF que queremos”. 21 de abril de 2006 apud Martins, 2013).

iremos abordar a importância da diversidade cultural e os motivos pelos quais esses projetos de cursos nas comunidades foram interrompidos.

5.3. O processo de transição de EAF-SGC para IFAM – *Campus* SGC e a relação *Campus*/Município: como se estabelece essa relação¹³⁹

O *Campus* SGC – como já anunciado na seção 4.1.3 – tem sua origem relacionada a dois grandes programas do governo Sarney: O Programa Calha Norte (PCN) de 1985 e Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) de 1986. Chama atenção os dados de Souza (2011), quando analisa os relatórios das visitas técnicas da DEMEC-AM (1992) e EAFM (1993), no período em a estrutura predial ficou abandonada, após o fim da construção em 1988, a ausência de representantes das organizações indígenas nas reuniões promovidas pelos coordenadores dessas visitas técnicas.

Nogueira (2008) diz que com a ideia – equivocada –, de integrar os índios à sociedade nacional, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com Conselho de Segurança Nacional (CSN), iniciou o processo de implantação de uma Escola Agrotécnica no município de São Gabriel da Cachoeira sem a preocupação com a realidade econômica, social, política e cultural da região.

Ao analisa-se o processo de discussão em torno da implantação de uma unidade escolar vinculada ao MEC em São Gabriel da Cachoeira, na visita do DEMEC-AM e da EAFM no início dos anos de 1990, observa-se que o movimento indígena vivia um processo de organização, a FOIRN tinha sido criada em 1987, e concentravam seus esforços na discussão sobre a demarcação de suas terras, de maneira que as definições sobre os objetivos da escola e o público prioritário a ser atendido não foram abordadas de maneira estratégicas, recaindo então essas decisões às “autoridades e órgãos que atuavam no município (SOUZA, 2011, p. 99).

Os relatórios dão conta de que essas reuniões não contaram com a participação dos representantes das organizações indígenas, que mesmo antes da FOIRN, já existiam desde a década de 1970 atuando na região. Nas entrevistas com membros da comunidade, pode-se levantar algumas informações que não constam nesses relatórios. Um dos membros da comunidade e um funcionário técnico administrativo morador antigo da cidade relatam que:

¹³⁹ Nessa seção será dialogado com os sujeitos da pesquisa: MC – Membro da Comunidade, MCD – Membro do Corpo Docente, MCT – Membro Corpo Técnico e MG – Membro da Gestão.

MC3: Em 1986 nós fizemos uma comissão, foi quando a gente descobriu que existia um projeto chamado Calha Norte que tinha vários programas de trabalho para implantar aqui no Alto Rio Negro. E inclusive estava havendo a implantação dos quartéis. [...] com condições de produzir os alimentos para a gente fazer permuta com os militares que lá chegassem. A melhor forma de se fazer seria criar a escola. Foi aí que começou a falar da escola agrotécnica aqui em SGC, a escola seria em Paricachoeira. Essas discussões foram amadurecendo e quando foi em março de 1986 nós discutimos aqui em São Gabriel. Ficamos na dúvida, eu e os meus irmãos. Houve uma manifestação dos políticos locais que, teriam que ver que uma vez que Paricachoeira ficava numa ponta distante não haveria concentração de conhecimento para lá, teria que ter um lugar onde todo o mundo tivesse acesso. Discutimos isso e terminamos concordando com eles que a escola técnica seria mais concentrada mais produtiva, uma vez que todo mundo chegava aqui na sede, a possibilidade da escola para técnica produzir dentro dos nossos objetivos seria aqui em São Gabriel um ponto de concentração.

MCT1: Eu sei que inicialmente foi o acordo da liderança indígena, sobretudo Paricachoeira e o exército para a demarcação das terras indígenas em troca da criação da escola. E inicialmente iria ser lá em [...] depois que fizeram aqui nesse local atual.

Essas falas são corroboradas por Buchillet (1991) e Ricardo (1991) em textos que constam no livro – Povos Indígenas do Brasil, 1987/88/89/90 –, que apontam para o fato de que, no primeiro momento da discussão, representantes das comunidades indígenas participaram das discussões dentro das ações do PCN que deram origem ao *Campus*. Outra fala de membro da comunidade, que atuou na gestão municipal, esclarece o porquê das instalações da escola terem ficado abandonadas por vários anos.

MC4: O Programa Calha Norte que dava suporte para a escola sofreu uma paralisação com a entrada do Collor, todas as obras do Calha Norte parou. Só ficou os militares. A escola agrotécnica, a COBAL em Paricachoeira, nós tínhamos a vinda da Marinha [...] tinha recurso para atender essas comunidades indígenas. Com a entrada do Collor parou tudo. Nós ficamos com essas obras praticamente concluídas, mas indefinidas.

A retomada das obras só aconteceu após denúncia na imprensa estadual (jornal *A Crítica*, 24/04/1991) e nacional (JB, 18/02/1992), onde denunciavam que “quatro unidades hospitalares e um colégio agrotécnico com capacidade para 500 alunos estão abandonados e se deteriorando no alto rio Negro” (ISA, 1996, p. 149). Após a repercussão dessas denúncias aconteceram as duas visitas técnicas DEMEC-AM (1992) e EAFM (1993).

A escola é criada pela Lei n. 8.670, 1993, a partir da publicação da lei de criação, a escola teve sua primeira diretoria, nesse mesmo ano foi transformada em autarquia através da Lei n. 8.741, de 16 de novembro de 1993. Em 1994, foi realizado concurso para provimento de vagas, começando a funcionar com as primeiras turmas em 1995. Algumas falas demonstram as expectativas da comunidade.

MC2: Quando veio a implantação da escola antiga agrotécnica foi um sonho para o alto Rio negro, para São Gabriel da Cachoeira, foi um sonho muito forte na época da implantação por que se sonhava em formar alunos em melhores condições de vida escolar, melhor as condições em comparação ao estado porque era um órgão federal.

MC1: Quando a escola veio o objetivo era trazer o pessoal do interior, formar e voltar para desenvolver o que apreendeu na comunidade.

MC5: O objetivo que nos pensava para a escola era formar o jovem indígena para que retorne para comunidade e melhore sua produção, a escola foi construída no governo Quirino. Então essa era nossa esperança quando ela veio para cá.

Dentro da própria gestão da Instituição se manifestou a preocupação com o pacote tecnológico trazido para o município. O curso ofertado era o curso técnico em agropecuária, nos mesmos moldes dos cursos oferecidos nas demais Agrotécnicas do país. No início de suas atividades, a escola em parceria com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI chegou a oferecer nas comunidades, cursos de pequena duração demandados pela FUNAI, nas áreas de piscicultura, criação de galinha caipira, cultivo de hortaliças e recursos florestais. As pesquisas analisadas na seção 5.2, todas destacam o isolamento da Instituição em seus primeiros anos. Membros da gestão e do corpo docente expressam suas percepções sobre o momento inicial da escola na região:

MG1: A escola foi implantada sem considerar os interesses da maior parte da população do Município e trouxe um pacote tecnológico, de agropecuária convencional voltada para a criação de grandes animais, agricultura com o uso de técnicas e insumos industrializados, sementes híbridas e variedades de plantas selecionadas com vistas ao alto rendimento do agronegócio.

MCD1: Num primeiro momento a escola estava totalmente fechada ao diálogo. A partir do momento que se instituiu uma direção com uma percepção da realidade diferente começa uma nova relação com a comunidade. Uma gestão que busca diálogo, que busca não só diálogo, mas de aceitação da comunidade, porque a comunidade via a instituição como organismo muito estranho dentro de São Gabriel. Não tinha uma boa aceitação “por que fazia mal” para a comunidade a partir do momento em que tirava filhos, que não formava bem os filhos, era algo que não era bem aceito.

Souza (2011) aponta que alguns das dificuldades enfrentadas pela instituição, diziam respeito ao servidores, onde a maioria, principalmente dos docentes, eram de outras regiões do estado e do país, que em sua maioria não conheciam a grande diversidade cultural existente na região. Com um currículo pré-definido, um regimento interno comum a todas as escolas da rede, um rígido regimento disciplinar e a falta de representatividade dos maiores interessados pelo ensino profissional no Conselho Diretor, prejudicaram sobremaneira o início do diálogo com o movimento indígena.

A primeira participação oficial da instituição em reunião com a comunidade indígena ocorreu em 1998. No relato do gestor que representou a instituição temos:

MG2: Na reunião com a comunidade em Iauaretê, foram discutidas políticas para saúde e educação no município, o hospital construído pelo programa calha norte ainda estava sem funcionar na época. Foram feitas várias reivindicações sobre as ações da escola na comunidade, que na época era praticamente nula. Os representantes indígenas falavam em tucano, era preciso alguém traduzir para nossa equipe poder entender o que era dito. A viagem durava mais de 12 horas de voadeira, Iauaretê fica aproximadamente a 400 km distante da sede do município, a viagem só foi viabilizada com a ajuda do exército.

As pesquisas de Nogueira (2008), Souza (2011) e Martins (2013) apontam que em 1998, em meio à reforma da educação profissional estabelecida pelo Decreto n. 2.208/1997, no governo de FHC, a escola recebe pela primeira vez, as reivindicações que viriam a se transformar no Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro – PRDIS. Nesse período, a direção da EAF-SGC recorre ao ISA e a FOIRN buscando subsídios para a reformulação dos planos de cursos para atender a demanda das comunidades. Foi realizada uma reunião com representantes do ISA e FOIRN no auditório da escola, como resultado dela, é emitido o primeiro documento reivindicando uma reestruturação da EAF-SGC, contendo recomendações sobre os eixos temáticos prioritários a serem abordados na formação profissional oferecida na região. Nesse documento constava:

I – Converter e adaptar a escola (currículo, seleção e manutenção de alunos, infraestrutura física, pesquisa aplicada, capacitação de professores, políticas de parcerias); II – Implantação de um Centro de Documentação e Informação especializado nos assuntos amazônicos; III – Priorizar os seguintes eixos temáticos: Manejo Florestal (implantação de área demonstrativa de SAFs; reintrodução de variedades locais agroflorestais); Piscicultura (espécies nativas; implantação de laboratório e viveiros compatíveis com o projeto ISA/FOIRN/Associações Indígenas); Criação de pequenos animais exóticos (galinhas rústicas, patos, suínos e outros, contanto que seja garantida a assistência técnica; tecnologias de baixo impacto na produção de subsistência e/ou para mercado). IV – Eixos temáticos complementares: Ecoturismo; Mineração. V – Implantar laboratórios para análises de solo, água e outros materiais. VI – Consolidar uma política estratégica de parcerias apropriadas (convênios, institucionalizar órgãos consultivos e deliberativos na escola, com participação de representantes dos povos e organizações indígenas, outras instituições técnicas e comunidade docente da EAF).

Logo depois, ocorreu a primeira eleição direta para diretor, de modo que as recomendações foram negligenciadas, talvez pela falta de compreensão dos dirigentes eleitos sobre a região em que a escola estava inserida. Nos anos seguintes, com as contínuas crises institucionais pela qual passou, a escola entrou em completo declínio

traduzido no alto índice de evasão, baixa procura pelos cursos e total falta de credibilidade perante a comunidade local. Os alunos egressos não conseguiam emprego e quando retornavam para a suas comunidades de origem, não conseguiam colocar em prática as técnicas apreendidas na escola por não serem adequadas para a região.

Martins (2013) enfatiza que durante todo esse período, do início de suas atividades, até 2003, a escola funcionava ignorando as especificidades da região, formando técnicos que não atendiam às demandas locais e não havia nenhum diálogo com as comunidades e o movimento indígena, no sentido de reformular a sua proposta pedagógica.

O ano de 2003 marca uma mudança de direcionamento nas ações da escola. Como apontado na seção 5.2, as pesquisas desenvolvidas são unânimes ao destacarem a importância dos dois seminários de 2003, organizados, um pela escola e outro pela FOIRN, onde no primeiro, discutiu-se a reestruturação da escola, e no outro, foi apresentado o Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro (PRDIS), retomando as recomendações apresentadas à escola em 1998. Esses seminários configuram-se como dois momentos fundamentais na relação da instituição com as comunidades indígenas.

Em 2005, o seminário de avaliação institucional¹⁴⁰ provido pela escola, foi um marco, no sentido da ampla participação das instituições que tinham ações em SGC: SETEC, SECAD, EAF-SGC, FUNAI, FOIRN, ISA, ATA-SGC, SEDUC/Coordenação das Escolas Estaduais no Interior-SGC, APIARN, ABRIC, ACEP, SSL e SEMED. Nesse seminário, foram apresentadas todas as dificuldades enfrentadas pela escola e pelo quadro de funcionários (docentes e técnico-administrativos), na questão de custo e logísticas da região, o que foi denominado de “Custo Amazônico”. O principal fruto do seminário foi a assinatura de um termo de compromisso por todas as instituições participantes, que se comprometiam:

1. Criar o Conselho Político Pedagógico da EAF, composto por sete membros da escola (diretor, dois representantes dos professores, dois representantes dos técnicos, dois representantes dos alunos), cinco representantes das diversas organizações indígenas (a serem indicados posteriormente pela FOIRN), um representante da Associação de egressos da EAF e um representante da FUNAI. A este Conselho caberá, em suas reuniões mensais: Analisar, discutir e encaminhar todas as questões referentes ao novo projeto político pedagógico da EAF; Propor e programar todos os eventos necessários (novos seminários, encontros para análise de

¹⁴⁰Sobre esse seminário ver Souza (2011) que dedicou uma seção em sua dissertação destacando a relevância desse momento de reflexão sobre a EAF-SGC.

experiências exemplares, etc) e buscar as parcerias para realizá-los com o objetivo de trazer o máximo de subsídios qualificados para construir o novo PPP; Articular os órgãos e organizações, necessários para fortalecer as ações da EAF, junto aos povos indígenas da região; Apresentar ao MEC todas as demandas, reivindicações e propostas para a efetivação do novo PPP; Analisar e propor um plano de formação permanente para os professores e técnicos da EAF. 2. A FOIRN se compromete a ser o pólo articulador das discussões sobre o novo PPP da EAF, levando as discussões para suas bases, comunidades e organizações, todas filiadas. 3. A EAF se compromete a ser o pólo articulador das discussões sobre seu novo PPP, levando as discussões e propostas a todos os órgãos públicos tais como MEC, FAPEAM, SEMED, etc. 4. O MEC se compromete em acolher as demandas apresentadas pelo Conselho Político Pedagógico criado, procurando respondê-las no prazo mais breve possível. 5. O MEC adotará as medidas necessárias para que ocorram as alterações na legislação que rege o Regimento Interno das EAFs, particularmente no caso da EAFSGC, de forma a permitir a participação de representantes das Organizações Indígenas (FOIRN) no CONDIR. 6. A EAF/SGC adotará medidas para viabilizar pesquisas junto aos alunos das comunidades Indígenas, sobre agricultura e outros saberes, procurando sintetizar os conhecimentos daí resultantes e divulgá-los com ampla circulação, apontando as possibilidades de interação dos diferentes saberes locais e universais. 7. A EAF/SGC apoiará a implementação de projetos de criação de animais silvestres, um dos principais alimentos dos povos indígenas. 08. As entidades signatárias deste termo se comprometem a apoiar a criação do Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Rio Negro (Relatório de atividades da EAF/SGC – 2005).

Esse termo de compromisso foi considerado um grande avanço na relação entre escola e a comunidade. Algumas questões acordadas no termo não puderam ser cumpridas, visto que, não dependiam somente das representações que o assinaram, por exemplo, a criação do Conselho Político Pedagógico da EAF¹⁴¹, composto por sete membros da escola (diretor, dois representantes dos professores, dois representantes dos técnicos, dois representantes dos alunos), cinco representantes das diversas organizações indígenas (a serem indicados posteriormente pela FOIRN), um representante da Associação de egressos da EAF e um representante da FUNAI. Esse conselho chegou a ser criado, mas não foi legitimado enquanto órgão deliberativo pela SETEC (SOUZA, 2011). Sobre esse novo momento institucional, tem-se a fala de alguns servidores docentes, técnicos educacionais e gestores.

MCT2: Eu penso que a escola aos poucos foi começando a ver que a necessidade de ter uma intervenção maior na comunidade para ela pudesse se tornar realmente uma escola da comunidade e não uma escola de professores de fora.

¹⁴¹ Esse conselho voltou a ser pauta no II Seminário de Educação Escolar, em maio de 2006, organizado pela FOIRN, nele a direção da EAF-SGC comprometeu-se em encaminhar para SETEC a solicitação da implementação da nova formatação do Conselho Diretor. A participação indígena com poder de decisão no conselho diretor da escola não foi alcançada, apesar de ter sido encaminhada à SETEC uma proposta e uma minuta de decreto a respeito do assunto.

MCD3: O seminário de 2005 foi muito interessante, nós tivemos a oportunidade de dialogar com a comunidade. Antes nós não tínhamos essa maturidade de ter um diálogo com a comunidade. Nós ainda estávamos num período de fazer com que essa escola funcionasse então nós não tínhamos essa maturidade de chamar a comunidade para discutir um curso, apesar da comunidade está esperando esse chamamento para que nós pudéssemos fazer essa discussão.

MG3: a cada ano foi diminuído a questão da evasão escolar porque os alunos passaram a se reconhecendo como fazendo parte dessa escola e a comunidade também valoriza porque foi atendida a partir do momento que reivindicou novos cursos.

Os apontamentos desse seminário mostram consonância com o documento MEC/SECAD (2009), que trabalha a relação escola comunidade, o documento é enfático em dizer que,

A relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros (MEC/SECAD, 2009, p. 35).

Em abril de 2006 a EAF-SGC realiza o seminário “A EAF que queremos”, num trabalho conjunto com a FOIRN, organizado em três oficinas que definiram as propostas para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Entre os participantes dessas oficinas estiveram lideranças indígenas, a FOIRN, a FUNAI, a COPIARN, a APIARN, representantes das escolas estaduais, a UFAM, representantes das escolas municipais, a SEMEC, a SSL, entre outras instituições que atuam no município.

No mês seguinte, em maio, a escola participa do II Seminário de Educação Escolar Indígena, promovido pela FOIRN, para avaliar o termo de compromisso assinado pelas instituições em 2005. Nesse seminário,

MG2: [...] o diretor da EAF-SGC apresentou as ações que foram realizadas para o cumprimento do Termo, dentre as quais apresentou a oferta de novos cursos técnicos de acordo com a demanda do município, a reformulação do plano do curso técnico em agropecuária, cursos de capacitação em avicultura, piscicultura, manejo agroflorestal, informática, desenvolvimento de pesquisas na região com alunos indígenas, entre outras. Como resultado desse seminário, foi assinado outro termo de compromisso entre as instituições presentes com o objetivo de gerir de forma compartilhada a educação escolar indígena no município.

O diálogo entre a escola e a comunidade, possibilitado a partir desse momento de reflexão sobre EAF-SGC, apontava um caminho para a atuação da escola na região,

em um processo de construção e difusão do conhecimento, transformando-se em um local de diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento e, nessa posição, pode elaborar novas abordagens e selecionar conteúdos realmente significativos para os educandos. Foi a partir dessa aproximação que foi gestado os dois cursos técnicos oferecidos nas comunidades indígenas analisados por Toro (2012) e Martins (2013).

Pontua-se que em 2005, no governo Lula tem início como explicitado nos capítulos 3 e 4, a expansão da RFEPCCT, de modo que dentro do MEC começa a ser gestada uma nova institucionalidade para a educação profissional no país. Junto com o projeto de expansão fase II, em 2007, veio à proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias, o decreto n. 6.095/2007 editado pelo MEC, é primeiro documento oficial que trata do tema Institutos Federais. Em seguida, divulgou a Chamada Pública MEC/SETEC n. 002/2007 para recebimento de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, já definindo o quantitativo máximo de institutos por unidade de federação.

A Chamada Pública MEC/SETEC n. 002/2007, no item 3 – da Elegibilidade dos Proponentes –, dizia que poderiam candidatar-se à apresentação das propostas de criação de Instituto: os Centros Federais de Educação Tecnológica, individualmente, ou em conjunto com outras instituições federais de educação profissional e tecnológica de seu estado; a Escola Técnica Federal de Palmas, individualmente, ou em conjunto com a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins; duas ou mais Escolas Agrotécnicas Federais, situadas em uma mesma Unidade da Federação, mediante apresentação de proposta conjunta; e a Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Paraná.

Uma das questões orientadoras do processo de negociação para a criação dos institutos foi o limite geográfico dos estados federados. Não há nenhum instituto que tenha unidade construída fora do estado onde está sua reitoria. Outra diretriz foi sua distribuição considerando as mesoregiões socioeconômicas dos estados em razão da natureza da investigação dos institutos nas respectivas regiões (SILVA, 2009, p. 35).

Outra questão que se apresentava, era a obrigatoriedade da organização multicampi das propostas apresentadas. O argumento era que, a organização multicampi não diz respeito apenas ao seu aspecto organizacional, guarda outras diferenças da que possui um só campus. Na avaliação de Silva (2009), por estarem inseridas em determinado contexto socioeconômico, as instituições multicampi reconhecem as

vinculações com o desenvolvimento local e regional, o que gera uma relação de interdependência indispensável ao progresso, pois propicia ao indivíduo o desenvolvimento da sua capacidade de gerar conhecimentos a partir da interatividade com a realidade.

Dessa feita no Amazonas, individualmente só quem poderia apresentar propostas era o CEFET-AM, que já possuía duas unidades descentralizadas, uma no distrito industrial de Manaus e outra no município de Coari. As EAFM e EAF-SGC só poderiam apresentar proposta em conjunto. Houve um grande esforço dos representantes do MEC, no sentido de unificar ao máximo as diferentes autarquias de um mesmo estado, a partir das identidades socioeconômicas de uma dada região, mantendo sua delimitação em área territorial contínua.

Dado o número de Instituições presentes no Estado na ocasião, a criação de dois Institutos se mostrou inviável. Foi constituída uma comissão com representantes das três autarquias do Estado para construir a proposta de ifetização. Como destacado no terceiro capítulo, a questão financeira teve grande peso para forçar a adesão à proposta de Instituto, considerando que a Lei n. 11.892/2008, que cria os IFs, deixava claro que só haveria investimento em expansão nas instituições que aderissem à proposta. No artigo 15 da lei, fica estabelecido que:

A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008b).

Tal artigo aponta de maneira inequívoca, para o fato de que, a partir da promulgação da Lei n. 11.892/2008, a expansão da educação profissional e tecnológica no âmbito das instituições federais, dar-se-á exclusivamente pelo modelo dos institutos federais. Isso implicava que as EAFs não poderiam ser atendidas dentro dos recursos destinados a expansão da rede. Em virtude dessas questões as EAFs do Estado ficaram sem alternativa, e tiveram que aderir a chamada pública n. 002/2007.

Têm-se registros de reuniões gerais nas duas agrotécnicas onde foram apresentados os pós e contra da adesão à proposta. No entanto, ficou claro o que significaria a não adesão: os processos de solicitação de transformação em CEFET não poderiam mais acontecer, a ampliação de suas ações ficariam prejudicadas, ou seja, não se percebia outra saída para as EAFs.

Nessa seção, interessa analisar como ocorreu essa transformação de EAF-SGC para *Campus SGC*, partindo dos relatos dos sujeitos envolvidos no processo. Para tanto, voltamos aos relatos dos entrevistados. Durante a pesquisa, verificou-se que a maioria dos docentes em atuação na Instituição, ainda não era funcionários no momento de transição de EAF-SGC para *Campus SGC*, de modo que houve dificuldade em opinar.

Na opinião da gestão do *Campus*, uma das vantagens, diz respeito ao fato de que para o governo alcançar seus objetivos – em ter uma grande adesão ao processo de ifetização – ter sido extremamente generoso, liberando um montante substancial de recursos para as novas instituições criadas. A estrutura do *Campus SGC* foi ampliada, muita coisa foi construída e novos equipamentos foram adquiridos para atender às demandas dos novos cursos, na fala da comunidade interna e externa tem-se que:

MCD4: A grande mudança foram os recursos, mas os servidores pouco compreenderam o que significou essa transformação de escola para instituto, e se para os servidores da casa foi difícil, imagina para os alunos, lógico que eles acham que estudar no instituto é melhor no que numa escola, mas não entende a diferença.

MC5: A gente viu como positivo a transformação em instituto, trouxe ampliação de cursos. Hoje tem ex-alunos trabalhando em varias áreas do município. A graduação de física foi importante, nas escolas tem muitos ex-alunos que formaram em secretariado e administração estão lá trabalhando.

MCT5: Foi positivo, a criação do instituto deu maior credibilidade a escola, o instituto é visto como referência na comunidade, as pessoas confiam no nosso ensino e recomendam para que seus filhos venham para cá.

MG3: Uma grande mudança foi a abertura para a comunidade local, certo que antes mesmo da transformação esse debate já tinha iniciado. Uma grande diferença que se ver é a consulta à comunidade do que ela realmente espera da instituição. Nesse momento a instituição além dos cursos do setor primário oferta cursos na área de saúde e na área de gestão.

A principal fala dos membros da comunidade entrevistados, dentre os quais alguns egressos, diz respeito à ampliação do leque de cursos que passou a ser oferecido pelo *Campus*, mas nenhum registra convite para participar das discussões sobre a efetização, apontando o processo de ifetização como uma discussão interna da instituição.

Um fato destacado por professores e técnicos é que, de fato, gerou uma aproximação com outros *Campi* da Rede aqui no Amazonas, o que não tinha antigamente. Era muito rara a comunicação entre o *Campus SGC*, o *Campus Manaus Centro*, o *Campus Manaus Zona Leste* e *Campus Manaus Distritos*, com destaque, Manaus Zona Leste que era agrotécnica também, e o *Campus Distrito* é contemporâneo

de SGC. Já nos primeiros anos de IFAM, muitas ações conjuntas foram realizadas, o que antes não acontecia. Essa troca de experiência tem sido bastante produtiva e intensa, e a tendência é que isso só aumente.

No entanto, algumas questões causavam estranhamentos entre os Campi, por exemplo, no documento de proposta para constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, ainda que o mesmo representasse a proposta de três Instituições, o CEFET-AM se coloca como estratégico para o Estado do Amazonas, como mostra o texto destacado a seguir: Sendo a educação um dos elementos básicos para o desenvolvimento e formação de quadros técnicos e gerenciais para as empresas, o CEFET-AM reforça o seu compromisso como contribuinte deste desenvolvimento.

[...] neste sentido, o CEFET é estratégico para o Estado do Amazonas pois está inserido numa área extremamente dinâmica em termos de tecnologia, num ambiente de grande competitividade, o que implica investimentos em tecnologia e recursos humanos exigindo que as entidades promotoras de conhecimento também acompanhem essa evolução (CEFET-AM, EAFM e EAF-SGC, 2008, p. 8).

Posições como essa, causaram muita desconfiança na relação dos funcionários dos *Campi* com origem nas antigas agrotécnicas, em relação à reitoria do IFAM. Nos primeiros anos, ao ler documentos referentes à origem do IFAM, a impressão que se tinha era que, os *Campi* Manaus Zona Leste e São Gabriel da Cachoeira não existiam antes de 2008. Outra questão, de estranhamento no princípio, foi que apesar de terem saídos professores de SGC e da Zona Leste para trabalhar a implantação dos novos *Campi*, na gestão maior da reitoria, só ficaram profissionais ligados ao antigo CEFET-AM, que pouco ou nada conheciam da realidade sociocultural dos povos de SGC.

Presente na fala dos professores com maior tempo na instituição, uma observação que para quem não conhece a realidade local, não consegue dimensionar, que diz respeito às dificuldades de locomoção na região. Ao comentarem sobre as comissões sistêmicas criadas no IFAM, destacam a de processo seletivo, que determina as datas de matrícula e que por não conhecer a logística regional, estabelece prazos para os alunos selecionados efetuarem a matrícula, desconhecendo que os alunos que moram nas comunidades, em razão do deslocamento que precisam fazer para cidade, ao chegarem, já perderam os prazos e com isso a vaga no *Campus*.

MCD5: Um bom exemplo é o processo seletivo dos alunos, antes era feita na comunidade, hoje não podemos fazer isso por falta de recursos. A seleção tem sido feita por análise de currículo, por falta de conhecimento da região da comissão de concurso do IFAM colocam prazos que os alunos que estão lá na

comunidade não conseguem cumprir dada a nossa logística na região. O transporte na região é fluvial, a maior parte da comunidade se locomove de rabeta¹⁴², se de barco que tem maior potencia já e difícil imagina de rabeta.

Para SGC foi uma transição que trouxe alguns entraves, alguns ainda persistem, como o da falta de autonomia para algumas decisões (calendários diferenciados, cursos específicos para as comunidades). O distanciamento entre setores da reitoria e a realidade dos *Campi* do interior, finda por criar dificuldades, como exemplo: no processo seletivo e na construção do PDI, que aponta-se nessa seção.

Outra preocupação apresentada por membros do corpo docente diz respeito à memória institucional, por falta de registros alguns problemas findam se repetindo:

MCD1: Uma questão que eu cobrei ultimamente do diretor, é que a história acaba se repetido muitas vezes porque ela é pouco contada. Coisas que já aconteceram não são registradas e os poucos registro que se fazem, está na memória das pessoas, poderiam ser contadas para os novos professores que vão chegando. Hoje, o Campus passa por momentos parecidos com momentos que a gente estava lá, até de discussão de ensino, porque muita coisa que se construiu não foi contada para quem está chegando.

MCD5: Infelizmente os novos funcionários não conhecem a historia da instituição, a alta rotatividade dos professores tem contribuído para essa perda de memoria. Hoje, não temos três professores que entraram no fim da década de 1990, tem grupo que entrou depois de 2007, o resto maioria não tem nem 3 anos de instituição, as vezes falar da história do campus gera até briga. É triste porque a gente finda perdendo a referencia do que se viveu, enquanto processo histórico de conquista aqui na região, como a relação escola comunidade foi construída.

Como se pode ver, existe uma preocupação com a situação dessa rotatividade, que será demonstrada na seção 5.5. Para as entrevista com os professores que estão atuando no campus, teve-se um pouco de dificuldade em função dos critérios de exclusão, que diz respeito ao tempo de trabalho. Do período que as entrevista foram realizada, em novembro de 2017, para maio de 2018, cinco dos professores entrevistados, já não estão mais atuando no *Campus*, o que reflete a rotatividade docente que se vem apontando.

Uma situação sobre a qual cabe uma reflexão quanto à transformação de EAF-SGC para IFAM – *Campus* SGC, diz respeito à construção do plano estratégico da instituição, por exemplo, nos dois PDIs institucionais elaborados nesses 10 (dez) anos de IFAM, apresenta-se nítida falta de articulação dos *Campi* do interior com sua realidade. Como destacado no final do capítulo 4, existem muitas inconsistências, tanto

¹⁴² Pequeno motor de propulsão que, acoplado na traseira de pequenas embarcações ou barcos, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão que determina a direção.

no PDI do IFAM de 2009-2013, quanto o de 2014-2018, as informações não condizem com a realidade dos *Campi*.

Tomando o *Campus* SGC como referência, no quadro da programação de cursos técnicos, período 2009-2013, aparece apenas o curso de Etnodesenvolvimento, na forma subsequente, enquanto nos *Campi*, como o *Campus* Centro e o *Campus* Zona Leste, para ficar com os que deram origem ao IFAM, apresenta-se a lista completa dos cursos em oferta no período. Outro ponto de destaque em relação ao curso de Etnodesenvolvimento é que como está informado, dá a entender que foram oferecidas turmas ao longo de todo o período em questão, quando na verdade, houve somente oferta de uma turma que no iniciou de 2009. No que diz respeito ao *Campus* SGC, consta ainda o curso de Tecnólogo em Agroecologia como previsto para iniciar, a partir de 2010, no entanto não se tem registro que esse curso tenha sido ofertado em nenhum momento.

No PDI do IFAM 2014-2018, o quadro de cursos técnicos faz o registro de acordo com o ofertado pelo *Campus* SGC como mostra o quadro 24. No PDI específico do *Campus* SGC, do mesmo período, aparecem ainda o curso Técnico em agroecologia para oferta em 2016 e técnico em contabilidade para oferta em 2018, uma inconsistência entre os dois documentos.

Quadro 24 - Cursos Técnicos de Nível Médio Ofertados pelo *Campus* SGC: PDI IFAM 2014-2018

CAMPUS	CURSOS TÉCNICOS	HABILITAÇÃO MODALIDADE	MATRICULA	TURNO	PERIODO				
					2014	2015	2016	2017	2018
SÃO GABRIEL DA CACHOIERA	Administração	Integrado	40	Diurno	X	X	X	X	X
	Agropecuária	Integrado	40	Diurno	X	X	X	X	X
	Meio Ambiente	Integrado	30	Diurno	X	X	X	X	X
	Informática	Integrado	40	Diurno	X	X	X	X	X
	Administração	Subsequente	80	Noturno	X	X	X	X	X
	Informática	Subsequente	80	Noturno	X	X	X	X	X
	Enfermagem	Subsequente	80	Noturno	X	X	X	X	X
	Agente Comunitário de Saúde	Subsequente	80	Noturno	X	X	X	X	X
	Secretaria Escolar	Subsequente	80	Noturno	X	X	X	X	X
	Administração	Integrado/ PROEJA	40	Noturno	X	X	X	X	X

Fonte: PDI DO IFAM: 2014 – 2018

O registro dos cursos de graduação, no PDI IFAM 2014-2018, tanto no que diz respeito ao *Campus* SGC, quanto no geral do IFAM, além de não trazer nenhuma justificativa para a não implantação do curso de Tecnólogo em Agroecologia em 2010, registra o quadro não condiz com a realidade do *Campus* SGC, como pôde-se constatar no quadro 25, tendo em vista que esses cursos não ofertados pelo *Campus*.

Quadro 25 - Cursos de Graduação Ofertados pelo *Campus* SGC: PDI IFAM 2014-2018

CAMPUS	CURSOS DE GRADUAÇÃO	HABILITAÇÃO MODALIDADE	MATRICULA	TURNO	PERIODO				
					2014	2015	2016	2017	2018
SÃO GABRIEL DA CACHOIERA	Informática	Bacharelado	40	Noturno	X	X	X	X	X
	Administração	Bacharelado	40	Noturno	X	X	X	X	X
	Enfermagem	Bacharelado	40	Noturno	X	X	X	X	X
	Licenciatura Intercultural Indígena em Ensino de Física	Licenciatura	40	Noturno	X	X	X	X	X

Fonte: PDI DO IFAM: 2014 – 2018

De acordo com o levantamento dos cursos realizados junto à secretária escolar no *Campus* SGC, foi oferecida uma única turma de Licenciatura Intercultural Indígena em Ensino de Física. O curso de Bacharel em Enfermagem ainda está em discussão, dos outros dois não se tem notícias. Importante perceber o distanciamento desse planejamento divulgado, das realidades dos *Campi*¹⁴³. No texto de apresentação dos quadros gerais de cursos tem-se que:

O IFAM apresenta a seguir relação dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas modalidades integrada, concomitante e subsequente. Cursos de Graduação envolvendo as tecnologias, licenciaturas e bacharelados e Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu que serão ofertados no horizonte de 05 (cinco) anos. Observa-se um significativo incremento de cursos e vagas necessários à ampliação de vagas no IFAM no período em cumprimento ao estabelecido quando da sua institucionalidade, incluindo o cronograma de expansão na vigência do PDI (IFAM, 2014, p. 92).

Os dados apresentados nos quadros 24 e 25 foram extraídos do quadro geral do PDI do IFAM 2014-2018, construído por uma comissão sistêmica da reitoria. No PDI

¹⁴³ Considerando que o PDI é construído com informações passadas pelos *Campi* por uma comissão sistêmica da Reitoria.

específico construído no Campus SGC, referente ao período 2014-2018, os cursos de graduação em Informática, Administração e Enfermagem aparecem com previsão para 2017, mesmo não tendo conseguido executar, ainda assim é bem distante de 2014 como anunciado pelo planejamento geral da instituição.

Entre as ações do *Campus SGC*, considera-se relevante em 2012, a direção ter criado o Núcleo Gestor de Estudos Linguísticos e Antropológicos (NuGLAN) com os seguintes objetivos: I - pesquisar e documentar as línguas, culturas e saberes dos povos indígenas do Rio Negro; II - promover a salvaguarda do patrimônio imaterial das comunidades indígenas do Rio Negro; III - incentivar o uso das línguas indígenas nos mais diversos contextos, finalidades, espaços institucionais e meios de comunicação; IV - criar estratégias para melhorar a ambientação e interlocução entre alunos indígenas, não-indígenas e educadores do IFAM SGC; V – instituir e manter acervo documental e bancos de dados informatizados sobre as línguas e culturas do Rio Negro; VI - promover a capacitação dos agentes envolvidos nas atividades do Núcleo; VI - pesquisar os processos educacionais realizado nas comunidades indígenas.

Em 2018, foi alterado a denominação do NuGLAN¹⁴⁴ para NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – do IFAM *Campus* São Gabriel da Cachoeira. Dentre as competências desse núcleo destaca-se a de promover encontros de reflexão e capacitação de servidores, para o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira, da cultura indígena e da diversidade étnico-racial na construção histórica e cultural do país.

Esse núcleo visa contribuir também com a memória da própria instituição, com o registro das experiências já desenvolvidas na região. A pró-reitoria de ensino, hoje tem em sua organização, um setor de educação indígena, que vem trabalhando algumas regulamentações internas para os *Campi* do IFAM, mas essa é uma realidade de pouco tempo. O *Campus SGC* ainda precisa trabalhar sua inserção de forma positiva na comunidade local, na próxima seção será abordada a relação *Campus SGC* e a discussão sobre desenvolvimento considerando as proposições das organizações indígenas.

¹⁴⁴ O núcleo tem procurado fazer a ponte entre comunidade e *Campus*, atuando também na organização de cursos de capacitação para docentes.

5.4. O *Campus* São Gabriel da Cachoeira e a Proposta de Desenvolvimento das Organizações Indígenas

Pensar a relação entre o *Campus* SGC e as propostas de desenvolvimento do movimento indígenas, avaliando se o *Campus* contribui ou não com essa proposta, só é possível, quando se busca compreender como os IFs inserem-se na discussão nacional sobre desenvolvimento regional e local. Do Art. 6º da Lei n. 11.892, de 2008, que trata das finalidades e características dos IFs, destaca-se os itens que tratam diretamente do eixo central dessa pesquisa, que levanta a contribuição do IFAM – *Campus* SGC para o desenvolvimento regional e local frente à diversidade cultural da região do Alto Rio Negro.

No artigo 6º, dentre outros itens, os que apontam direto para o tema, que trata-se nessa seção, são: ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificando com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal.

Sobre o Art. 6º, deve-se esclarecer que,

[...] pontualmente cada um das ofertas de ensino e campos de atuação dessas instituições, retomando a concepção de uma instituição que contribua para o alcance de transformações sociais por meio da formação de profissionais críticos e comprometidos com o bem coletivo. Reitera que a abrangência de sua atuação estende-se a todos os setores econômicos e a todos os níveis de ensino, reafirmando seu papel frente ao desenvolvimento em suas diferentes dimensões: social, econômica e cultural (SILVA, 2009, p. 42).

Essa associação dos IFs à política de desenvolvimento econômico, não pode ser considerada como algo novo, como se pôde ver no capítulo 2 e 3, desse trabalho. Ao longo da história do Brasil, essa associação – desenvolvimento econômico e educação profissional – sempre esteve presente. Na atualidade, consta em documentos norteadores das ações do governo federal, como por exemplo, no Plano Plurianual (PPA), na Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) e Programa Território da Cidadania (PTC).

A constituição de 1998 já determinava a redução das desigualdades regionais, como um dos eixos da estratégia de desenvolvimento nacional. A educação profissional tem sido utilizada com um recurso nesse combate. O disposto constitucional é consolidado no PPA 2004-2007, que eleva a redução das desigualdades regionais brasileira a um dos macro-objetivos do Plano Plurianual. Desse plano, em diante, essa meta tem estado presente nos PPA elaborados posteriormente, sempre relacionando a formação ou qualificação profissional, bem como a assistência técnica aos trabalhadores do campo.

Nos relatórios de gestão do MEC, encontram-se várias ações relacionadas ao atendimento das metas estabelecidas pelos respectivos PPAs. De modo que está presente a relação formação profissional e desenvolvimento regional e local. Essa relação fica mais explícita na proposta de Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR). Produzida inicialmente como documento para discussão no final de 2003, foi instituída como política de governo por meio do Decreto n. 6.047, em 2007.

As origens teóricas e metodológicas da PNDR datam dos anos 1990. Em 1999, a economista Tânia Bacelar de Araújo discorreu sobre a necessidade, a possibilidade e a pertinência de formular e implementar uma política nacional de desenvolvimento regional no Brasil. No documento, a autora denunciava o desaparecimento do tema da pauta de discussão nacional em decorrência da hegemonia neoliberal. Em 2003, ela aceitou o convite do recém-eleito presidente Luís Inácio Lula da Silva para chefiar a Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional do Ministério da Integração Nacional (MI) e, efetivamente, liderou a equipe de trabalho que formulou a proposta da PNDR (COELHO, 2017, p. 65).

O documento de referência para discussão da primeira Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional, em 2012, traz várias orientações que norteiam ações do PNDR, distribuídas em diversas vertentes que se relacionam entre si, das quais destacar-se-ão algumas importantes para esse trabalho. Em várias seções desse documento, faz-se referência para importância de se aprofundar o processo de interiorização dos IFs e Universidades Federais priorizando as Regiões Elegíveis da PNDR. Na vertente estrutura produtiva, uma das diretrizes é promover o desenvolvimento produtivo a partir da identificação e exploração das oportunidades e potencialidades locais e regionais.

O objeto da PNDR são as profundas desigualdades de nível de vida e de oportunidades de desenvolvimento entre regiões do país. A matéria prima da Política é o imenso potencial de desenvolvimento contido na diversidade social, cultural e ambiental que caracteriza o Brasil (SDR, 2010, p. 66).

Na relação PNDR e educação chama-se atenção para a expansão e interiorização dos IFs, e a criação de novas Universidades Federais e implantação de novos *Campi*, priorizando regiões menos desenvolvidas. O documento da Secretaria Regional de Desenvolvimento – SRD (2012) considera que esse é um esforço marcante no sentido de diminuir as desigualdades no País, significando que este problema vem sendo considerado pelo Governo Federal. Vale destacar, que o Brasil é um país “culturalmente diverso, mas é, sobretudo, socialmente desigual” (MACHADO, 2008, p. 35).

Com o objetivo de consolidar a PNDR, o documento da SRD (2012) indica que a expansão da RFEPCCT deve priorizar os espaços elegíveis da PNDR. Nesse sentido, orienta que a oferta de cursos nos *Campi* da RFEPCCT esteja em sintonia com o sistema produtivo e, em particular, com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais. Considera, ainda que, rede pública de ensino médio, profissionalizante e universitário, devam priorizar os interesses e necessidades das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes, mulheres de baixa renda e das pessoas com deficiência nas Regiões Elegíveis da PNDR.

Na segunda fase do desenvolvimento da PNDR, iniciada a partir de 2011, propõe-se como princípio norteador, que seja valorizada em bases de igualdade a

[...] diversidade territorial, ambiental, social, cultural e econômica. Essa política, além de reconhecer devidamente o que sempre foi visto como parte de nossa complexidade, destaca um elemento favorável para que o país se torne atrativo e, por assim dizer, competitivo. A diversidade é um ativo das regiões e, ao mesmo tempo, um fator-chave para a promoção de seu desenvolvimento (ALVES e ROCHA NETO, 2014, p. 320).

Em função de sua aproximação com o sistema produtivo, o fortalecimento e interiorização do sistema de educação técnica, tecnológica e de graduação no País, tendo sido considerado um dos grandes desafios para se avançar na redução das desigualdades regionais. Nesse sentido, buscar-se os argumentos de Costa (2010) ao chamar atenção para a importância das macrodecisões enquanto objeto de vontade política na transformação das estruturas regionais subdesenvolvidas, afirmando que mais do que transformação, o desenvolvimento é invenção na medida em que comporta um elemento de intencionalidade. O autor destaca que para alcançar as metas desejadas nas propostas de desenvolvimento, seja este local, regional ou mesmo nacional,

[...] significa a existência de dispositivos de coordenação e certa unidade de propósitos e comando, com intervenções de centros de decisão, que representam a estrutura de poder, e que respondem por ideais sociais, políticos e econômicos (COSTA, 2010, p. 188).

O termo desenvolvimento durante muito tempo foi, e ainda é, utilizado por boa parte da sociedade, associado à noção de progresso material e de modernização tecnológica. Em busca desse desenvolvimento muitas sociedades, negligenciam, desrespeitam e desconsideram a grande diversidade cultural existente, negando a existências de outros valores e concepções de desenvolvimento. Esse desrespeito às outras culturas e modos de conceber o desenvolvimento, traz embutido em seu interior a tentativa de dominação e imposição cultural que desequilibra e abala as sociedades (MARTINS, 2002).

Importante ressaltar que ainda existe grande confusão quando se discute a relação do IFs com o desenvolvimento, como se pode perceber nos documentos que relacionam os IFs e a PNDR, a dimensão econômica ganha destaque nessa relação, o que vai de encontro ao entendimento que se busca contribuir sobre desenvolvimento local, principalmente quando nos referimos às comunidades indígenas.

Na discussão sobre o desenvolvimento local, parte-se de outra premissa, sua estratégia é produto de uma iniciativa compartilhada, e da inovação e do empreendedorismo comunitário. Na verdade considera-se, o desenvolvimento local mais do que um conceito,

[...] um evento *sui generis*, resultante do pensamento e da ação à escalada humana, que confrontam o desafio de enfrentar problemas básicos e alcançar níveis elementares e auto-referenciados de qualidade de vida na comunidade (MARTINS, 2002, p. 51).

O desenvolvimento local deve ser resultante da maneira como as ações humanas estão coordenadas no território de forma endógena. Partindo-se desse ponto de vista, apresenta-se o desafio, que é tentar encontrar dinâmicas gerais que se manifestam nos distintos processos de desenvolvimento, sem incorrer na tentativa indiscriminada de cópias geradoras de arremedo de desenvolvimento.

Como destacado no capítulo 1, a discussão sobre o desenvolvimento local tem estado presente tanto nos documentos governamentais, quanto nas propostas apresentadas pelo terceiro setor, sendo discutida dentro do meio acadêmico. Aparecendo na maioria das vezes associada ao debate sobre os APLs. No Brasil, atualmente diversas instituições federais possuem ações direcionadas para o apoio ao desenvolvimento de APLs, com destaque para o MDIC, MI e MCT. O MEC tem desenvolvido ações descritas em relatórios de gestões, relacionadas ao atendimento dessas demandas pelos demais ministérios.

Nos documentos oficiais¹⁴⁵, que discutem IFs, os apresentam como fazendo parte de uma nova concepção de RFEPCT. Essa nova concepção traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva da inclusão social, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. Percebe-se nesses documentos a educação profissional, sendo colocada como um instrumento na construção e resgate da cidadania e da transformação social. No entanto, não há referências, na proposta apresentada para criação do IFAM, tão pouco, em seu PDI 2009-2013, ao trabalho do NEAPL/AM quanto à identificação dos Arranjos Produtivos Locais do Estado do Amazonas. Considerando os apontamentos de Nogueira (2016) sobre os APLs do estado, documentados pelo GTP APL entre 12/2007 e 02/2008, não fica explícita a possível articulação entre a política federal de implantação do modelo Instituto Federal e a política estadual de Arranjos Produtivos Locais.

Na lei de criação dos IFs, como já destacado no início dessa seção, aparecem em suas finalidades a contribuição para o desenvolvimento local e regional, com respeito às suas particularidades e valorizando os arranjos produtivos, sociais e culturais locais. De modo que, na consulta ao PDI do IFAM 2014-2018, encontra-se a reafirmação desse compromisso com as finalidades para as quais os IFs foram criados. No PDI 2014-2018 consta que, estão formalizados no Estado do Amazonas, os APLs conforme o quadro 26.

Chama atenção no quadro 26, o fato de não ter nenhum registro de APL que liste o município de São Gabriel da Cachoeira com potencial desenvolvimento no setor, dessa feita, importante que se resgate, a necessidade de serem registradas as especificidades da região do Alto Rio Negro nos critérios de identificação e desenvolvimento desses arranjos. Essa é uma questão que merece destaque no sentido de que os conceitos de desenvolvimento regional e APL utilizados nos documentos que tratam a PNDR não se aplicam ao caso específico de um município cuja população é predominantemente indígena que vem desenvolvendo seu próprio conceito de desenvolvimento como será abordado ainda na seção.

¹⁴⁵ PPAs, Relatórios de Gestão do MEC, Doc. sobre o PNDR e PTC.

Quadro 26 - Arranjos Produtivos Locais no Amazonas

APL	POLO	MUNICÍPIOS
Artesanato Regional	Tabatinga	Presidente Figueiredo, Manacapuru, Maués, Parintins e Tabatinga
Base Mineral/Cerâmico-Oleiro	Presidente Figueiredo	Irاندuba, Manacapuru, Nova Olinda do Norte, Presidente Figueiredo e Urucará
Construção Naval	Manaus	Barcelos, Itacoatiara, Manaus, Parintins e Irاندuba
Fécula e Farinha de Mandioca	Manacapuru	Irاندuba, Itacoatiara, Manacapuru, Presidente Figueiredo e Rio Preto da Eva
Fitoterápicos e Fito cosméticos	Manaus	Barreirinha, Manaquiri, Manaus e Entorno
Madeira, Móveis e Artefatos	Manaus	Atalaia do Norte, Carauari, Itacoatiara, Jutá, Manaus e entorno e Tabatinga.
Polpas, Extratos e Concentrados de Frutas Regionais	Itacoatiara	Anori, Codajás, Irاندuba, Itacoatiara, Manacapuru, Presidente Figueiredo e Rio Preto da Eva
Produção de Pescado	Tabatinga	Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Fonte Boa, Irاندuba, Manacapuru, Maués, Rio Preto da Eva e Tabatinga.
Produtos Florestais não Madeiros	Boa Vista do Ramos	Boa Vista do Ramos, Carauari, Manicoré e Tefé.
Turismo Ecológico e Rural	Manaus	Benjamin Constant, Manacapuru, Manaus, Maués, Novo Airão, Parintins, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva e Tabatinga.

Fonte: SEPLAN/DDR/NEAPL (informações retiradas dos planos de desenvolvimento preliminar de cada segmento – Adaptado, 2013) apud PDI IFAM 2014-2018.

Outra questão, sobre o PDI, diz respeito ao fato de não ter se encontrado entre metas estabelecidas, estratégias que relacionem as ações do IFAM com as finalidades e objetivos registrados no documento. Também, não se encontra registro de ações que relacione os *Campi* com os APLs ou com o desenvolvimento local, como descrito em sua Lei de criação dos IFs. Frente à análise dos documentos e das entrevistas com membros da comunidade escolar (gestores, professores e técnicos administrativos) não se pode afirmar com certeza que esse não alinhamento seja em função: da falta de comprometimento com o desenvolvimento regional; da incapacidade técnica/tecnológica dos formuladores do documento; ou, por não concordar a concepção

de desenvolvimnto regional potencializada pelas diretrizes emanam dos documentos oficiais do governo.

No PDI do *Campus SGC*, constam as mesmas finalidades e objetivos da lei de criação dos IFs que são registradas no plano desenvolvimento geral do IFAM. Aponta-se como função do *Campus* “formar profissionais das comunidades do Rio Negro através do ensino, pesquisa e extensão, com interculturalidade e qualidade”. No texto de contextualização do *Campus*, estão presentes todos os elementos sobre a diversidade cultural da região onde o mesmo se insere. No entanto, não se encontra nas metas estabelecidas estratégias para cumprir essas finalidades e objetivos em destaque no documento. Tão pouco uma catalogação de estudos sobre as APLs existentes no município.

Mesmo não constando no principal documento institucional, o PDI, tem-se registro de varias pactuações¹⁴⁶ realizadas entre as instituições – dentre essa o *Campus SGC* – que atuam na região do Alto Rio Negro sobre ações a serem desenvolvidas em parcerias, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento local. Enquanto documento norteador das ações do IFAM o PDI necessita de uma avaliação de suas metas e objetivos alcançados antes que seja estabelecida nova atualização.

No que tange a SGC merece atenção o significado que as populações indígenas dão para a questão dos territórios e como este aparece nos seus projetos de desenvolvimento. Nesse caminho, cabe desatacar que Silva (2009) chama atenção à importância atribuída para o território na Lei que cria os IFs, apontando dois trechos da lei: um das finalidades, que diz respeito ao desenvolvimento local, regional e nacional; e outro, que limita área de atuação territorial do instituto. Neste sentido, pode-se afirmar que os IFs devem estar fincados em determinado território geográfico que constitui a soma de municípios que compõem as mesorregiões onde a instituição esta fisicamente instalada. Entretanto, a esse conceito deve ser incorporada a concepção de território enquanto construção sociocultural que ocorre em determinado espaço e tempo.

No mesmo ano da criação dos IFs, em 2008, foi lançado o Programa Territórios da Cidadania (PTC). Este programa, coordenado pela Casa Civil com base na experiência do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PRONAT), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que começou com 60 territórios e já no segundo ano dobrou para 120. Com um orçamento generoso,

¹⁴⁶ Registradas em termos de compromissos assinados pela gestão do Campus em acordo com várias outras instituições que atuam no município.

o MDA montou uma estrutura, para sua execução, institucional transversal e integrada, muito próxima da concebida pela PNDR (AMPARO, 2014).

De certa forma a PNDR e o Programa Território da Cidadania (PTC) passam a disputar espaço (verbas) dentro do governo Lula. Amparo (2014) considera que por ter o apoio da Casa Civil, o MDA, na coordenação do programa concorria privilegiadamente com a SDR/MI na maioria das áreas de sua atuação.

Ao que tudo indica, a opção pelo lançamento Programa Territórios da Cidadania, cujas ações são essencialmente de natureza social, em detrimento da ação regional desenvolvida pela PNDR, deveu-se, em primeiro lugar, à tendência geral do Governo Lula de privilegiar o combate à pobreza, paralelamente à execução de programas de infraestrutura do PAC. Note-se que a opção daquele Programa foi justamente “combater a pobreza e as desigualdades sociais nas áreas rurais com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e de Educação Básica (Ideb)”. Em segundo lugar, de acordo com seus formuladores, o modelo de governança adotado pelo Programa daria mais visibilidade pública nos territórios e um maior grau de conexão com a base de lideranças locais, comparativamente à PNDR, conferindo-lhe assim uma vantagem relativa, em especial política (AMPARO, 2014, p. 190, grifos do autor).

O PTC traz entre os principais objetivos, a promoção do desenvolvimento e a universalização de programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. O PTC valoriza a participação social e a integração de ações entre o Governo Federal, estados e municípios.

Muniz (2011) aponta que o PTC, ancora-se nas mesmas premissas trabalhadas, em 2003, pelos Consórcios Intermunicipais de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Local (Consads) e dos Territórios Rurais, sendo um programa expandido do governo, visando eliminar a pobreza de determinadas regiões a partir de um programa de ações integradas de diversos ministérios do governo e da universalização de programas básicos de cidadania. Os critérios de seleção dos municípios para compor o PCT, seriam aqueles pertencentes à

[...] territórios rurais que possuíssem: a) menores índices de desenvolvimento humano; b) maior concentração de agricultores familiares e assentados da reforma agrária; c) maior concentração de populações quilombolas e indígenas; d) maior número de beneficiários do Programa Bolsa Família; e) maior número de municípios com baixo dinamismo econômico; f) maior organização social, e; g) pelo menos um território por unidade da federação (MUNIZ, 2011, p. 68).

Os documentos sobre o programa registram sua presença nos 27 estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal, cobrindo um total de 120 territórios que abrigam diversos municípios, como detalhado no quadro 27.

Quadro 27 – Informações sobre os 120 territórios do PTC, 2009

ASPECTOS	QUANTIDADE
Municípios beneficiados	1.852
População total	42,4 milhões
População rural	13,1 milhões
Agricultores familiares	1,9 milhão
Assentados da reforma agrária	525,1 mil famílias
Pescadores	200,5 mil
Comunidades quilombolas	810 comunidades
Terras indígenas	317 terras

Fonte: Cazella, Zimmermann e Leite, 2013, p. 75

A normatização proposto pelo governo para PTC, trabalha com um modelo de gestão que envolve três esferas de poder: o Comitê Gestor Nacional, o Comitê de Articulação Estadual e os Colegiados Territoriais, estruturados a partir dos colegiados dos territórios rurais do MDA. O Comitê Gestor Nacional congrega os ministérios que participam do PTC e tem a função de definir os territórios atendidos por ações específicas, aprovar diretrizes, organizar as ações na esfera federal e avaliar o desempenho do programa. Ao todo existiam 22 ministérios e diversas instituições públicas implicadas (LEITE e WESZ JUNIOR, 2011).

O Território da Cidadania é uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais voltados às regiões do país que mais precisam, com objetivo de levar o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos de cidadania. Trabalha com base na integração das ações do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, em um plano desenvolvido em cada território, com a participação da sociedade. Em cada território, um Conselho Territorial composto pelas três esferas governamentais e pela sociedade determinará um plano de desenvolvimento e uma agenda pactuada de ações (BRASIL, 2008, p.2).

A ideia expressa nos documentos, é que o território da cidadania combina diferentes ações de ministérios e governos estaduais e municipais, objetivando consolidar as relações federativas, tornando mais eficiente a ação do poder público nos territórios. De modo que, a integração do conjunto de políticas públicas e dos investimentos previstos por estes governos contribua para melhorar o IDH, evitar o êxodo rural e superar as desigualdades regionais.

No Amazonas registra-se a presença de 6 territórios da cidadania, atendendo a 41 municípios ao todo, conforme o quadro 28. Como visto no quadro 27, no Brasil 307 terras indígenas são contempladas pelas ações do PTC, o quadro 28, lista os Territórios da Cidadania do Estado do Amazonas, dentre esses interessa para a pesquisa o Território da Cidadania do Alto Rio Negro, região de grande diversidade cultural e

étnica, e área de atuação do *Campus SGC*, como dimensionado na seção 5.1 desse capítulo.

Quadro 28 - Territórios da Cidadania no Amazonas

UF	Território	Total Munic.	Municípios
AM	Alto Rio Negro	3	Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira
	Baixo Amazonas	7	Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués, Nhamundá, Parintins, São Sebastião do Uatumã e Urucará
	Entorno de Manaus	13	Autazes, Careiro, Careiro da Várzea, Iranduba, Itacoatiara, Itapiranga, Manaquiri, Manaus, Nova Olinda do Norte, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva, Silves e Urucurituba
	Alto Solimões	9	Amatura, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Fonte Boa, Jutaí, São Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins
	Alto Juruá	4	Eirunepé, Envira, Guajará e Ipixuna
	Madeira	5	Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã
Subtotal		41	

Fonte: Sistema de Informações Territoriais¹⁴⁷

A importância que os povos indígenas atribuem à questão territorial está diretamente relacionada à necessidade desses povos em conservar suas terras e culturas. Farias (2003) aponta que para os povos indígenas da região do Alto Rio Negro, a questão territorial é o centro do universo político. O significado e a importância da terra manifestam-se como sendo a única forma possível de sobrevivência física e cultural baseada nas territorialidades específicas desses povos. A autora pontua as diferentes formas de encarar as questões relativas à terra e a territorialidade nas visões dos povos indígenas e do Estado brasileiro.

A terra indígena, na visão do Estado, é um espaço homogêneo, meio de produção onde estão distribuídos recursos naturais. Na concepção indígena, terra é um mosaico de recursos materiais, morais e espirituais; seu território, além de conter dimensões sociopolíticas, também contém uma ampla dimensão cosmológica, o que não ocorre na concepção de território do Estado. A importância do território está no seu significado, pois as nações

¹⁴⁷Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/mapa.php?opcaomapa=TC&modo=0>. Acesso em: 30 mar. 2018.

indígenas do alto Rio Negro constroem sua identidade por meio da relação mitológica que mantem com o território, considerando-o como sítio de criação do mundo. Trata-se de uma identidade criada em relação a uma geografia determinada (FARIA, 2003, p. 4).

As comunidades indígenas do Rio Negro sofreram influencia dos aspectos socioculturais dos não índios ao longo de séculos, devido ao contato. Ao longo da história do Rio Negro, esses povos viram seus territórios sendo reorganizados de diversas maneiras, sempre para atender às necessidades políticas e econômicas dos governos não indígenas, em detrimento das necessidades de suas comunidades. Projetos de desenvolvimento pensados para eles e nunca com eles, desconsiderando suas visões e perspectivas de mundo e de vida em comunidade. Historicamente, a ideia de desenvolvimento levadas para as terras indígenas, pelos não índios, caracteriza-se por ignorar a grande diversidade cultural presente nessa região, diversidade muitas vezes vistas com um empecilho para o desenvolvimento, negando todos os saberes acumulados durante milhares de anos.

Nesse sentido, vê-se a aproximação das organizações dos povos indígenas com o PTC, e o que não se percebe de forma evidente com a PNDR, que tinha como uma das finalidades de organizar os APLs regionais. No PTC, encontra-se presente a possibilidade concreta da construção de um projeto em parceria, como expressa o Plano de Etnodesenvolvimento do Território Rio Negro da Cidadania Indígena de 2009. Esse documento nasce de um esforço conjunto entre Governo Federal, Governos Municipais e população civil – aqui representada pelas organizações indígenas e instituições que atuam na área de abrangência do TC. Esses atores juntos compõem o Colegiado Territorial que buscam responder, através de políticas públicas inclusivas, aos principais problemas enfrentados na região do Rio Negro.

O Plano de Etnodesenvolvimento do Território Rio Negro da Cidadania Indígena (PETRN), tem suas bases organizacionais relacionadas ao Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – PTDRS, que é um plano com foco na base de cada TC. O MDA apresenta o PTDRS, com a ideia de fortalecer a gestão social do desenvolvimento sustentável dos territórios rurais, dessa feita, o plano se coloca enquanto, um instrumento construído socialmente pelo colegiado, levando-se em consideração a diversidade de grupos e os interesses sociais, culturais, políticos e econômicos, de forma a se tornar gerador e estimulador da organização contínua do território.

O Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) é o principal instrumento de apoio à gestão social por parte dos colegiados territoriais, e que deve estimular a construção de um novo modelo de desenvolvimento. De igual modo, prepara o terreno para a formulação do projeto de desenvolvimento do território, baseado na experiência de planejamento e na análise dos planos já elaborados e em implementação nos territórios (MDA, 2009, p. 21).

As instancias colegiadas são de fundamental importância na elaboração e desenvolvimento do PTDRS, são a partir das orientações gerais de formulação para o PTDRS, que se estrutura o Plano de Etnodesenvolvimento do Território Rio Negro da Cidadania Indígena. Ao conhecer a forma de elaboração e organização do plano deve-se considerar que:

Falar em desenvolvimento para os povos indígenas ou mesmo o que temos chamado de etnodesenvolvimento é falar principalmente de autonomia política das comunidades étnicas. Esse conceito está distante de ser discutido amplamente no âmbito das políticas públicas de um Estado, ainda centralizador, baseado em uma política econômica social nos moldes em que o neoliberalismo vem impondo (ATHIAS, 2015, p. 139).

O autor enfatiza que a discussão sobre etnodesenvolvimento não é nova, foi iniciada na década de 1970, e tem sido pauta de importantes reuniões internacionais desde então. Nesses espaços, são travadas as discussões que constroem as bases teóricas de sustentação do etnodesenvolvimento. De modo que, o etnodesenvolvimento se apresenta como uma alternativa ao modelo de desenvolvimento hegemônico praticado pela maioria dos países da América Latina. Para tanto, “o etnodesenvolvimento se coloca como uma possibilidade de desenvolvimento econômico, proporcionando o aumento da qualidade de vida para as populações indígenas” (ATHIAS, 2015, p. 140).

Com essa perspectiva o PETRN, a partir do diagnóstico levantado durante sua discussão, apontou para a necessidade de ações estruturantes, com forte demanda para a formação ampla dos agricultores familiares ribeirinhos e povos indígenas em diversos setores, como: educação, saúde, agricultura e manejo sustentável dos recursos naturais. O Plano de Etnodesenvolvimento baseia-se em duas grandes ações, que estão ligadas a dois dos principais problemas da região: baixo acesso da população do Território aos serviços públicos e privados com regularidade e qualidade; altos índices de empobrecimento da população do Território.

Os três municípios que compõem o Território do Rio Negro da Cidadania Indígena – São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos – possuem grande extensão territorial, com populações vivendo em comunidades que ficam a uma

distância de até 15 dias de barco dos centros urbanos. Em função disso, os moradores das comunidades, que são aproximadamente 38% da população dos municípios, sofrem com o isolamento e a dificuldade de acesso regular e de qualidade aos serviços básicos como: saúde, educação, bancário, escoamento da produção de alimentos e artesanatos (das comunidades para as cidades e capitais) (PETRN, 2009).

Em resposta a esses problemas apontados o PETRN, apresenta dois programas: Programa de Acesso aos Serviços Públicos e Privados; e o Programa de Geração de Renda e Meio Ambiente. Os dois programas apresentam subdivisões em subprogramas atacando questões específicas, nas áreas de acesso aos serviços públicos e produção/comercialização de produtos das comunidades indígenas. O PETRN aponta que para que esses programas sejam viabilizados, é necessário que os promotores dessas políticas adaptem sua forma de ofertar os serviços à realidade geográfica e cultural das comunidades.

O programa de geração de renda divide-se em três subprogramas, a saber: Produção Agrícola, Pescado e Produtos Extrativistas; o Turismo; para Formas Organizativas e Formação Ambiental. No PETRN o IFAM – Campus SGC encontra-se listado entre os atores sociais parceiros aptos a contribuir com a viabilização e implementação dos dois programas propostos, com o fim de atacar os dois grandes problemas diagnosticados na região.

O PETRN estimava que em longo prazo, o impacto esperado com a implementação do Plano de Etnodesenvolvimento seria a tomada de força política pela população local para garantir o direito de uso dos recursos, o aumento de oportunidades de trabalho e renda, a valorização da cultura e modo de vida tradicional indígena e ribeirinha, em sintonia com o ideal do desenvolvimento sustentável.

Deve-se considerar, que para qualquer planejamento seja de fato efetivado, é necessário que os atores sociais envolvidos nos programas e projetos, discutidos e elaborados em conjunto assumam os compromissos pactuados. Como destaca Matos (2007), uma das dificuldades mais frequentes dos projetos indígenas em atingir os resultados esperados diz respeito à obtenção do compromisso dos membros da comunidade (atores sociais) na execução das ações previstas nas pactuações assinadas.

Como já destacado nesse capítulo, as organizações indígenas desde o fim da década de 1990, vem apresentado, em conjunto com instituições de assessoramento – como o ISA –, propostas de ações conjuntas que visam a melhoria da qualidade de vida dos povos indígenas do Rio Negro. Que culminaram, em 2003, com o seminário

organizado pela FOIRN para lançar o Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro (PRDIS).

Importante ressaltar que no espaço institucional da FOIRN, esteve presente o cuidado para que na construção da proposta do PRDIS, fosse enfatizado o conjunto de ações articuladas entre movimento indígena e suas lideranças, de maneira que, constituiu-se numa proposta de gestão dos territórios, construída com a participação efetiva dos povos indígenas do Rio Negro, onde estão incluídas suas percepções sobre os lugares onde vivem. Deve-se considerar que “o PRDIS é uma das estratégias, não é a única, estruturada pelas lideranças indígenas do rio Negro, com o apoio das instituições parceiras, objetivando a gestão dos territórios indígenas” (CRUZ, 2015, p. 33).

Os 31 anos de forte representatividade política e alcance social junto aos povos indígenas do Alto e Médio Rio Negro dá à FOIRN, a legitimidade necessária para representar os povos na construção de políticas públicas voltadas para o atendimento de suas reivindicações. Sua atuação tem sido de fundamental importância na discussão das políticas públicas, desempenhando um papel protagonista no âmbito da política indigenista.

Uma vez superada a grande e unificadora bandeira da demarcação das terras, observa-se uma tendência a priorizar outros espaços de negociação, particularmente no campo de políticas sociais como a saúde, a educação e a produção (GARNELO, 2003, p. 192).

O PRDIS, formatado pela FOIRN, em colaboração com seus parceiros, tem servido de orientação para vários projetos desenvolvidos na região do Rio Negro. De modo que, a FOIRN enquanto entidade política e representativa dos povos indígenas tem dado sua contribuição, e, procurado dialogar com o Estado para viabilizar políticas públicas que contribuam para melhoria da qualidade de vida povos indígenas da região.

A partir de 2012, com decreto 7.747, de 05 de julho de 2012, foi institucionalizada a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), observa-se que essa relação com o Estado vem se estreitando, particularmente com a aproximação da FUNAI e sua proposta de gestão compartilhada, pelo menos no que tange às ações da PNGATI. Cruz (2015) considera que para as lideranças indígenas o PRDIS representa o plano de gestão dos territórios indígenas, dessa feita, essa aproximação com a FUNAI é vista como uma possibilidade de se estabelecer um diálogo com o Estado e, assim, por em prática as propostas contidas no Programa.

De acordo com o decreto de criação, a PNGATI surge como uma resposta para enfrentar os problemas atuais das terras indígenas no Brasil, que estão sendo pressionadas de várias formas: pelo avanço de atividades agropecuárias de propriedades rurais em seus entornos, pelas obras de infraestrutura (estradas, barragens, portos) e o avanço das áreas urbanas, para citar algumas das pressões externas. Ao mesmo tempo, no interior das terras indígenas, o número de pessoas e de aldeias está aumentando, e os recursos, antes abundantes, estão diminuindo e podem não ser suficientes para garantir a qualidade de vida em suas comunidades.

Para Bavaresco e Menezes (2014), somados a isso, tem-se, o aumento das necessidades de bens e serviços externos, como a compra de alimentos e vestuário, a incorporação das escolas e postos de saúde nos contextos indígenas, também provocam alterações significativas nos modos de vida dos povos indígenas, refletindo em novas formas de organização do espaço e das atividades produtivas e cotidianas, bem como no usufruto e na gestão do meio ambiente.

A PNGATI tem como principais justificativas todas essas mudanças e a necessidade de buscar novos mecanismos e conceitos para garantir que os povos indígenas possam viver bem em seus territórios, com um ambiente equilibrado e com possibilidades de usufruir de seus recursos com autonomia e sustentabilidade (BAVARESCO e MENEZES, 2014, p. 20).

Nesse sentido, ressalta-se que embora a PNGATI seja uma política originada do sistema não indígena, ela é vista por um número significativo de lideranças como uma conquista positiva em relação ao futuro dos territórios indígenas, pois ajudaram a construí-la. Cruz (2015) aponta que um fator importante em relação ao decreto que instituiu a PNGATI, foi a participação de representantes dos povos indígenas, que desde o início das discussões, estiveram presentes contribuindo com sua formulação, não de forma ampla como desejavam, mas, ainda assim, representativa, sendo possível a problematização de alguns dos seus anseios, levados à discussão pelos seus porta-vozes.

Bavaresco e Menezes (2014) consideram importante reconhecer que diversas ações e iniciativas produziram experiências muito ricas e resultados positivos, os quais desempenham um papel fundamental no esforço atual de implementar a PNGATI. Para as autoras, destacam-se, entre outras, o Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal (PPTAL), o Projeto Demonstrativo de Povos Indígenas (PDPI), e a Carteira Indígena, no âmbito do governo federal.

Para exemplificar os projetos destacados por Bavaresco e Menezes (2014), traz-se Sousa (2007) que traça um panorama geral da experiência dos Projetos

Demonstrativos dos Povos Indígenas (PDPI) focados em atividades econômicas, observa-se que a diversidade de projetos e atividades apresentados ao PDPI, que visam o desenvolvimento local, só se compara a diversidade cultural que se encontra na Amazônia, materializada em sua “multiplicidade de contextos sociais, culturais, territoriais, políticos, econômicos, institucionais e históricos em que estão inseridos os povos indígenas” (p. 56). Entre os vários projetos analisados pelo autor, destaca-se aqui, alguns projetos desenvolvidos na região do Alto Rio Negro:

- Os Baniwa, do rio Içana, executam por intermédio da Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI), projeto elaborado a partir da necessidade de se trabalhar a questão do abandono das formas tradicionais de manejo de rios e lagos, e a consequente escassez dos produtos pesqueiros;
- Em relação a criação de peixes, tem-se ainda, o executado na região do rio Tiquié, que visa garantir a segurança alimentar por meio do desenvolvimento de um modelo de piscicultura em associação com sistemas agroflorestais e a criação de pequenos animais adequados a pequenos produtores;
- Projeto do Departamento das Mulheres indígenas da FOIRN, voltado para o fortalecimento do artesanato indígena na região;
- Em Iauaretê, o projeto executado pela Coordenadoria das Organizações Indígenas do Distrito de Iauaretê (COIDI), desenvolve estratégias para o manejo da palmeira caraná, tradicionalmente utilizada pela comunidade para cobertura de suas casas.

Em 2016, foi assinado o acordo de cooperação técnica entre ISA, FOIRN e FUNAI. O objetivo do acordo é promover a gestão territorial, sustentabilidade e governança dos povos indígenas do Rio Negro sobre seus territórios. Os assinantes do termo esperam que a parceria firmada possibilite a otimização de recursos humanos, financeiros e técnicos para a realização de atividades discutidas e aprovadas conjuntamente. Entre os diversos pontos a serem trabalhados estão segurança alimentar, geração de renda, promoção do turismo comunitário, educação indígena e valorização da cultura (FERREIRA, 2016).

A assinatura desse acordo de cooperação técnica visa o desenvolvimento dos territórios indígenas do Rio Negro, tendo como base a elaboração dos Planos de Gestão Territorial e Ambiental (PGTAs), que será um importante mecanismo de planejamento para a gestão do PNGATI. Para FUNAI (2013) estes planos devem expressar o protagonismo, a autonomia e autodeterminação dos povos na negociação e no estabelecimento de acordos internos que permitam o fortalecimento da proteção e do controle territorial, bem como ser um subsídio que oriente a execução de políticas públicas voltadas para os povos indígenas.

Os PGTAs têm o potencial de contribuir para valorizar o conhecimento dos povos indígenas sobre o seu território; para a transmissão de conhecimento entre gerações; para a redução de conflitos internos e o estabelecimento de acordos para gestão das Terras Indígenas; para auxiliar os processos de reivindicação da defesa e proteção do território e seus recursos naturais; para promover a utilização sustentável dos recursos naturais; para gerar alternativas econômicas e de geração de renda; para a redução das ameaças sobre as Terras Indígenas; para contribuir para a qualificação das reivindicações fundiárias indígenas; para o fortalecimento das organizações indígenas; para as melhorias nos processos relacionados à educação, saúde e promoção social; para a ampliação do diálogo com instituições governamentais e não governamentais e para a promoção do protagonismo e da autonomia dos povos indígenas (FUNAI, 2013, p. 7).

Segundo informações do site¹⁴⁸ do ISA, estima-se que o levantamento de dados das comunidades do Alto e Médio Rio Negro que está sendo realizado será o maior desde o processo de demarcação das Terras Indígenas da região em 1998. O levantamento de dados para construção do PGTAs no Rio Negro está sendo realizado, fundamentalmente por pesquisadores indígenas, que participaram de oficinas de capacitação, o IFAM tem participado dessas oficinas. De acordo com o cronograma do projeto, os planos de gestão das Terras Indígenas, e mais um documento único para toda a região, estarão prontos em 2019.

Importante observar que todos os programas, projetos e planos de ações formulados no Rio Negro – a partir de 2003 –, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos povos indígenas da região, trazem as diretrizes apresentadas pelo Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro (PRDIS), como um objetivo a ser alcançado. Invariavelmente, esses programas, projetos e planos de ações discutem a formação e assessoria técnica nas comunidades indígenas, ponto onde entra a participação do IFAM – *Campus SGC*.

¹⁴⁸ <https://www.socioambiental.org/pt-br/tags/plano-de-gestao-territorial-e-ambiental-pgta>

Diante do exposto, infere-se que a política de APLs trabalhada pela PNDR, não se configura como estratégia de desenvolvimento para região do Rio Negro. A proposta de desenvolvimento ou etnodesenvolvimento do movimento indígena articula: política pública, desenvolvimento local, diversidade cultural e educação profissional. No Rio Negro essa discussão parte da valorização da diversidade cultural, dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos dos não-índios historicamente sistematizados, relacionando-se de forma dialética e juntos construindo alternativas viáveis na construção do “bem viver”¹⁴⁹ dos povos indígenas.

Na última seção dessa tese, trabalha-se a relação *Campus* SGC e o Território Etnoeducacional do Rio Negro, onde discutiremos as aproximações e distanciamentos, com destaque para as dificuldades enfrentadas pelo *Campus* para atender as demandas que emergem das comunidades indígenas que fazem parte do Território Etnoeducacional do Rio Negro.

5.5. O *Campus* São Gabriel da Cachoeira e o Território Etnoeducacional do Rio Negro: demandas e dificuldades

O ano de 2008 marca dois importantes eventos para a educação indígena. Em março, ocorreu o I Seminário de Ensino Médio Integrado Indígena do Alto Rio Negro. Nesse seminário a EAF-SGC compromete-se a criar espaço de participação do movimento indígena no Plano de Desenvolvimento Institucional, em apoio à proposta de criação do Ensino Médio Indígena para região do Alto Rio Negro.

No mês de dezembro¹⁵⁰, durante a I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, em SGC, com a participação do: MEC, SEDUC, SEMEC's de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, IFAM – *Campus* SGC, UEA, UFAM, FUNAI e os povos indígenas da região do Rio Negro – representados por suas lideranças políticas e tradicionais, assim como por professores, FOIRN, ISA –, discutiram e pactuaram um plano de ação para o desenvolvimento e institucionalização da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional do Rio Negro. Registra-se que:

¹⁴⁹ Trata-se de um conceito em construção e, devido a seu caráter relativista, faz-se necessário adequar sua aplicação a cada contexto cultural e ambiental. Nesse sentido, o “Bem Viver” é entendido como um paradigma que compreende um espaço-temporal comum, no qual podem conviver distintas ontologias, na construção de uma interculturalidade que aponte “alternativas ao desenvolvimento” (ALCANTRA e SAMPAIO, 2017, p. 234-235).

¹⁵⁰ Mesmo mês da assinatura da Lei n. 11.892, que cria 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No ano de 2009, o governo federal editou o Decreto nº 6.861, criando uma nova situação política e jurídica na história da educação escolar indígena no Brasil: os Territórios Etnoeducacionais – TEEs. Com uma proposta original, no que diz respeito ao reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas, e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares, ao aliar a questão educacional à territorial, essa política inaugura um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena (BERGAMASCHI e SOUSA, 2015, p. 145).

Para Vieira (2017) os TEE's são um modelo de política pública que dá visibilidade às relações interétnicas, que foram conquistados após anos de lutas e reafirmação étnica, para garantir o direito dos povos indígenas a políticas públicas específicas na área de saúde, educação e etnodesenvolvimento. Nesse sentido, existe um padrão bastante complexo para os gestores que estão à frente das políticas públicas, uma vez que devem desconstruir as normas já existentes na execução das políticas públicas. A autora explicita que no âmbito do governo federal,

[...] existem políticas públicas formuladas a partir da palavra Território, mas com enfoques diferentes. Assim, podemos nos referir a algumas políticas existentes, como, por exemplo, o território rural, direcionado para a política do desenvolvimento rural, e o território da cidadania, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos da cidadania, por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. Dessa forma, essa estratégia define o plano de desenvolvimento do Território, identifica necessidades, pactua a agenda de ações, promove a integração de esforços, discute alternativas para o desenvolvimento do Território e exerce o controle social do Programa (VIEIRA, 2017, p. 40).

O decreto que cria os territórios etnoeducacionais, estabelece que a educação escolar indígena seja promovida a partir da definição desses territórios sendo ouvidos: as comunidades indígenas envolvidas; os entes federativos; a Fundação Nacional do Índio - FUNAI; a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena; os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena; e a Comissão Nacional de Política Indigenista - CNPI.

Diz ainda, que cada território etnoeducacional deve compreender independentemente da divisão político-administrativa do país, as terras indígenas, mesmo que descontínuas ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. Devendo cada território etnoeducacional construir um plano de ação para a educação escolar indígena (BRASIL, 2009).

Luciano (2010) aponta que o território educativo ou educacional está direcionado mais para o campo pedagógico, enquanto o TEE dirige-se para a base política e administrativa e gestão das políticas pública. Nesse sentido, a ideia dos TEE vai ao encontro da ideia dos territórios educativos, que não se limita a divisão territorial, mas ultrapassa os limites, em benefício do bem viver dos povos indígenas, no campo da Educação Escolar Indígena.

O *Campus* SGC encontra-se localizado na área corresponde ao Território Etnoeducacional¹⁵¹ Rio Negro, que além de São Gabriel da Cachoeira, também fazem parte desse território os municípios de Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, todos localizados às margens do Alto Rio Negro. Esses três municípios, de acordo com dados do IBGE de 2010, como destacado na primeira seção desse capítulo, constam entre os dez municípios brasileiros com as maiores populações indígenas do Brasil. Ocupando respectivamente a primeira, quarta e nona posição. Juntos os três municípios somam 71.682 habitantes, dentre esses 48.133 são indígenas (IBGE, 2012).

É relevante destacar que em 2008, o *Campus* SGC participou da primeira pactuação do plano de ação para o desenvolvimento e institucionalização da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional do Rio Negro. Esse plano tinha como meta, trabalhar de forma a respeitar a territorialidade dos povos indígenas, garantindo sua participação e consulta em todas as etapas de sua implementação e operacionalizar o regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino, com a finalidade de responder às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades.

O MEC em 2011 instaurou a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Rio Negro, pela portaria n. 936, como instância consultiva e deliberativa das políticas públicas e ações da educação escolar indígena no âmbito do referido Território Etnoeducacional, o IFAM – *Campus* SGC tem assento nessa comissão.

O Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, foi instituído em 2013, pela portaria n. 1.062, do MEC. Esse programa consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, conforme disposto no Decreto n. 6.861 de 2009. No que diz respeito a educação profissional, a portaria estabelece no

Art. 4º - O Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE se organiza nos seguintes eixos:

¹⁵¹ Registra-se que o TEE do Rio Negro trabalha com os mesmos municípios do Território Rio Negro da Cidadania Indígena.

- IV - educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica:
- b) apoio à elevação de escolaridade articulada à formação técnica e profissional dos estudantes indígenas, por meio da rede de educação profissional e tecnológica; e
 - c) implantação de campi e núcleos avançados da Rede Federal de Educação Profissional em Terras Indígenas mediante interesse das comunidades locais.

Esses elementos trazidos pela portaria foram considerados inovadores, pois previu atenção especial tanto à educação de jovens e adultos, quanto à educação profissional e tecnológica, sugerindo até a implantação da Rede Federal de Educação Profissional em Terras Indígenas, e atualiza a demanda da educação escolar indígena em diferentes níveis de ensino, na perspectiva de qualificar a oferta de educação superior e pós-graduação (BERGAMASCHI e SOUSA, 2015).

Em 2014, em reunião da Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Rio Negro, a pactuação do Plano de Ação avaliada e revisada, mais uma vez ficou estabelecido que caberia ao IFAM – *Campus* SGC: 1. criar um processo de consulta para que um projeto de formação técnica se adeque a realidade local por meio de um levantamento e participação comunitária; 2. Ampliar a oferta de cursos de formação técnica e tecnológica de acordo com as demandas e necessidades das comunidades; 3. Consolidar o processo de gestão participativa, com a participação do *Campus* SGC, FORIN, MEC, ISA, APIARN, SEMED, ATARN, APM do *Campus* SGC, SEMPA, COPIARN e FUNAI; 4. Atualizar e ampliar as suas ações, a partir das demandas locais e em conformidade com o disposto nos artigos 6º, 7º e 8º da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008: formação de professores em licenciatura intercultural, ensino médio integrado, ensino subsequente em cursos técnicos demandados no território, curso de extensão e pesquisa.

Nesse caminho, os participantes da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em SGC-AM, em 2016, ao final da conferência encaminharam ao MEC uma pauta de reivindicações, dentre essas, no item 10 solicitam a transformação do *Campus* SGC em Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Negro, com *Campus* em São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro, Barcelos e nas regiões administrativas do município de SGC. De modo que a reitoria ficasse em SGC.

Essa reivindicação pautada nessa conferência aponta para a importância dada pelas comunidades indígenas a formação profissional nessa região. O que é confirmada pela demanda de cursos técnicos apresentada pelas comunidades a direção do *Campus* SGC. A direção do *Campus* SGC enfatiza que na história recente da luta dos povos

indígenas do TEE do Rio Negro, tem demandado, de forma recorrente, por formação para potencializar suas capacidades produtivas, no âmbito sociocultural e econômico.

O que tem sido demandado vem sendo expressamente registrado em documentos diversos e pesquisas produzidas nos diversos espaços de discussão sobre várias políticas públicas que são pautadas por esses povos. Dentre essas demandas de forma geral, a direção do *Campus* destaca: formação de indígenas para atuação no exercício do magistério indígena nas escolas das comunidades dos povos demandantes; programas de assessoria para ensino profissionalizante para as escolas indígenas nas comunidades indígenas; oferta de Ensino Médio Integrado, cuja proposta deve articular os conhecimentos técnico-científicos e etnoculturais que possibilitem uma proposta de ensino que atenda os projetos societários de cada povo, formando alunos para o estabelecimento de novas relações culturais e interculturais, sobretudo para o trabalho em suas comunidades.

De modo que, de acordo com estabelecido pelas discussões dentro grupo de trabalho do TEE do Rio Negro, esses cursos demandados devem considerar a Educação Escolar Indígena, incorporando as conquistas do movimento indígena, notadamente no que tange a calendário diferenciado, organização escolar própria, materiais didático-pedagógicos específicos, alimentação escolar regionalizada, sistemas próprios de avaliação e aprendizagem. A organização curricular deve incluir as temáticas definidas pelas comunidades indígenas, sobretudo no tocante às questões ambientais, socioculturais e econômicas, voltadas para o trabalho comunitário, considerando os interesses, experiências e potencialidades locais, para o etnodesenvolvimento e auto-sustentabilidade das comunidades envolvidas.

Essas demandas são apresentadas de forma geral, para todas as instituições de ensino, com sede na área de abrangência do TEE do Rio Negro, de maneira específica, a direção tem recebido demandas para o *Campus* SGC¹⁵²: técnicos profissionalizantes – enfermagem, Informática, Administração, Agente Comunitário de Saúde, Agropecuária, Turismo e Hotelaria e Nutrição (sequência por ordem de prioridade); Ensino Superior – Enfermagem, Medicina, Direito, Administração e Informática (sequência por ordem de prioridade).

Em pactuação amplas, que vêm ocorrendo desde a I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2008, onde foram pautadas demandas da

¹⁵² Dados fornecidos pelas do Campus SGC.

Educação Escolar Indígena, as necessidades urgentes apresentadas foram todas precisamente na formação de professores indígenas, através de propostas a serem formuladas pelas instituições de Ensino Superior que atuam na região do Médio e Alto Rio Negro.

Essa demanda tem sido atendida de forma gradual pela UFAM e a UEA, através da oferta das licenciaturas interculturais indígenas. O IFAM – *Campus* SGC, ofereceu uma única turma de licenciatura intercultural em física. Embora tenha havido esforços permanentes nesse sentido, a pressão para o atendimento dessas demandas continua ocorrendo, geralmente nos grandes espaços de discussão que são promovidos todos os anos em São Gabriel da Cachoeira (encontros, seminários e assembleias dos professores indígenas e não indígenas). Tais demandas são constantemente reiteradas junto às autoridades que tem a responsabilidade de atenderem ao que é demandado pelo segmento indígena interessado.

No caso do IFAM – *Campus* SGC, é necessário que se discutam algumas dificuldades existentes no atendimento dessas demandas. Por exemplo, renova-se desde o seminário de avaliação institucional da antiga EAF-SGC, em 2005, a solicitação de maior participação das representações indígenas, nos órgãos deliberativos do *Campus*. No entanto, ainda não existe um tratamento diferenciado nesse sentido que permita ao *Campus* SGC elaborar regimento próprio criando esses espaços de deliberação que envolva a comunidade de forma mais efetiva.

Com 10 anos da transformação de EAF-SGC para IFAM – *Campus* SGC, tem-se a informação que tramita no Conselho Superior (CONSUP) do IFAM, após anos de reivindicações, principalmente do *Campus* SGC¹⁵³, minuta para criação dos Conselhos Escolares como órgãos consultivos e deliberativos, a serem implementados em todos os *Campi*, dando a esses, autonomia para compô-los de acordo com a realidade do município onde estiver inserido.

Uma questão apontada durante esse trabalho, diz respeito ao que denominamos de custo amazônico, que precisa ser amplamente debatido em caráter de urgência dentro do MEC, e das secretarias que tem relação com as ações na área de educação no estado, no caso SETEC e SECADI. Esse tema, de forma organizada, esteve presente no I Fórum dos Diretores Gerais dos Institutos Federais da Amazônia – ForDGAmazônia, realizado no IFAM em junho de 2018.

¹⁵³ Como já explicitado no campus essa reivindicação de maior participação das comunidades indígena, nos órgãos deliberativos e consultivos, se arrasta desde 2005.

O custo amazônico torna-se um entrave para que o *Campus* SGC possa viabilizar o atendimento das demandas apresentadas pelas comunidades pertencentes ao TEE do Rio Negro. A área de abrangência para ações do *Campus*, que fazem parte do TEE do Rio Negro, conforme disposto na figura 19, em sua ampla maioria, só tem acesso fluvial.

Figura 19 - Área de abrangência do TEE do Rio Negro



Fonte: Vieira (2017)

Partindo da pesquisa de campo¹⁵⁴, pode-se dizer que as dificuldades no atendimento das demandas das comunidade indígenas se apresentam em três dimensões: autonomia, logística e quadro técnico profissional. De modo que a questão do custo amazônica se manifesta de forma contundente, na logística e quanto ao quadro técnico profissional.

Quanto à **autonomia**, duas questões se destacam: uma que diz respeito a criação de novos cursos, visto que, com a criação dos IFs não existe a necessidade de autorização do MEC para implementação de novos cursos, mas todo e qualquer curso novo deve passar pela equipe técnica da Pró-reitoria de Ensino (PROEN), que nem sempre tem sensibilidade ou conhecimento da realidade local, para compreender as especificidades das solicitações das comunidades indígenas.

A própria coordenação de educação escolar indígena dentro da PROEN ainda é algo novo, que passa por estruturações, tendo por base que o *Campus* SGC não é único que trabalha com povos indígenas. Na mesorregião do Sudoeste Amazonense tem-se: o segundo, terceiro e sexto municípios com as maiores populações indígenas do Brasil,

¹⁵⁴ Levantamento documental, questionários aplicados e entrevistas realizadas.

respectivamente, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Benjamin Constant. Essa mesorregião é atendida pelos *Campi* de Tabatinga e Eirunepé.

Outra questão, que diz respeito à autonomia ou a falta dela, relaciona-se a comissão sistêmica de processo seletivo, como já pontuado no item 5.3. O processo seletivo é realizado ao mesmo tempo para todos os *Campi*, obedecendo a uma mesma sistemática, as dificuldades tem início na inscrição. Todas as inscrições são feitas *on-line*, dada à precariedade da internet no interior do estado, os estudantes tem dificuldade em efetivar suas inscrições. Quanto ao processo seletivo essa é a primeira dificuldade, mas não a única. Após a seleção, muitas vezes o tempo em que o estudante recebe a informação de que foi selecionado e seu deslocamento para efetuar a matrícula, não é o suficiente e, o aluno finda por perder a vaga na instituição.

Nesse sentido, existe uma demanda dos *Campi* do interior por realizar um processo seletivo diferenciado¹⁵⁵, para que possam atender suas demandas específicas locais. Um dos entraves apontados pela gestão de processo seletivo é a logística do município, e, com isso o aumento dos custos do processo seletivo.

Alguns avanços foram alcançados, como a construção do Projeto Político Pedagógico do *Campus* SGC, define como missão institucional:

[...] promover com excelência educação, ciência e tecnologia para o desenvolvimento da Amazônia e sua visão é consolidar o IFAM como referência nacional em educação, ciência e tecnologia. Seus valores atuais são pautados na ética, cidadania, humanização, qualidade e responsabilidade (Projeto Político Pedagógico do IFAM-CSGC, 2010, p. 31).

Esse projeto traz outros pontos positivos, que vão ao encontro dos anseios das comunidades indígenas, como o registro do compromisso com:

Formar cidadãos, conscientes, honestos, responsáveis e comprometidos com as causas sociais, que tenham capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos para melhorar o lugar onde vivem; produzindo saberes, pensando no meio ambiente e nas gerações futuras, para que isso ocorra buscamos o ideal de tornar o nosso instituto centro de referência no ensino, na pesquisa e na extensão, para a qualificação profissional, atendendo os anseios da região do médio e alto rio Negro, tanto na cidade quanto nas comunidades indígenas. Logo a escola deverá ser construída e norteadas de maneira participativa, na qual a comunidade escolar e sociedade atuem em parceria, objetivando o sucesso do ensino aprendizagem (Projeto Político Pedagógico do IFAM-CSGC, 2010, p. 55).

¹⁵⁵ Destaca-se que o Campus Manaus Zona Leste, por atender um público grande do interior do estado, também sente os efeitos do processo seletivo sistêmico.

Para operacionalizar as ações da instituição na região, registra-se que o IFAM – *Campus SGC*:

[...] deve buscar parcerias com outras instituições, meios de comunicação, órgãos públicos e privados e comunidade, visando o fortalecimento de ações e projetos que propiciem um melhor desenvolvimento das atividades que promovam um ensino profissional de qualidade que sejam comprometidas com a sustentabilidade das comunidades locais e com a preservação dos ambientes naturais da região amazônica, além de estar comprometida com a criação de novos cursos que estejam voltados para o perfil de crescimento econômico e social desta região (Projeto Político Pedagógico do IFAM-CSGC, 2010, p. 57).

Sem a construção de parcerias, dificilmente o *Campus SGC* conseguirá oferecer cursos técnicos nas comunidades. Registra-se que o IFAM – *Campus SGC*, ao longo do tempo, tem incorporados em seus documentos as reivindicações dos povos indígenas da região. Existe a preocupação em oferecer cursos técnicos que possam atender a realidade da região. Na própria regulamentação da Organização Didático-Acadêmico do IFAM no capítulo V, seção V, Art. 22 define:

A educação Escolar e Intercultural Indígena, destinada às comunidades indígenas localizadas nos territórios etnoeducacionais das mesorregiões dos campi do IFAM, respeita as especificidades etnoculturais e visa à valorização plena das diferentes culturas e à afirmação das diversidades étnicas. Parágrafo único. Os cursos de Educação Escolar e Intercultural Indígena terão regulamentação própria (Organização Didático-Acadêmico do IFAM, 2012, p. 6).

No entanto, entre o proposto nos documentos e o que realmente tem se conseguido realizar, em função das dificuldades logísticas, que implicam em custos, existe uma grande distância.

Quanto à **logística**, como apontado em alguns trechos desse trabalho o transporte na região é realizado basicamente por via fluvial, os rios da região são repletos de corredeiras, e que por si só, já causa receio nos profissionais¹⁵⁶ que não conhecem a região. A participação do *Campus* em atividades nas comunidades (assembleias, encontros e visitas técnicas) demanda recursos que não são programados quando da

¹⁵⁶ Registro aqui duas experiências pessoais vividas em atividades do *Campus* como membro da gestão: em 1998, participei de uma assembleia na comunidade de Iauaretê, representando a direção da EAF-SGC, na volta a gasolina da lancha do exército acabou e descemos parte do rio empurrados pela correnteza, até chegarmos em uma localidade onde se conseguiu combustível para chegar me SGC. Em 2005, fizemos uma viagem de lancha para os municípios de Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, com o objetivo de construir parcerias com as respectivas prefeituras. Entre São Gabriel e Santa Isabel, tivemos problemas no barco e dormimos em uma casa de farinha, vencida essa dificuldade realizaram-se as reuniões em Santa e Isabel e seguiu-se para Barcelos. Entre Santa Isabel e Barcelos, o prático entrou em um canal errado e se perdeu, ficamos algumas horas parado até que passou outra voadeira e indicou o caminho certo.

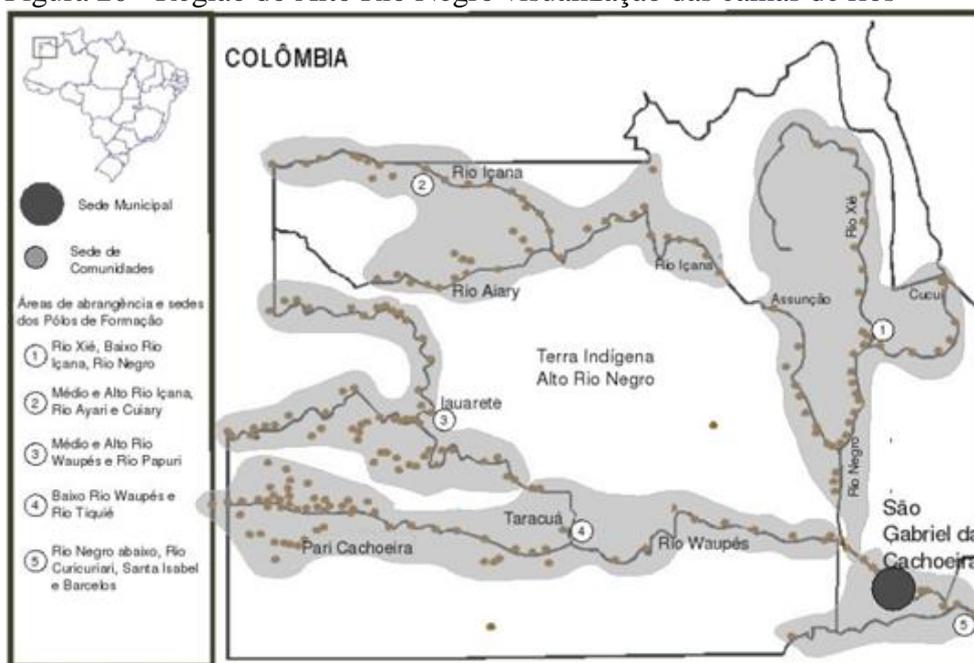
divisão do orçamento, nem pelo MEC/SETEC em nível nacional, tão pouco pela gestão do IFAM em nível estadual.

As grandes distâncias entre a sede do município e as comunidades indígenas – que cada vez mais solicitam cursos para os jovens e adolescentes indígenas –, demandam da instituição recursos financeiros para que possa atender a criação de cursos novos e realizar ações de extensão nas comunidades indígenas, assim como, nos outros municípios pertencentes ao TEE do Rio Negro. Interessante a fala de um membro da comunidade que já atuou na gestão do município:

MC1: meu filho olhe para minha mão, cada dedo representa uma calha de rio, não se passa de um dedo para o outro sem voltar à palma da mão. As calhas dos rios aqui são assim, não se passa de uma calha para outra durante uma visita as comunidades, para passar de uma calha para outra você precisa voltar até a sede do município, e isso demanda recurso. A logística da região é muito complicada.

A dificuldade frente a imensa dispersão geográfica e os altos custos para realização de visitas as comunidades, inviabilizaram a realização de cursos técnicos de forma contínua pelo *Campus SGC* em comunidades indígenas. Para compreender essa logística é necessário conhecer as estradas (rios) que são os meios de locomoção dentro da região. A figura 20 mostrar em destaque as principais calhas do rio, marcando algumas das principais comunidades das calhas.

Figura 20 - Região do Alto Rio Negro visualização das calhas de rios



Fonte: Adaptado do ISA (1998) apud Garnelo et al, 2016, p. 34

A análise da figura 20 ajuda a dimensionar as dificuldades encontradas pelo corpo técnico (docentes e técnicos administrativos) do *Campus* SGC, para desenvolver atividades nas comunidades. Os dois únicos cursos técnicos oferecidos em comunidades pelo *Campus* foram realizados com parcerias. O primeiro foi o curso de Etnodesenvolvimento no Baixo Rio Içana, “desenvolvido em parceria com a escola Kariamã no distrito de Assunção do Içana, envolvendo as comunidades de Boa Vista até Tunuí-Cachoeira, abrangendo 15 comunidades indígenas” (MARTINS, 2013, p. 65).

O outro curso foi o de Desenvolvimento Sustentável no Baixo Rio Uaupés, o curso foi articulado pela Associação da Escola Indígena Tukano Ye'pá Mahsã – AEITYM, e lideranças indígenas das comunidades do Baixo Rio Uaupés. Ambos os cursos¹⁵⁷ foram resultados de várias reuniões entre representantes do *Campus* e dos interlocutores das comunidades indígenas. Os planos de cursos foram construídos em conjunto com os representantes das comunidades, como relata um membro da comunidade com anos de trabalho nas comunidades:

MC7: A organização espacial dos grupos e pertencimentos étnicos deve sempre estar presente nas iniciativas destinadas a estes povos. Ela serve de base para a organização do movimento etnopolítico regional, para a operacionalização dos serviços de saúde e educação, para iniciativas de desenvolvimento sustentável ou de geração de renda.

Essas duas experiências de cursos técnicos oferecidos em comunidade indígenas, e a forma como foram organizados são frutos de uma série de reivindicações que tiveram início em 2003, com a apresentação do Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro (PRDIS). Que são reiteradas em várias outras ocasiões após esse seminário da FOIRN.

A questão da logística da região impõe uma grande dificuldade, considerando os riscos das viagens de voadeira, e os altos custos deslocamento. Custos que não são previstos dentro do orçamento como mencionado anteriormente. As grandes distâncias entre os municípios e comunidades pertencentes ao TEE Rio Negro dificultam as ações institucionais.

Só para se ter uma ideia, considerando um ideal de navegação, isto é, rio nem muito cheio e nem muito seco, a distância aproximada entre São Gabriel da Cachoeira e Barcelos é 580 km. De Santa Isabel à Barcelos é 300 km e entre São Gabriel e Santa Isabel 280 Km. No interior dos municípios, as distâncias também são grandes,

¹⁵⁷ Para maiores informações sobre o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos cursos, ver Martins (2013).

lembrando que Barcelos é o maior município do Brasil em extensão territorial. Para exemplificar a situação dentro do município de São Gabriel, temos: a distância entre São Gabriel da Cachoeira e a comunidade de Tunuí-Cachoeira no rio Içana são 200 km; de São Gabriel da Cachoeira e Pari Cachoeira no alto rio Tiquié são mais de 600 km; e de São Gabriel da Cachoeira e Iauaretê no médio rio Uaupés cerca de 400 km. Para muitas comunidades a quantidade de cachoeiras que se tem que arrastar o bote aumenta o tempo de deslocamento.

Quanto ao **quadro técnico profissional**, tem-se duas situações a considerar: primeira, o corpo técnico administrativo e em segundo, o corpo docente, que como a pesquisa revela é a situação mais preocupante no *Campus SGC*, considerando que o *Campus* existe em efetivo funcionamento há 24 anos, e 71% dos docentes tem menos de 5 anos na instituição, o que aponta para uma alta rotatividade do quadro docente.

Para essa parte da pesquisa, foram realizados os seguintes procedimentos: aplicado questionário ao corpo técnico profissional (técnicos administrativos e docentes). Quanto ao questionário, responderam aproximadamente 25% docentes e 32,2% técnicos administrativos, que se encontram em efetivo exercício no *Campus*; as entrevistas foram realizadas de acordo com a distribuição do quadro apresentado na introdução; e ainda, foi realizado o levantamento junto ao setor de recursos humanos de informações complementares sobre quadro técnico profissional. Com objetivo de comprovar algumas hipóteses foi realizada comparações com os dados levantados em 2017 e com os dados coletados durante a pesquisa de mestrado em 2010.

Partindo dos dados levantados, traçou-se o perfil do técnico administrativo para se estabelecer a comparação com o perfil encontrado em 2010.

Perfil do técnico administrativo 2010 – pode-se dizer que o técnico administrativo do *Campus SGC* é: em sua maioria, do sexo masculino, 59%; região de origem, do Alto Rio Negro, 48% seguido por do Norte 27%; tempo de escola, com mais de 15 anos de instituição, 43%; formação, com nível superior completo¹⁵⁸, 57%; e do quadro permanente da escola, 100% dos que participaram da pesquisa.

Perfil do técnico administrativo 2017 – pode-se dizer que o técnico administrativo do *Campus SGC* é: em sua maioria, do sexo masculino, 54%; região de origem, do Alto Rio Negro, 55% seguido por do Norte 19%; tempo de escola, com mais de 20 anos de instituição, 36% e entre 15 e 20 anos, 47%; formação, com nível superior

¹⁵⁸No período da pesquisa, em 2010, entre os técnicos administrativos tinha-se 2 mestres e 8 especialistas.

completo¹⁵⁹, 84%; e do quadro permanente da escola, 100% dos que participaram da pesquisa.

Os servidores terceirizados não foram contabilizados nessa pesquisa, no entanto levantou-se que os setores onde atuam são nas áreas: de vigilância; conservação; cozinha; e como auxiliar de serviços agrícolas. A escola ainda conta com funcionários do quadro permanente para essas funções, no entanto, desempenham suas atividades laborais em outros setores da instituição.

Da comparação dos dois perfis, infere-se que o quadro não registrou uma grande rotatividade, a grande maioria dos servidores que tinham mais de 15 anos de instituição, em 2010, permanecem em 2017. Registra-se que maioria está entre 15 e 20 anos. Somados esses dois grupos, têm-se 83% dos servidores da casa com tempo de serviço entre 15 e 24 anos, que é o tempo de efetivo funcionamento do Campus SGC. Outro dado relevante desse perfil, diz respeito a região de origem. Em 2010, se somados, Alto Rio Negro e Região Norte tinha-se, 75%. Realizada essa mesma soma, hoje tem-se 74%.

Registra-se ainda uma composição do quadro técnico administrativo multidisciplinar que conta com: psicólogo, assistente social, pedagogo e enfermeiro, contribuindo para o excelente percentual de profissionais com graduação. De modo que, o corpo técnico administrativo é registrado não como uma dificuldade, mas sim, para destacar o contraste quando comparado ao corpo docente, como vê-se a seguir.

Em 2010, comprovou-se uma grande rotatividade no corpo docente como mostra os perfis construídos com dados, do setor de recursos humanos, referentes a 2005¹⁶⁰ e 2010, ano da pesquisa de mestrado. Para comprovar a hipótese levantada, da grande rotatividade do corpo docente, que influencia as ações do *Campus* na região, para essa pesquisa comparou-se os perfis de 2005, 2010 e 2017.

Essa rotatividade começa a ser percebida quando surge a dificuldade de encontrar docentes que cumprissem os critérios estabelecidos dentro do perfil traçado no projeto de pesquisa para entrevista, em efetivo exercício no *Campus*. Para construção desse perfil, procurou-se trabalhar apenas com professores do quadro permanente, tendo em vista que o fato de professores substitutos ficarem no máximo dois anos, pode implicar em conclusões erradas. Na ocasião da pesquisa, estavam atuando nove

¹⁵⁹ Importante ressaltar que entre os técnicos administrativos 63% são especialistas.

¹⁶⁰ Ano que marca o seminário de avaliação institucional com a participação da comunidade indígenas e representantes das instituições que atuam na região.

professores substitutos. Ainda chamou atenção, uma nova categoria de professor, o voluntário, que tem todas as obrigações dos demais professores, só não recebe salário, segundo dados do recursos humanos, eram seis em atividade.

Perfil do professor efetivo¹⁶¹ 2005 – pode-se dizer que o professor do *Campus* SGC, em 2005, era em sua maioria, do sexo masculino, 81%; região de origem, 62% norte, nordeste 24% e sudeste 14%; tempo de escola, 48% entre 10 e 15 anos, 28% entre 5 e 10 anos e apenas 24% entre 1 e 5 anos; formação, 48% com especialização e 33% com mestrado; grande área de conhecimento, 57% das áreas técnicas (agrarias), 19% humanas, 14% exatas e 10% biológicas. Em síntese, pode-se dizer que o professor em 2005, era: um homem, do norte do país, com mais de 10 anos de casa, com especialização na área técnica.

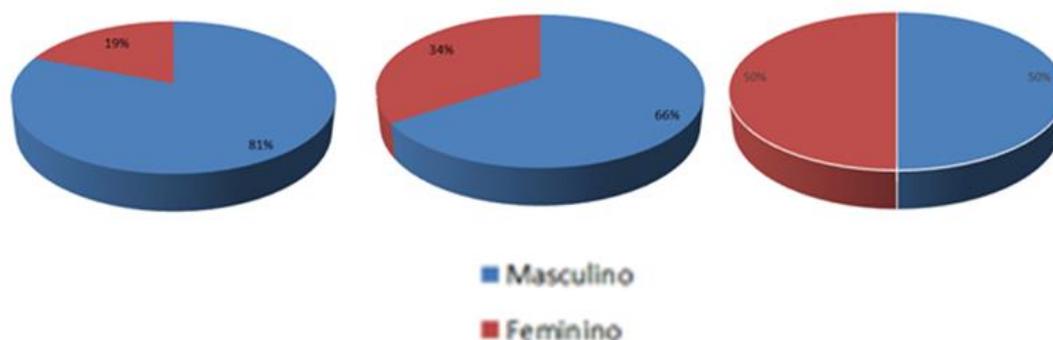
Perfil do professor efetivo 2010 – pode-se dizer que o professor do *Campus* SGC, em 2010, é em sua maioria do sexo masculino, 66%; região de origem, 31% sudeste, nordeste 24%, norte 21% e Alto Rio Negro 21%, destaque para o fato de que agora aparecem professores do Alto Rio Negro; tempo de escola, 66% entre 1 e 5 anos, 21% entre 5 e 10 anos, 10% entre 10 e 15 anos e apenas 3% com mais de 15 anos; formação, 41% com mestrado, 28% com especialização, 24% com graduação e 7% com doutorado; grande área de conhecimento, 35% das áreas técnicas (agrarias), 34% humanas, 17% exatas e 14 biológicas. Em síntese, pode-se dizer que o professor em 2010 é: um homem, de fora da região norte do país, com menos de cinco anos de casa, e mestrado na área técnica.

Perfil do professor efetivo 2017 – pode-se dizer que o professor do *Campus* SGC, em 2017, é 50% masculino e 50% do sexo feminino; região de origem, 35% norte, 22% sudeste, 21% Alto Rio Negro, 12% nordeste, 7% sul e 3% centro oeste; tempo de escola, 71% entre 1 e 5 anos, 19% entre 5 e 10 anos, 4% entre 10 e 15 anos, 5% entre 15 e 20 anos e apenas 1% com mais de 20 anos; formação, 31% com mestrado, 28% com especialização, 24% graduação e 17% com doutorado; grande área de conhecimento, 34% da área de humanas, 16% exatas, 11% gestão, 11% agrarias, 11% informática, 9% saúde e 8% biológicas. Em síntese, pode-se dizer que o professor em 2017 é: tem-se um empate no quesito sexo, da região norte do país, com menos de cinco anos de casa, com mestrado. Quanto a área, temos um empate – se somadas todas as áreas técnicas, temos 50% e as áreas de conhecimentos gerais, também 50%.

¹⁶¹Os perfis dos professores de 2005 e 2010 foram construídos a partir de dados da pesquisa de mestrado. Registra-se que não havia nenhum professor efetivo do Alto Rio Negro, na escola até 2005.

Quando comparados esses perfis, conclui-se que os professores continuam com uma boa qualificação se comparados 2010 – 2017, já não existe a predominância masculina, como em 2005 e 2010.

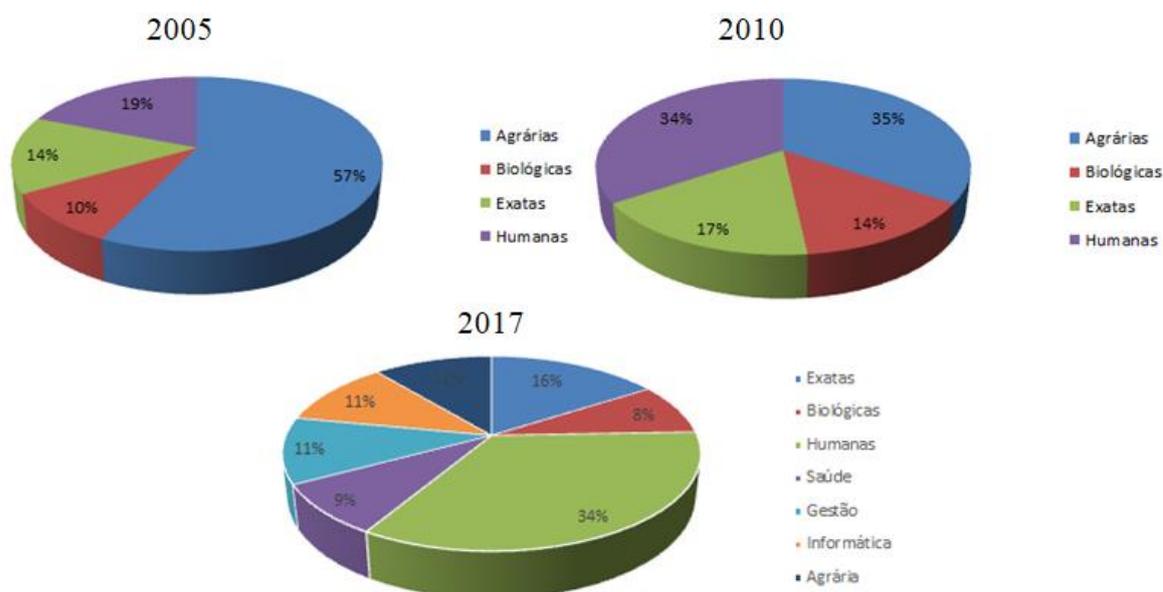
Gráfico 2 - Evolução da presença femina no quadro docente do Campus SGC: 2005, 2010 e 2017



Fonte: Dados do setor de Recursos Humanos do *Campus SGC*

Existe o equilíbrio entre as áreas de conhecimentos gerais e conhecimento técnico, com destaque para a diversificação da área técnica. O *Campus SGC* passou por muitas transformações após a criação dos IFs, como destacado por membros da comunidade na seção 5.3, a diversificação dos cursos fica evidente quando se visualiza a evolução no gráfico de área de conhecimento do docente.

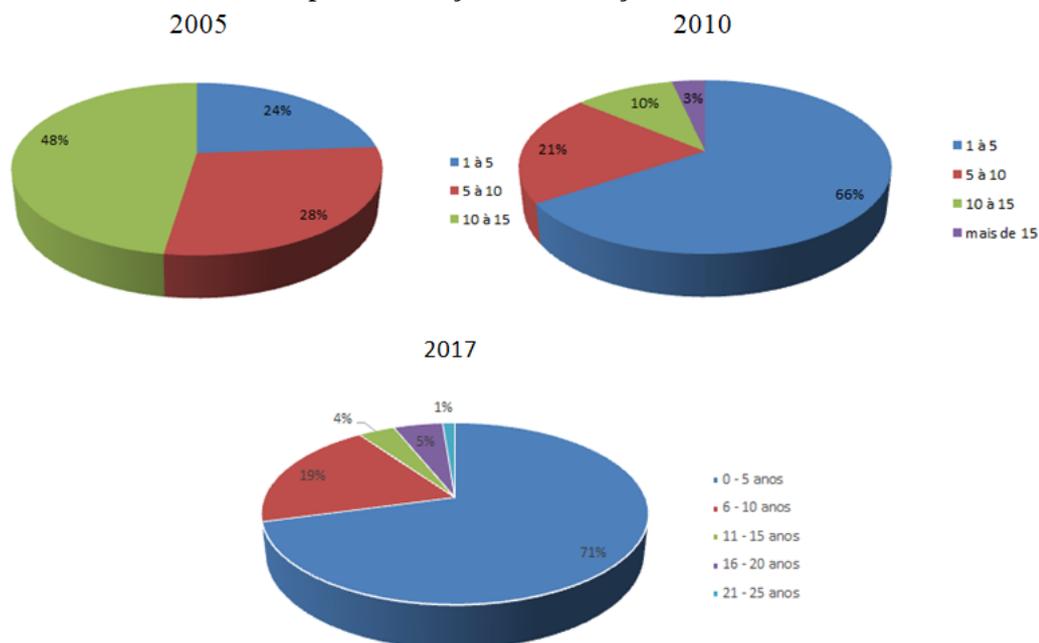
Gráfico 3 - Área de Conhecimento: 2005, 2010 e 2017



Fonte: Dados do setor de Recursos Humanos do *Campus SGC*

Na comparação dos perfis, percebe-se que o percentual de professores do Alto Rio Negro, entre 2010 – 2017, não se alterou. Destaca-se que o fato da região norte voltar a ter maioria no quadro docente, com 51% ao todo. No entanto, registra-se que após 24 anos de efetivo funcionamento do *Campus* SGC, o percentual de professores como menos de 5 anos, ser 71% é um indicativo que algo precisa ser mudado.

Gráfico 4 - Tempo de serviço na instituição em 2005, 2010 e 2017



Fonte: Dados do setor de Recursos Humanos do *Campus* SGC

Pelo tempo de serviço pode-se afirmar que, tendo acontecido a transição de EAF-SGC para IFAM *Campus* SGC, entre 2008 – 2009, 90% dos docentes não acompanharam esse processo de transição (71% entre 1 e 5 anos, 19% entre 5 e 10 anos). Se voltarmos um pouco mais, para o período em que o *Campus* se abre para a comunidade, tendo contato pela primeira vez com o Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro (PRDIS), em 2003, esse percentual sobe para 94%. Em 2010, essa rotatividade não se limitava ao corpo docente.

Essa rotatividade também se verifica na direção da escola, como chama atenção o DG 1, “numa instituição em que cada diretor deveria ter mandato de quatro anos, com 15 de efetivo funcionamento, a escola está sobre a direção do oitavo diretor geral” (SOUZA, 2011, p.138).

Souza (2011) chama atenção, que a constante mudança de direção causava grande desconfiança na comunidade indígena e com isso o distanciamento. Percebe-se claramente a aproximação da comunidade indígena com o *Campus*, quando a comunidade percebe uma disposição verdadeira da institucional para trabalhar em forma

de parceria com a região. O que se registra no período entre 2010 e 2017, é que o Campus SGC esteve sobre a direção do mesmo diretor geral, no entanto, no mesmo período teve 7 gestores diferentes a frente do departamento de ensino.

Outra questão identificada vem dos questionários, respondidos por técnico-administrativos e docentes, quando se perguntou quais as maiores dificuldades em trabalhar na região. As respostas da pesquisa de 2010 e 2017 foram muito semelhantes. Presente na maioria absolutas das respostas a questão da distância, do alto custo da alimentação, infraestrutura e atendimento de saúde.

QT 2017: Custo de vida muito alto, a logística fluvial e aéreo muito caro, incentivo de localidade para servidores, evitando com isso o êxodo do campus.

QT 2017: Os entraves são inúmeros, mas acredito que a logística seja a principal obstáculo, falta de investimento nas áreas de saúde, educação e lazer. Acredito que o IFAM poderia planejar suas ações visando oferecer oportunidades a comunidade, através da formação profissional que viesse a suprir a necessidade do mercado.

QT 2017: As dificuldades encontradas são várias, exemplo: infra-estrutura, saneamento básico, dificuldade no fornecimento de energia.

QD 2017: A questão da infraestrutura ainda é um grande desafio. Além disso, a saúde e o saneamento básico são precários no município.

QD 2017: Logística, município muito isolado dos grandes centros, alto preço das mercadorias e outros.

QD 2017: São inúmeras as dificuldades para se trabalhar neste município, além da localização geográfica ser bastante incomum, o município dispõe de precariedades na mobilidade urbana, saneamento básico, e o custo de vida é muito alto. Isso acaba causando o descontentamento de muitas pessoas que vem para trabalhar de fora, e acabam pedindo transferência para outras localidades.

As respostas dos questionários para a mesma pergunta em 2010, foi na mesma linha de argumentos:

QT 2010: Devido a sua localização, as principais dificuldades encontradas são: demora no fornecimento de materiais, serviço, falta de profissionais para darem assistência técnica em eletricidade, refrigeração, mecânica entre outros, bem como falta professores para ajudarem em determinadas áreas desta IF.

QT 2010: A distancia dos grandes centros, auto custo de vida, solo improprio para agricultura, falta de incentivos governamentais.

QD 2010: Localização do Campus, não tem transporte, Infraestrutura, dificuldade viajar em caso de urgência, carestia e a falta de diálogo com a comunidade.

QD 2010: Localização campus, assistência médica, Infraestrutura, alto preço da alimentação, distância para capital.

Percebe-se que a maior parte das respostas tem relação com a logística da região e com Custo, quer seja com a alimentação ou de locomoção, isso é um indicativo que a realidade do município pouco mudou nesses anos. De certo, como registrado em uma das respostas “isso acaba causando o descontentamento de muitas pessoas que vem para trabalhar de fora, e acabam pedindo transferência para outras localidades”.

Algumas respostas também trazem a preocupação com a falta de conhecimento sobre os povos indígenas da região:

QD 2010: A diversidade cultural, cujo desconhecimento pelos docentes pode comprometer a qualidade de ensino, ou simplesmente ignora que o público alvo é 95% de indígenas. O ideal seria atender pelo menos uma das línguas co-oficiais: Nheengatu, Tukano ou Baniwa. A ideia seria a de valorizar os conhecimentos tradicionais, aliando-os ao conhecimento científico.

QD 2017: Contemplar e respeitar os processos próprios de ensino-aprendizagem de diferentes etnias do município. A política pública voltada a essa realidade ainda é fragilizada.

Em resumo, percebe-se que ainda existe muito a se caminhar para superar as dificuldades apontadas pelos servidores. Ao longo desses anos, muitos trabalhos de formação, como oficinas, palestras e seminários, foram realizados com objetivo de preparar o corpo docente para o trabalho com os povos indígenas. No entanto, a alta rotatividade faz com que sempre se tenha a ideia que isso nunca ocorreu, pelas falas dos professores recém chegados ao *Campus*, que são a maioria absoluta.

Nesse sentido, o trabalho do NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – do IFAM *Campus* São Gabriel da Cachoeira, será de extrema importância. Se de fato conseguir cumprir com os objetivos para os quais foi criado tais como: melhorar a ambientação e interlocução entre alunos indígenas, não-indígenas e educadores do IFAM – *Campus* SGC, promovendo cursos de capacitação para o corpo técnico profissional do *Campus*, além de organizar a história da instituição, para que os futuros funcionários tenham acesso e não fique a sensação de eterno recomeço.

Essas observações conduzem a uma análise crítica acerca da atuação da IFAM, em especial do *Campus* SGC na região do Alto Rio Negro, revelando as contradições entre o que foi pensado e o que foi vivido, de modo que fica claro que o proposto realmente ainda não se materializou em ações concretas para melhoria da qualidade de vida na região.

Desta feita, considera-se a tese apresenta, indicando que a instituição (IFAM) tem dificuldade de atender as demandas que emergem da realidade sócio-econômica-cultural de São Gabriel da Cachoeira, e que, essas dificuldades se refletem na política atuação do *Campus* SGC e em sua contribuição para o desenvolvimento local/regional do Município de São Gabriel da Cachoeira na região do Alto Rio Negro, ficou comprovada diante das dificuldades que o *Campus* enfrenta para desenvolver suas atividades na região.

O grande desafio é construir um modelo de governança local que permita um equilíbrio entre integração e autonomia; e para isso, é necessário criar canais eficientes de articulação com as políticas públicas, sem abrir mão da identidade social do Território, que é baseada em relações de confiança, reciprocidade e cooperação, elementos típicos da sociabilidade do modo de vida e reprodução dos povos indígenas e comunidades ribeirinhas da região.

Na medida em que os povos indígenas se organizam, crescem as demandas para o *Campus*. A construção de parceria com os outros órgãos é fundamental para que as ações do *Campus* possam chegar às comunidades mais distantes. São inegáveis as mudanças ao deixar de ser EAF-SGC para se tornar IFAM – *Campus* SGC. No aspecto da concepção, os IFs diferente de outras instituições, trazem suas finalidades bem definidas, inclusive quantificando as ações.

Todavia, isso não é o suficiente, para que o *Campus* possa de fato contribuir com o desenvolvimento local. Com respeito à diversidade cultural da região do Alto Rio Negro, muitas medidas precisam ser adotadas, que passam por um tratamento diferenciado no que diz respeito: ao orçamento, plano de capacitação docente, política de fixação de servidores na região, maior autonomia em suas ações e como indicado na pesquisa de 2010, um processo seletivo diferenciado tanto para servidores quanto para estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, que procurou responder ao questionamento sobre a contribuição do IFAM – *Campus SGC* para o desenvolvimento regional e local, considerando a diversidade cultural da região do Alto Rio Negro, discutiu-se o entrelaçamento entre política para educação profissional e política de desenvolvimento. Para tanto, iniciou-se pela discussão da constituição do Estado moderno e de como as políticas públicas são elaboradas partindo da visão de Estado, de quem as formula. Há sempre uma tensão entre a sociedade civil organizada que pressiona por políticas públicas e a sociedade política que as implementará. É a correlação de forças antagônicas que indicam o rumo das ações governamentais.

De modo que, considera-se que na constituição do Estado moderno como se conhece, estão presentes as disputas de classe que se manifestam por trás da sua organização. O Estado capitalista se reorganiza em função da manutenção de sua hegemonia na sociedade, enquanto propulsor de políticas públicas, vai orientá-las de acordo com a concepção política da classe dirigente.

Entender que as políticas públicas configuram-se como, o principal resultado das ações do Estado, levou-nos a refletir sobre a íntima relação entre as políticas públicas e a problemática teórica que envolve o Estado. Dessa forma, pode-se dizer que as políticas públicas se configuram como mecanismos utilizados pelos governos para por em ação seus programas e projetos. A implementação de uma política pública intervém na realidade social e nas relações entre a classe trabalhadora e o Estado.

Na perspectiva do Estado liberal, a universalização dos benefícios de uma política social, configura-se num atraso para o desenvolvimento econômico. Para os defensores dessa visão de Estado, as desigualdades sociais são resultado de decisões individuais, cabendo às políticas públicas sociais apenas um papel residual no ajuste de seus efeitos. Já na visão do chamado Estado de bem estar social, concebem-se os benefícios sociais como proteção aos mais fracos, como compensação aos desajustes da supremacia do capital, o que, ao mesmo tempo, garante sua reprodução e legitimação, tendo então, as políticas públicas o papel de regular as relações econômico-sociais.

Os defensores das políticas neoliberais atribuem ao Estado de bem estar social o agravamento da crise social, responsabilizando a política de intervencionista do Estado pela estagnação econômica. De modo que, os ideais do liberalismo ressurgem com o neoliberalismo, que defende a redução das ações do Estado, para não interferir no

crescimento da iniciativa privada, ou seja, a proposta de um Estado mínimo, que se mantenha o mais distante possível das atividades econômicas lucrativas, essas estão reservadas à iniciativa privada, nacional ou internacional. Nessa concepção, fica para o Estado a função de atuar apenas no campo da assistência social, direcionando suas ações para os setores mais pobres da população.

As políticas públicas materializam a intervenção do Estado na sociedade, de maneira que se manifestam de acordo com a concepção de Estado de seus formuladores. Importa destacar que, a formulação de políticas públicas é o estágio em que os governos eleitos de forma democrática manifestam suas intenções e plataformas eleitorais em programas de governo que iram desencadear, ou não, em ações que produzirão mudanças na sociedade. Ao longo da história, os governos têm apresentado grandes variações de postura quanto à participação popular nas decisões sobre as políticas públicas a serem implementadas, ora afastando-os e às vezes convocando-os para juntos darem direcionamento às políticas.

Nesse caminho, entende-se a importância do desenvolvimento regional e local no combate da pobreza, na promoção da inclusão social e no fortalecimento dos espaços democráticos. Quando se discute políticas públicas que visem o desenvolvimento regional ou local, é importante considerar a autonomia dos atores sociais, que convivem no mesmo espaço territorial, na decisão dos rumos que irão tomar a ações e programas que visem ao seu desenvolvimento. Considerando a intensificação da solidariedade, da cooperação, da confiança, da comunicação, da participação e da corresponsabilidade entre os atores sociais, tornando o próprio local um ator coletivo do seu desenvolvimento.

Nessa discussão, partiu-se do entendimento que o conceito de desenvolvimento é abrangente e difere do conceito de crescimento econômico. Enquanto o conceito de crescimento econômico se ocupa com a variação na taxa de crescimento do PIB, o de desenvolvimento vai ser medido pela melhoria das condições socioeconômicas dos indivíduos. O que impõe uma dupla preocupação, definir o que significa essa melhoria e quais critérios para avaliá-la.

Partindo-se do consenso, construído dentro dos movimentos sociais de que o combate às desigualdades sociais e regionais é uma dívida histórica dos governos brasileiros. No segundo capítulo, procurou-se estabelecer a perspectiva histórica do desenvolvimento no Brasil. Compreender a diferença entre colônia de povoamento e

colônia de exploração nos ajudou entender a política de desenvolvimento do país na era colonial.

O estudo do desenvolvimento na perspectiva histórica ajudou na compreensão de que as políticas de desenvolvimento econômico no Brasil passaram por vários ciclos ao longo de sua história. No entanto, evidencia-se que em cada ciclo, um setor sendo privilegiado em detrimento de outros, gerando sucessivas transformações sociais, populacionais, políticas e culturais dentro da sociedade brasileira. No estudo da política de desenvolvimento econômico de nossa contemporaneidade, procurou-se enfatizar as políticas neoliberais do governo FHC e as aproximações dos governos de Lula e Dilma com as políticas sociais democratas, até ascensão ao poder, por meio do golpe parlamentar midiático, do governo ilegítimo de Temer e o ataque às conquistas históricas da classe trabalhadora implementadas por esse governo.

Registra-se que no início do século XX, embora tímido, o crescimento urbano e industrial, passou a exigir a formação de uma força de trabalho com um mínimo de qualificação técnica para trabalhar nas fábricas, nos bancos e no comércio. Para responder a essa demanda, nesse período, criou-se as Escolas de Aprendizes Artífices, para preparar esses trabalhadores. Portanto, infere-se que a criação dessas instituições desde o início tinha uma motivação econômica.

No terceiro capítulo, discutiu-se a história da RFEPCT, sempre procurando mostrar a relação entre os projetos de desenvolvimento e educação profissional. Foi construída a seguinte divisão histórica: de Nilo Peçanha à Fernando Collor; de Fernando Henrique à Dilma Rousseff; e por fim a perspectiva de resistência da RFEPCT, a contra reforma do Ensino Médio.

No primeiro período, enfatizou-se a criação da rede, o papel da mesma no período ditatorial e o programa de expansão da educação profissional do governo Sarney¹⁶². Na segunda parte do capítulo, destacou-se o compromisso do governo FHC com o setor privado da educação profissional, quando direciona a maior parte dos recursos obtidos com PROEP para esse setor e com o decreto proibindo a expansão da RFEPCT. Mostrou-se a mudança de rumo da educação profissional no governo Lula, mesmo considerando as críticas, visualiza-se um maior investimento no setor público com a expansão da RFEPCT e a criação dos IFs.

¹⁶² Momento de construção do Campus SGC que foi objeto principal de estudo

Os Institutos nascem com três vertentes de atuação, para além da formação. Na nova institucionalidade estabelecida pelo governo federal, passam atuar como propulsor de política social, agências de desenvolvimento local e na formação de professores. A educação, vista como uma ferramenta na luta para reduzir as desigualdades sociais.

No governo Dilma, enfatiza-se que mesmo mantendo em linhas gerais a política de expansão do governo Lula, identifica-se muitas aproximações com o governo FHC, no que diz respeito ao financiamento do setor privado com o PRONATEC. Por fim, ao final desse capítulo desenvolve-se uma crítica à contra reforma do ensino médio, implementada pelo governo ilegítimo de Temer, apontando o papel do IFs na construção da resistência a essas medidas antidemocráticas que atacam a educação brasileira. Procurou-se situar o debate dentro da RFEPCCT, e nesse tópico apresenta-se uma das hipóteses levantadas para o não atendimento das demandas dos povos indígenas pelo *Campus* SGC, que é o custo amazônico.

No quarto capítulo, passou-se a discutir o processo de implantação do IFAM, a partir da trajetória histórica dos entes que construíram sua institucionalidade. Situa-se as fases da expansão, estrutura do IFAM, apontando questões relativas às dimensões continentais do Estado do Amazonas, que mais uma vez traz para a conversa o custo amazônico, negligenciado por quem pensa a expansão com olhar de Brasília. Mostrando que o tratamento igual dado para contextos desiguais se torna desigual. Apontando, que ainda existem unidades do IFAM com sérios problemas de infraestrutura, funcionando em prédios emprestados ou alugados, e que com esse novo momento político brasileiro tem futuro ainda incerto.

Nesse capítulo, ainda, procurou-se situar o Estado do Amazonas e suas características no contexto brasileiro. No último tópico faz-se uma descrição minuciosa da localização dos *Campi* do IFAM, destacando que se cumpriu a meta de ter unidades em todas as mesorregiões, no entanto, que isso não significa que todas as mesorregiões sejam atendidas, visto que dos *Campi* do interior, o único que possui regime de residência é o *Campus* SGC. Também, se destaca algumas contradições entre o PDI do IFAM e realidade dos *Campi*, que segundo o PDI 2014 – 2018, todos oferecem cursos superiores, o que de fato ainda não ocorre.

Para contextualizar o município de São Gabriel da Cachoeira, partiu-se da análise da situação dos povos indígenas no país, passando pelo estado do Amazonas que abriga seis dos municípios com os maiores quantitativos de povos indígenas do Brasil.

Chega-se ao município de São Gabriel Cachoeira, com sua grande diversidade étnica e cultural. Nessa seção buscou-se a origem da relação desenvolvimento e diversidade cultural.

Para mergulhar na realidade do *Campus* construiu-se o estado do conhecimento das pesquisas realizadas sobre a instituição, por pesquisadores que desenvolveram atividades profissionais no *Campus*. A partir dessas pesquisas, desenvolveu-se um diálogo dos trabalhos dos pesquisadores com o software *NVivo 11 Starter for Windows*, de onde emergiram três palavras chaves: indígenas, educação e comunidade, o que apontou para o valor que a comunidade indígena atribui à educação na região.

Na seção seguinte, foi realizado um diálogo com os sujeitos da pesquisa sobre a fundação da EAF-SGC até o processo de transição, e de como esses sujeitos perceberam esse processo. Nesse momento da pesquisa, foram levantados os retrocessos na relação que se estabelecia entre a comunidade e a instituição.

Para expor a relação entre o *Campus* SGC e as propostas de desenvolvimento do movimento indígenas, buscou-se compreender como os IFs inserem-se na discussão nacional sobre desenvolvimento regional e local. Dessa forma, se recorreu aos documentos que tratam dessa relação: a lei de criação, os PPAs, os relatórios de gestão do MEC, PNDR e PTC. Partindo da análise desses documentos, infere-se que a PNDR, mesmo considerando sua importância nacional, não atinge a região do Rio Negro, da mesma forma que PTC.

Considerando que nos documentos, apresenta-se a ideia de que território da cidadania combina ações de diferentes ministérios e governos estaduais e municipais, com o objetivo de consolidar as relações federativas, tornando mais eficiente a ação do poder público nos territórios. Ideia que vai ao encontro das reivindicações dos movimentos indígenas, por ações integradas que contribuam para o etnodesenvolvimento. Encadeia-se, a partir do Território Rio Negro da Cidadania Indígena, um plano de etnodesenvolvimento quem tem raízes no PRDIS – Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro, apresentado em 2003.

Em 2012, com o lançamento da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, se observou uma maior aproximação do movimento indígena com o Estado, particularmente com a FUNAI e sua proposta de gestão compartilhada, pelo menos no que tange às ações da PNGATI. No momento, o movimento indígena constrói os Planos de Gestão Territorial e Ambiental – PGTAs,

O PNGATI surge para fazer o enfrentamento dos problemas enfrentados nas terras indígenas no Brasil. Os PGTAs irão servir como um importante mecanismo de planejamento para a gestão do PNGATI. Importante observar que todos os programas, projetos e planos de ações formulados no Rio Negro – a partir de 2003 –, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos povos indígenas da região, trazem as diretrizes apresentadas pelo Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro (PRDIS). Nesse sentido, não dá para negar, que os avanços nas políticas públicas que chegam às comunidades indígenas ganham força, a partir de 2003, também que esse é momento de aproximação do *Campus* com as comunidades indígenas, no início do governo Lula.

Para finalizar, o último capítulo traz a discussão sobre os territórios etnoeducacional do Rio Negro e *Campus*, fechando com as dificuldades enfrentadas pelo mesmo para desenvolver suas ações na região frente: a falta de autonomia, logística peculiar da região e a alta rotatividade docente e na gestão de ensino do *Campus*.

Diante do exposto, entende-se que a política de APLs no município de SGC, como estratégia de desenvolvimento econômico, não existe. A proposta de desenvolvimento do movimento indígena articula: política pública, desenvolvimento local, diversidade cultural e educação profissional. Essa discussão na região traz uma vertente ligada a valorização da diversidade cultural, dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos dos não-índios historicamente sistematizados, relacionando-se de forma dialética e juntos construindo alternativas viáveis na construção do “bem viver” dos povos indígenas.

No Alto Rio Negro, a logística para chegar às comunidades indígenas compreende grandes despesas, principalmente com combustível, devido às grandes distâncias. O acesso se dá apenas por via fluvial, situação que dificulta muitas ações do governo nesta região, dificuldades que não deveriam, mas, são, empecilhos para que os povos indígenas possam exercer o seu direito de construir o seu próprio modelo de escola.

Há uma demanda crescente das comunidades indígenas por cursos técnicos que possam ser realizados em terras indígenas. As demandas apresentadas solicitam cursos que visam à criação de formas alternativas de produção e aprimoramento das técnicas produtivas tradicionais para permitir a manutenção alimentar básica das suas comunidades.

De modo que fica posto o desafio, de se viabilizar cursos técnicos em terras indígenas com orçamento próprio, do *Campus* SGC, para que não haja dependência de aprovação de projetos para custear tipos de ações como esta. Outro desafio a ser superado, é a ampliação do quadro de professores e técnicos administrativos em educação, para que se possa atender tanto a demanda da sede do município, quanto das comunidades indígenas. Uma forma de combater a alta rotatividade de docentes no *Campus* SGC seria a realização via editais específicos para região. Sendo importante enfatizar que esse é um problema nacional do processo de expansão da RFEPC. A gestão, do MEC e dos IFs, tem grande responsabilidade sobre essa questão. Isso se agudiza em regiões com maiores dificuldades de acesso, como é o caso do *Campus* de SGC.

Tem-se a preocupação com os ataques aos direitos dos povos indígenas conquistados na constituição federal de 1988, que somados à política de Estado Mínimo implementada de maneira agressiva no governo Temer, tendem a promover um grande retrocesso nos programas e projetos de desenvolvimento que estão plena atividade na região do Alto Rio Negro.

Encaminhando para o final, é importante refletir sobre o pensado e o vivido, nesses anos de atuação do IFAM – *Campus* SGC na região do Alto Rio Negro. Do que foi proposto e pactuado ao que realmente foi implementado em termos de contribuição do *Campus*, para o desenvolvimento regional e local, frente a diversidade cultural local. Pontuando algumas questões da expansão no Brasil e no Amazonas.

Nacionalmente foi pensada uma expansão que levasse a educação profissional de qualidade para o interior do país – o vivido, a grande maioria dos *Campi* do interior do país, ainda carecem de infraestrutura e equipamentos laboratórios, para que se ofereça uma formação profissional realmente de qualidade. Situação também presente no Estado do Amazonas, com o caso mais crítico, o *Campus* de Eirunepé.

No Amazonas, para além, do descrito no parágrafo anterior, pode-se evidenciar:

- Pelo exposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014 – 2018, foi pensado para o IFAM, que todos os *Campi* da instituição em 2018, já estariam ofertando cursos em nível de graduação – vivido, os únicos *Campi* que oferecem cursos nesse nível são os *Campi* da capital. O *Campus* SGC teve uma única experiência com o curso de Licenciatura Intercultural em Física.
- No pensado, o IFAM está presente em todas as mesorregiões – no vivido, de fato existem *Campi* em todas as mesorregiões, no entanto, isso não implica

atendimento da mesorregião, dada a logística do estado e o fato dos *Campi*, em sua ampla maioria, não possuírem sistema de residência estudantil, impossibilita que jovens de outros municípios tenham acesso aos cursos do *Campus*.

- O pensado, a lei de criação estabelece entre as finalidades dos IFs atender os APLs na criação dos cursos dos *Campi* da expansão – vivido não se encontra referencia aos APLs indicados pelo NEAPL/AM na proposta de criação do IFAM.

São Gabriel da Cachoeira, o pensado, muitas foram as pactuações e compromissos assumidos com objetivo de se levar a formação profissional para as comunidades indígenas do Rio Negro – o vivido, foram oferecidos dois cursos técnicos e uma única turma de licenciatura intercultural em física, das inúmeras demandas apresentadas ao *Campus*.

Dessa feita, a tese formulada para desenvolver este trabalho, apontou que: a instituição (IFAM) tem dificuldade de atender as demandas que emergem da realidade sócio-econômica-cultural de São Gabriel da Cachoeira, e que, essas dificuldades se refletem na política de atuação do *Campus* SGC e em sua contribuição para o desenvolvimento local/regional do Município de São Gabriel da Cachoeira na região do Alto Rio Negro. Foi devidamente comprovada no decorrer desse estudo.

Finalizando, é importante que se faça algumas considerações. Na pesquisa foram apontadas questões que diziam respeito sobre produção alimentar, geração de emprego e política de desenvolvimento como função (ou algo que se esperava da instituição) de modo que, é válido esclarecer, que essa não é função do Instituto.

Uma questão importante de ser apontada diz respeito aos APLs que não aparecem destacados dentro do planejamento das ações do Instituto e tão pouco do *Campus* SGC, não tendo um estudo de aponte quais seriam os APLs para a região do Alto Rio Negro, destacando ainda que o PNDR não tem ressonância dentro das ações dos povos indígenas na busca de seu bem viver, destacando-se nesse processo de discussão os Territórios da Cidadania Indígena.

Retomando a discussão realizada no final do quinto capítulo, é importante reafirmar de forma enfática que, para que o *Campus* possa de fato contribuir com o desenvolvimento local, de forma plena, com respeito à diversidade cultural da região do Alto Rio Negro, algumas medidas precisam ser adotadas que passam por um tratamento diferenciado no que diz respeito: ao orçamento, plano de capacitação docente, política

de fixação de servidores na região, maior autonomia em suas ações e um processo seletivo diferenciado tanto para servidores quanto para estudantes.

Sem que isso seja efetivado, continuarão sendo realizadas Assembleias, Encontros, Seminários e Reuniões das mais diversas, ao final serão celebradas pactuações, os representantes institucionais continuarão assinando-as, no entanto, na prática, não terão como honrar os compromissos assumidos.

REFERÊNCIAS

ABdC/Associação Brasileira de Currículo e o GT 12 Currículo da ANPEd/ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, representando seus membros associados, apresentam em oito pontos o documento: **Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio**. Disponível em: www.anped.org.br/.../posicionamento_sobre_a_medida_provisoria_do_em_abdc.pdf. Acesso em: 12 de jan. 2017.

ABREU, Marcelo de Paiva. **O Brasil e a economia mundial, 1930-1945**. Editora: Civilização Brasileira, 1999.

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. **Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência**. Tese de Doutorado. UNICAMP. Instituto de Estudos da Linguagem. – Campinas, SP: 2007.

ALCANTARA, Liliane Cristine Schlemer; e SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. **Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível?**. Universidade Federal do Paraná. Desenvolvimento e Meio Ambiente, v. 40, p. 231-251, abril 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/download/48566/32108>. Acesso em: 25 jun. 2018.

ALCOFORADO, Fernando. **Os condicionantes do desenvolvimento do Estado da Bahia**. Tese de Doutorado – Universidad de Barcelona Curso de Doctorado en Planificación Territorial y Desarrollo Regional, Barcelona: 2003. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41961?mode=full>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ALVES, Adriana Melo; e ROCHA NETO, João Mendes. **A nova Política Nacional de Desenvolvimento Regional – PNDR II: entre a perspectiva de inovação e a persistência de desafios**. Revista Política e Planejamento Regional, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, julho/dezembro, 2014. Disponível em: <http://www.revistappr.com.br/artigos/extra/5525776c88b67.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2017.

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

ALVES, Jaime Cavalcante. **Agroecologia e Currículo na formação do Técnico em Agropecuária da EAF-Manaus-AM: Uma contribuição ao debate**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. **POLÍTICAS PÚBLICAS**. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga Gontijo; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

AMAZONENSE, Terezinha Alemam. **Territorialização do patrimônio no alto rio Negro**: da geografia mítica a geografia indígena. Dissertação (Mestrado em Geografia). Manaus: Universidade Federal do Amazonas - UFAM, 2013.

AMPARO, Paulo Pitanga. **Os desafios a uma Política Nacional de Desenvolvimento Regional no Brasil**. INTERAÇÕES, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 175-192, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v15n1/v15n1a16.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. – 10ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

APARICIO, Miguel. Panorama contemporâneo do Purus indígena. In: SANTOS, Gilton Mendes dos (Org.). **Álbum Purus**. Manaus: EDUA, 2011.

ARAPIRACA, José de Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

ARAÚJO, Ivamilton de Souza. **O ensino técnico aliado a pesquisa científica no processo de aprendizado do Instituto Federal do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira (AM)**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, 2010.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do e ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (Orgs.). **Políticas Públicas Educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

ARAUJO, Tânia Bacelar de. O financiamento do desenvolvimento econômico, a distribuição de renda e a questão regional. In: BIELSCHOWSKY, Ricardo; [et al.]. **O desenvolvimento econômico brasileiro e a Caixa**: palestras – Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento: Caixa Econômica Federal, 2011. Disponível em: http://www.centrocelsofurtado.org.br/arquivos/image/201109261240050.LivroCAIXA_C_0.pdf. Acesso em: 20 fev. 2014.

ARRETCHE, Marta T. S. Emergência e Desenvolvimento do Welfare State: Teorias explicativas. In: **Boletim Informativo e Bibliográfico (BIB) das Ciências Sociais**, n. 39, p. 3 – 40. Rio de Janeiro: AANPOCS/Relume-Dumará, 1995. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/edicoes-antiores/bib-39>. Acesso em: 23 mar. 2018.

ARRIGHI, Giovanni. **A Ilusão do desenvolvimento**. Tradução de Sandra Guardini Teixeira Vasconcelos. Coleção Zero à Esquerda. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____, Giovanni. **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo**. – 5ª Ed. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2012.

ATHIAS, Renato. Povos indígenas, desenvolvimento e autonomia. In: RUFINO, Marcia Regina C. Farias; RODRIGUEZ, José Ezequiel B.; RUFINO, Dilton Mota; e SANTOS, Daniel Tavares de (Orgs.). **Povos tradicionais, fronteira e Geopolítica na América Latina: Uma proposta para Amazônia**. – Manaus: Editora Valler, 2015.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas SP. – 3ª ed. – Autores Associados, 2004.

BAER, Werner. **A industrialização e o desenvolvimento econômico do Brasil**. – 6ª Ed. – Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1985.

BARBOSA, Nelson; SOUZA, José Antonio P. A inflexão do governo Lula: política econômica, crescimento e distribuição de renda. In: SADER, E.; GARCIA, M. A. (orgs.). **Brasil: entre passado e o futuro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Boitempo, 2010. Disponível em: <http://nodocuments.files.wordpress.com/2010/03/barbosa-nelson-souza-jose-antonio-pereira-de-a-inflexao-do-governo-lula-politica-economica-crescimento-e-distribuicao-de-renda.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BARÓN, Atilio. O pós-neoliberalismo é uma etapa em construção. SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático**. – 10ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

BARROS, J. M. Cultura, diversidade e os desafios do desenvolvimento humano. In: BARROS, J. M. (org.). **Diversidade cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **A construção do nacional-desenvolvimentismo de Getúlio Vargas e a dinâmica de interação entre Estado e mercado nos setores de base**. Revista Economia, Seleta, Brasília (DF), v. 7, n. 4, p. 239–275, dezembro 2006. Disponível em: http://www.anpec.org.br/revista/vol7/vol7n4p239_275.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

BASTOS, Vânia Lomônaco; e SILVA, Maria Luiza Falcão. **Para entender as economias do terceiro mundo**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no conteto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Academica, 2011.

BAVARESCO, Andréia; MENEZES, Marcela. **Entendendo a PNGATI: Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Indígenas**. – Brasília: GIZ/Projeto GATI/Funai, 2014.

BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B. **Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil**. Pro-Posições. v. 26, n. 2 (77), p. 143-161, | mai./ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0143.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. Cinquenta anos de pensamento na CEPAL – uma resenha. Brasília, julho de 1998. In: BIELSCHOWSKY, Ricardo (Org.). **Cinquenta anos de**

pensamento na CEPAL. Volume 1 – Tradução Vera Ribeiro – Rio de Janeiro: Record, 2000.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Norberto. **Liberalismo e democracia.** Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BONAVIDES, Paulo. **CIÊNCIA POLÍTICA.** 10ª edição (revista, atualizada) 9ª tiragem. MALHEIROS EDITORES LTDA. São Paulo, 2000. Disponível em: unifra.br/professores/14104/Paulo%20Bonavides-Ciencia%20Politica%5B1%5D.pdf. Acesso em: 10 dez. 2016.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípio e normas da legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Educação.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRAGA, Ruy. Luta de classes, reestruturação produtiva e hegemonia. In: KATZ, Claudio, BRAGA, Ruy, COGGIOLA, Osvaldo (org). **Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva.** São Paulo: Xamã, 1995.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Getúlio Vargas: o estadista, a nação e a democracia.** Ensaio para livro sobre Getúlio Vargas organizado por Pedro Cezar Dutra Fonseca e Pedro Paulo Bastos. 7 de junho de 2007. Publicado como Texto para Discussão da EESP/FGV n. 191, junho 2009. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=2425>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____, Luiz Carlos. **O conceito histórico de desenvolvimento econômico.** [S.l.: s.n.], 2006. Trabalho originalmente preparado para curso de desenvolvimento econômico na Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7ConceitoHistoricoDesenvolvimento.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____, Luiz Carlos; THEUER, Daniela. **Um Estado novo-desenvolvimentista na América Latina?.** In: Economia e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 3 (46), p. 811-829, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8642258/9736>. Acesso em: 23 abr. 2018.

BRUM, Argemiro J. **Desenvolvimento Econômico Brasileiro.** – 2ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1982.

CABALZAR, Aloísio; RICARDO, Carlos Alberto (editores). **Povos Indígenas do Rio Negro: uma introdução à diversidade socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira.** São Paulo: ISA – Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira/AM: FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro. – 3 ed. rev. – São Paulo, 2006.

CABUGUEIRA, Artur Carlos Crespo Martins. **Do Desenvolvimento Regional ao Desenvolvimento Local: análise de alguns aspectos de Política Económica Regional.**

Gestão e Desenvolvimento, n. 9, 2000. Disponível em: http://www.municípioecunha.net/_files/DoDesenvolvimentoRegionalaoDesenvolvimentoLocal.pdf. Acesso em: 12 fev. 2014.

CAFÉ COM A PRESIDENTA. Presidenta Dilma fala da expansão da rede federal de educação. Disponível em: <http://cafe.ebc.com.br/cafe/arquivo/mais-vagas-no-ensinosuperior-e-profissional-para-os-estudantes-brasileiros>. Acesso em: 08 dez. 2011.

CALIARI, Thiago; BUENO, Newton Paulo. **O ciclo do café durante a República Velha:** uma análise com a abordagem de dinâmica de sistemas. Nova econ. vol.20 no.3 Belo Horizonte Sept./Dec. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-63512010000300004>. Acesso em: 10 de abr. de 2018.

CAMPOS, Marcelo Mallet Siqueira. **A expansão da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica no período 2003-2014:** uma análise a partir da abordagem das capacitações. Revista Economia e Desenvolvimento, Santa Maria, vol. 28, n.2, p. 497 – 516, jul. – dez. 2016. Disponível: <http://dx.doi.org/10.5902/1414650926166>. Acesso: 19 de dez. de 2017.

CANO, Wilson. **Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil.** Campinas: Unicamp, 1998.

CARDOSO, Fernando Henrique e FALETTO, Enzo. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina:** ensaio de Interpretação Sociológica. – 2ª ed. – Editora: ZAHAR, Rio de Janeiro, 1973.

CARDOSO, Thiago Marino Leão. **Teorias do Desenvolvimento e do Desenvolvimento Humano:** uma análise crítica à luz da Teoria da Alienação. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Economia, 2014. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/images/pos-graduacao/pepi/dissertacoes_e_teses.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

CARDOSO, Univaldo C.; CARNEIRO, Vânia Lucia N.; RODRIGUES, Édna Rabêlo Quirino. **APL: arranjo produtivo local.** Série Empreendimentos Coletivos – Brasília: Sebrae, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecas.sebrae.com.br>. Acesso em: 22 fev. 2018.

CARLEIAL, Liana Maira da Frota. **Política econômica, mercado de trabalho e democracia:** o segundo governo Dilma Rousseff. Estudos Avançados 29 (85), 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v29n85/0103-4014-ea-29-85-00201.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Educação e formação profissional:** trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003.

CASTRO, Lavinia Barros de. Esperança, Frustração e Aprendizado: a história da Nova República (1985 – 1989). In: GIAMBIAGI, Fabio; VILLELA, André; CASTRO,

Lavinia Barros de; e HERMANN, Jennifer. (Orgs.). **Economia brasileira contemporânea: 1945 – 2010**. - 2ª ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011a.

_____, Lavinia Barros de. Privatização, Abertura e Desindexação; a primeira metade dos anos 90 (1990 – 1994). In: GIAMBIAGI, Fabio; VILLELA, André; CASTRO, Lavinia Barros de; e HERMANN, Jennifer. (Orgs.). **Economia brasileira contemporânea: 1945 – 2010**. - 2ª ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011b.

CAVALCANTE, L. R. **Políticas de Desenvolvimento Regional no Brasil: uma estimativa de custos**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/ Senado, setembro/2014 (Texto para Discussão nº 154). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em 2 fev. 2014.

CAZELLA, Ademir Antonio; ZIMMERMANN, Silvia A.; e LEITE, Sergio Pereira. **A gestão do Programa Territórios da Cidadania no Brasil: análise das ações e políticas implementadas**. Perspectivas Rurales. Nueva época, Año 11, Nº 22, 2013. Disponível em: <http://lemate.paginas.ufsc.br/files/2015/02/5213-10937-1-SM.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

CENCI, Ana Righi; BEDIN, Gabriel de Lima; e FISCHE, Ricardo Santi. **Do Liberalismo ao Intervencionismo: o Estado como protagonista da (des)regulação econômica**. Constituição, Economia e Desenvolvimento: Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional. n. 4, Jan-Jun. p. 77-97. Curitiba, 2011.

CERQUEIRA, J. B. A. D. **Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas**. Sitientibus. Revista da Faculdade de Feira de Santana. Feira de Santana, n. 39, p. 169-189, jul/dez 2008. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/39/1.7_uma_visao_do_neoliberalismo.pdf. Acesso em: 21 abr. 2018.

CHÂTELET, François; DUHAMEL, Olivier; e PISIER-KOUCHNER, Evelyne. **História das Ideias Políticas**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Editora: Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1994.

CHAVE, Marilena. **DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO**. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Organizadores). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Vitarque Lucas Paes. A Política Regional do Governo Lula (2003 – 2010). In: MONTEIRO NETO, Aristides; CASTRO, César Nunes de; e BRANDÃO, Carlos Antonio (Orgs.). **Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas**. – Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

COSTA, Bruno. **Educação profissional e tecnológica: legado e desmonte**. Assessoria da Liderança do PT no Senado Federal. Disponível em:

https://ptnosenado.org.br/wp/wp-content/uploads/2017/10/educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em: 04 de jan. 2018.

COSTA, Eduardo José Monteiro. **Políticas públicas e o desenvolvimento de arranjos produtivos locais em regiões periféricas**. – Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. Campinas, SP, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____, Eduardo José Monteiro. **Arranjos Produtivos Locais, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional**. Ministério da Integração Nacional Governo do Estado do Pará. Mais Gráfica Editora: Brasília, 2010.

COSTA, Lucia Cortes da. **Os impasses do estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil**. Ponta Grossa, Editora UEPG; São Paulo, Cortez, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy e; RIZEK, Cibele (Orgs.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. – São Paulo: Boitempo, 2010.

CUNHA, A., SIMÕES R. e PAULA, J. A. **Regionalização e História: uma contribuição introdutória ao debate teórico – metodológico**. VI Congresso Brasileiro de História Econômica e 7ª Conferência Internacional de História de Empresas: Conservatória (RJ), 2005. Disponível em: <http://www.abphe.org.br/arquivos/alexandre-mendes-cunha--rodrigo-ferreira-simoes--joao-antonio.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

CUNHA, Luiz Antonio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S; BUENO. M. S. S. **O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002, p. 103-134

_____, Luiz Antônio. **Educação Brasileira: Projetos em Disputa**. São Paulo, Cortez Ed., 1995.

_____, Luiz Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2005.

CURADO, Marcelo. **Por que o governo Dilma não pode ser classificado como novo-desenvolvimentista?** Revista de Economia Política, vol. 37, nº 1 (146), pp. 130-146, janeiro-março, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v37n1/1809-4538-rep-37-01-00130.pdf>. Acesso em: 27 de abr. 2018.

CRUZ, Jocilene Gomes da; e SAYAGO, Doris Aleida Villamizar. **Povos indígenas no cenário das discussões sobre desenvolvimento sustentável: contextualização das propostas dos povos indígenas do Alto Rio Negro**. Somanlu, ano 12, n. 1, jan./jun. 2012.

_____, Jocielene Gomes de. **Organização político-cultural e interculturalidade na gestão dos territórios indígenas para o Bem viver no Rio Negro-AM**. Universidade

Federal do Amazonas. Programa de Pós-graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia. Manaus – AM, 2015.

DELLAGNEZZE, René. O estado de bem estar social, o estado neoliberal e a globalização no século XXI. Parte I – estado clássico. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 107, dez 2012a. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=%20revista_artigos_leitura&artigo_id=12618&revista_caderno=16>. Acesso em mar 2018.

_____, René. O estado de bem estar social, o estado neoliberal e a globalização no século XXI. Parte II - O estado contemporâneo. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 107, dez 2012b. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=%20revista_artigos_leitura&artigo_id=12618&revista_caderno=16>. Acesso em mar 2018.

DUNCAN, Marcelo. **Desenvolvimento Rural: Territórios e Redes**. Tese Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013.

ELOY, Ludivine; e LASMAR, Cristiane. Urbanização e Agricultura Indígena no Alto Rio Negro. In: RICARDO, Beto e RICARDO, Fany (Ed.). **Povos Indígenas do Brasil: 2001/2005**. – São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. São Paulo: Editora Escala, 2009.

ESPINOSA, Roberto Moreno. DESCENTRALIZAÇÃO. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Organizadores). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

FARIA, Ivani Ferreira de. **Território e Territorialidades Indígenas do Alto Rio Negro**. – Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2003.

FERES, Marcelo Machado. A contribuição do Pronatec para a expansão da educação profissional brasileira. In: MCTI (Org.). **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. – Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica**. 5.ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, Victor Pires. **Parceria entre ISA, Foirn e Funai fortalece a gestão indígena sobre territórios do Rio Negro**. Instituto Socioambiental – ISA, 2014. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/parceria-entre-isa-foirn-e-funai-fortalece-a-gestao-indigena-sobre-territorios-do-rio-negro>. Acesso em: 8 mar. 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. **Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, Currículo e disputas por**

hegemonia. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n° 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2017.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **Desenvolvimentismo: a construção do conceito**. IPEA, 2013, Texto para discussão. Brasília, junho de 2015. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4580/1/td_2103.pdf. Acesso em: 27 abr. 2018.

FRANCHETTO, Bruna. Línguas silenciadas, novas línguas. In: n: RICARDO, Beto e RICARDO, Fany (Ed.). **Povos Indígenas no Brasil: 2011/2016**. – São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.

FRANCO, Marcelo Horta Messias. Novas configurações territoriais no Purus indígena e extrativista. In: SANTOS, Gilton Mendes dos (Org.). **Álbum Purus**. Manaus: EDUA, 2011.

FREITAS, Alan Ferreira; DIAS, Marcelo Miná; e FREITAS, Alair Ferreira. **O Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais: A Indução de Territorialidades à Ação Pública**. Perspectivas em Políticas Públicas. Belo Horizonte, vol. III, n. 6, p. 27-58, jul/dez, 2010. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/viewFile/927/631>. Acesso em: 23 abr. 2018.

FRIEDMANN, John R. P. **Introdução ao planejamento regional**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1960.

_____, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. In: Educação e Sociedade: Revista da Ciência da Educação. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr./2005. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 12 abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. **A Política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Revista Educação e Sociedade, vol. 26 – Campinas, São Paulo, 2005a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/04: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. In: Educação e Sociedade:

Revista da Ciência da Educação. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr./2005c. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; MAGALHÃES, Ana Lucia. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____, Gaudêncio. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. Entrevista publica na página da ANPED, 22/09/2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 10 de set. 2017.

FURTADO, Celso. **O Mito do Desenvolvimento Econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____, Celso. **O longo amanhecer: reflexões sobre a formação do Brasil**. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____, Celso. Desenvolvimento e Subdesenvolvimento. In: BIELSCHOWSKY, Ricardo (Org.). **Cinquenta anos de pensamento na CEPAL**. Volume 1 – Tradução Vera Ribeiro – Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. – 34ª Ed. – São Paulo: companhia das Letras, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. – 15ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

GALVÊAS, Ernane. **A crise do Petróleo**. São Paulo – SP: Editora Apec, 1985.

GARNELO, Luiza. **Poder, hierarquia e reciprocidade: saúde e harmonia entre os Baniwa do Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

GARNELO, Luiza; PONTES, Ana Lúcia; e SAMPAIO, Sully (Ogrs.). **Relatório Técnico Final do Curso Técnico de Agente Comunitário Indígena de Saúde (CTACIS), Alto Rio Negro: Ensino Médio Indígena Integrado à Educação Profissional**. Fiocruz Amazônia, 2016.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)**. – 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

GIAMGIAGI, Fabio. Estabilidade, reformas e Desequilíbrios Macroeconômicos: os anos FHC (1995 – 2002). In: GIAMBIAGI, Fabio; VILLELA, André; CASTRO,

Lavinia Barros de; e HERMANN, Jennifer. (Orgs.). **Economia brasileira contemporânea: 1945 – 2010.** - 2ª ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011a.

_____, Fabio. Rompendo com a Ruptura: o governo Lula (2003 – 2010). In: GIAMBIAGI, Fabio; VILLELA, André; CASTRO, Lavinia Barros de; e HERMANN, Jennifer. (Orgs.). **Economia brasileira contemporânea: 1945 – 2010.** - 2ª ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011b.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. **UMA CONTRIBUIÇÃO PARA PENSAR AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO:** a burocracia como sujeito do processo de políticas públicas. Revista Política Pública, São Luís, v. 12, n. 1, p. 93-98, jan./jun. 2008. Disponível em: www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/download/.../1975. Acesso em: 23 mar. 2018.

GONÇALVES, Reinaldo. **Desenvolvimento às avessas: verdade, ma-fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento.** – Rio de Janeiro: LCT, 2014.

_____, Reinaldo. **Governo Lula e o nacional-desenvolvimentismo às avessas.** In: Economistas, Brasília, COFECON, vol. 2, n. 6, p. 6-19, out./nov., 2011.

GORENDER, Jacob. **Hegemonia Burguesa: Reforçada pela Prova Eleitoral de 94.** Revista Crítica Marxista v. 1 n. 2. São Carlos - SP, 1995. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/cm_2.1.pdf. Acesso em: 12 abr. de 2018.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios.** Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** 5º ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HARVEY, David. A geografia da acumulação capitalista: uma reconstrução da teoria marxista. In: **A produção capitalista do espaço.** Tradução: Carlos Szlak. – São Paulo: Annablume, 2005a.

_____, David. **O novo imperialismo.** São Paulo: Loyola, 2005b.

_____, David. **Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** Tradução: Udail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Editora Loyola: São Paulo – SP, 1992.

_____, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK, F. **Os Fundamentos da Liberdade**. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1983.

HERMANN, Jennifer. Auge e Declínio do Modelo de Crescimento com Endividamento: o II PND e a Crise da Dívida Externa (1974 – 1984). In: GIAMBIAGI, Fabio; VILLELA, André; CASTRO, Lavinia Barros de; e HERMANN, Jennifer. (Orgs.). **Economia brasileira contemporânea: 1945 – 2010**. - 2ª ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

_____, Jennifer. Reformas, Endividamento Externo e o “Milagre” Econômico (1964 – 1973). In: GIAMBIAGI, Fabio; VILLELA, André; CASTRO, Lavinia Barros de; e HERMANN, Jennifer. (Orgs.). **Economia brasileira contemporânea: 1945 – 2010**. - 2ª ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HOBSBAWN, Eric J. **A era das revoluções**. – 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOFMANN, Angela Ariadne. O mundo além da “terra à vista”: o lado de cá do Oceano Atlântico é outra história. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

IANNI, Octávio. **Estado e Capitalismo**. 2ª edição. Editora Brasiliense. São Paulo, 1989.

_____, Octávio. **GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO**. São Paulo em perspectiva, 12(2) 1998. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf. Acesso em: 20 set. de 2017.

KOBER, Claudia Mattos. **Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. – 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2007a.

_____, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4ª ed - São Paulo: Cortez, 2007b.

_____, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: **Educação e Sociedade: Revista da Ciência da**

Educação. Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877 – 910, out. 2006. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, (nov. 2009 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LARAIA, Roque de Barros. Nossos contemporâneos indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes de; GROPIANI, Luís Donisete Bensi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. – 4ª ed. – São Paulo: Global; Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

LASTRES, Helena M. M; e CASSIOLATO, José E. (Coords.). **Glossário de arranjos e sistemas produtivos e inovativos locais**. RedSist, 2003. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/redesist/P4/textos/Glossario.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

LEÃO, Gabriel Mathias Carneiro; TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **Itinerários Formativos: caminhos possíveis na educação profissional**. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20338_11485.pdf. Acesso em: 8 de set. 2017.

LEITE, Sergio Pereira; WESZ JUNIOR, Waldemar Brandão. O Financiamento da Política de Desenvolvimento Territorial: Uma Análise do Pronat e do Programa Território da Cidadania. In: LEITE, Sergio P.; DELGADO, Nelson G. (orgs.). **Políticas públicas, atores sociais e desenvolvimento territorial no Brasil**. Série Desenvolvimento Rural Sustentável. V. 14. Brasília: IICA, 2011. Disponível em: <http://repiica.iica.int/docs/B2888p/B2888p.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

LEME, Alessandro André. **NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E REFORMAS DO ESTADO: reflexões acerca da temática**. Barbarói. Santa Cruz do Sul, n. 32, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n32/n32a08.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

LÉVI-STRAUSS, C. **Raça e História**. In: Antropologia Estrutural dois. São Paulo, Tempo brasileiro, 1989.

LIMA, Marcelo e ZANDONADE, Viviane. **Metamorfose da Rede Federal da Educação Profissional no Brasil: expansão, diversificação, mercantilização e flexibilidade**. 2014. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT03/GT_03_x38x.PDF. Acesso em: 26 jun. 2016.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED, 2006.

MACHADO, Aquidaban F. **Políticas Públicas no Estado do Bem-estar Social e no Neoliberalismo: alguns aspectos.** Direito em Debate. Ano XI, n. 20, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/.../456>. Acesso em: 29 mar. 2018.

MACHADO, Jurema. Promoção e Proteção da Diversidade Cultural. O seu atual estágio. In: BARROS, J. M. (org.). **Diversidade cultural: da proteção à promoção.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MALLMANN, Maria Izabel. **Os ganhos da década perdida: democracia e diplomacia regional na América Latina.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MALUF, Sahid. **Teoria geral do estado.** 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução, amostragem e técnicas de pesquisa, análise e interpretação de dados.** – 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Francinete Soares. **O Diálogo intercultural que nasceu no espaço da Maloca: relato da experiência dos cursos técnicos de nível médio em Etnodesenvolvimento e em Desenvolvimento Sustentável Indígena no Alto Rio Negro.** Dissertação de Mestrado. Brasília: Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília, 2013.

MARTINS, Gilberto Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** – 2ª ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Sérgio Ricardo Oliveira. **Desenvolvimento Local: questões conceituais e metodológicas.** Revista Internacional de Desenvolvimento Local. Vol. 3, N. 5, p. 51-59, Set. 2002. Disponível em: <http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/textos/Desenvolvimento%20Local%20-%20quest%C3%B5es%20conceituais%20e%20metodol%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em: 11 out. 2013.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã I.** Tradução Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. 2. ed. Porto: Editorial Presença; Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

_____, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Edições Mandacaru, 1990.

MATIAS, Irlene dos Santos. **CENTRO FEDERAL DE EDUCACAO TECNOLOGICA DO AMAZONAS: Uma reflexão sobre as condições de ingresso, permanência e evasão.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

MATOS, Maria Helena Ortolan. Execução e gestão de projetos indígenas: criando tradição e/ou reflexão?. In: SOUSA, Cássio Noronha Inglês de; LIMA, Antonio Carlos

de Souza; ALMEIDA, Fabio Vaz Ribeiro de; e WENTZEL, Sandra (Orgs.). **Povos indígenas: projetos e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.

MELLO, Maria Stela Vasconcelos Nunes de. **De Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: cem anos de história**. – Manaus: Editora, 2009.

MERCADANTE, Aloizio. **As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil: análise do governo Lula (2003-2010)**. Tese de Doutorado. – Campinas, SP, 2010. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/286345/1/Oliva_AloizioMercadante_D.pdf. Acesso em: 21 de mar. 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1ª ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIGUEZ, Paulo. **Cultura, diversidade cultural e desenvolvimento**. BNDES, biblioteca Digital, 2014. Disponível em: <http://web.bndes.gov.br/bib/jspui/haandLe/1408/3073>. Acesso em: 04 fev. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO NETO, Aristides. **Desenvolvimento regional em crise: políticas econômicas liberais e restrições a intervenção estatal no Brasil dos anos 90**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Economia. – Campinas, SP, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/285362>. Acesso em: 24 mar. 2018.

_____, Aristides; CASTRO, César Nunes de; e BRANDÃO, Carlos Antonio (Orgs.). **Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas**. – Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

MORAES, Ricardo Quartim de. **A evolução histórica do Estado Liberal ao Estado Democrático de Direito e sua relação com o constitucionalismo dirigente**. Revista de Informação Legislativa. Ano 51 Número 204 out./dez. 2014. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/51/204/ril_v51_n204_p269.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

MOURA, Dante Henrique. Políticas Públicas para Educação Profissional Técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidade. In: OLIVEIRA, Ramon (ogr.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate**. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Universidade tecnológica X Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: contextualizando a discussão**. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Poster4.pdf. Acesso em: 8 fev. 2010.

MUNIZ, A. L. P. **Desenvolvimento territorial:** o perfil sócio-econômico dos Municípios pertencentes aos Consads, Territórios Rurais e Territórios da Cidadania. Revista CEPPG, Catalão, GO, n. 24, p. 60-78, 2011. Disponível: http://www.portalcatalao.com/painel_clientes/cesuc/painel/arquivos/upload/temp/cfae228b18f201e7f2e7599e26d7eb38.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

NAVARRO, Zender. **Desenvolvimento rural no Brasil:** os limites do passado e os caminhos do futuro. Estudos Avançados 15 (43), 2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a09.pdf. Acesso em: 09 out. 2013.

NAZARENO, Luísa de Azevedo. Os indivíduos e as desigualdades regionais de renda no Brasil. In. IPEA. **Desafios do Desenvolvimento.** A revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ano 12, Edição 85, 2016. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 27 de out de 2016.

NEUMANN, L. T. V.; e NEUMANN, R. A. **Desenvolvimento comunitário baseado em talentos e recurso locais – ABCD.** Coleção Investimento Social. São Paulo: Global; IDIS, 2002.

NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. **A Representação Social da Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira/AM na Perspectiva dos Alunos Residentes.** Dissertação (Mestrado em Educação). Manaus: Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2008.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **ESTADO DE BEM-ESTAR, COMPROMISSO SOCIAL-DEMOCRATA E SEGUNDA MODERNIDADE.** Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília, v.1, n.1, p.64-84, jul./dez. 2015. Disponível em: www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/RIPPMAR/article/download/5658/3882. Acesso em: 29 mar. 2018.

NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde. **II Fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas:** Acesso ampliado e precarizado à Educação Pública. Tese de Doutorado. UFAM/FACED, 2016.

OLIVEIRA, Carlos Wagner de A.; COSTA, José Augusto V.; FIGUEIREDO, Gabriela Maretto; MORAES, Alessandra Ribeiro de; CARNEIRO, Ricardo Batista; e SILVA, Iedo Brito da (Orgs). **Arranjos produtivos locais e desenvolvimento.** – Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

OLIVEIRA, Francisco de. **A Economia Brasileira:** Crítica à Razão dualista. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

_____, Francisco de. **Elegia para uma re(li)gião:** Sudene, Nordeste. Planejamento e conflitos de classe. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Francisco de. **Os direitos do antivalor:** a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____, Francisco de. Política numa era de Indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele S. (Org.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____, Francisco de. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele S. (Org.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, Gesner; TUROLLA, Frederico. **Política econômica do segundo governo FHC: mudança em condições adversas**. Revista Tempo Social, Vol. 15, n. 2, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702003000200008>. Acesso em: 30 mar. 2018.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências Multilaterais e a Educação Profissional Brasileira**. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

ORTIGARA, Claudino. **Reformas educacionais no período Lula (2003 – 2010): implementação nas instituições federais de Ensino Profissional**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2012.

OTRANTO, Celia Regina; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. **Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira**. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracajú. O Ensino e a Pesquisa em História da Educação, 2008. v. 1. p. 373-373. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/873.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Fundação Santillana. Editora Moderna. Brasília 2011, São Paulo, 2011.

_____, Eliezer. **SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT (2008)**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf. Acesso em: 26 jun. 2016.

PAULA, Patrick Galba de. **Dois teses sobre Marx e o desenvolvimento: considerações sobre a noção de desenvolvimento em Marx**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, 2014. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/images/pos-graduacao/pped/dissertacoes_e_teses.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

PEREIRA, N. de O. M.; AZEVEDO, M. M.; SANTOS, R.V. Perfil demográfico e socioeconômico das pessoas que se autodeclararam indígenas nos censos demográficos de 1991 e 2000. In: PAGLIARO, H.; AZEVEDO, M. M.; SANTOS, R.V. (Org.). **Demografia dos povos indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ; Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais - ABEP, 2005. p. 155-166. (Coleção Saúde dos povos indígenas). Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qdgt/pdf/pagliario-9788575412541-09.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

PERISSINOTTO, Renato Monseff; CODATO, Adriano Nervo. **O Estado como instituição.** Uma leitura das obras históricas de Marx. CRÍTICA MARXISTA, n. 13, 2001. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/sumario.php?id_revista=13&numero_revisita=13. Acesso em: 12 mar. 2018.

PINHEIRO, Wallace Meireles. **Políticas Públicas e Sustentabilidade na Amazônia.** – Manaus: Editora Valer, 2012.

POCHMANN, Márcio et al. **Atlas da exclusão social**, volume 5: agenda não liberal da inclusão social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2005

_____, Marcio. **Brasil: ONU.** Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Paris, Outubro de 2005.

_____, Marcio. **Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil:** avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

_____, Marcio. **Comunicado IPEA n.º 104.** Brasília: IPEA, 2011

_____, Marcio. **Estado e Capitalismo no Brasil:** a inflexão atual no padrão das Políticas Públicas do ciclo político da Nova República. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n.º. 139, p. 309-330, abr.-jun., 2017. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00309.pdf. Acesso em: 30 abr. 2018.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** Rio de Janeiro/RJ: Graal, 1985.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo.** – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

QUEIROZ K. S.; e SOUZA, F. C. S.. **O Ensino Técnico Federal Brasileiro no limiar da Nova República:** caminhos do PROTEC. HOLOS, Ano 33, Vol. 03, 2017. Páginas de 123 – 131. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5771/pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** – Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

_____, Marise Nogueira. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento

em disputa. In: MCTI (Org.). **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras.** – Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015.

_____, Marise Nogueira; e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Medida Provisória 746/2016: A contra-reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado.** HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 10 de ago. 2017.

_____, RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar e SILVA, Claudioney Nascimento da (orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** – Brasília: Ed. IFB, 2017.

Revista Classe contra Classe: **Economia Política e Ideologia.** EQUIPE 13 DE MAIO – NEP, 2ª Edição. Editora: Loyola, 1988.

RICARDO, Beto e RICARDO, Fany (Ed.). **Povos Indígenas do Brasil: 2001/2005.** – São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

_____, Beto e RICARDO, Fany (Ed.). **Povos Indígenas do Brasil: 2011/2016.** – São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.

RONCONI, Luciana Francisco de Abreu. **Gestão social e economia solidária: desafios para o Serviço Social.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85681/194191.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro, Garamond, 2002.

SANTOS, Jailson Alves dos e RODRIGUES, José. **(Des)Caminhos da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: contradições na trajetória histórica.** Revista Marx e o Marxismo (p. 88 a 112) v.3, n.4, jan/jun 2015.

SCOLFARO, Aline. Geografias Indígenas e Lugares Sagrados. In: RICARDO, Beto e RICARDO, Fany (Ed.). **Povos Indígenas no Brasil: 2011/2016.** – São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto: a tese, um desafio possível.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SILVA, Alvatir Carolino e GAMA, Elder de Castro. **História e Memória do “Paredão” (Escola Agrícola do Amazonas) ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia IFAM – Zona Leste.** Arquivo do Campus – Manaus Zona Leste – Projeto de Pesquisa, 2012.

SILVA, Caetana Juracy Rezende, Org. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização.** – Nata: IFRN, 2009.

SILVA, Ivana Aparecida Ferrer. **Inovação sustentável na indústria do estado de Mato Grosso: setores de alimentos e madeireiro (1970-2012).** 2012. 230 f. Tese. (Doutorado em desenvolvimento sustentável do trópico úmido) - Universidade Federal Do Pará. Belém, 2012. Disponível em: <http://www.ufpa.br/naea/novosite/tcc/183>. Acesso em: 18 mar. 2017.

SILVA, Jorge Gregório. A reconstrução dos caminhos da educação profissional em Manaus (1856-1877): refletindo sobre a criação da Casa dos Educandos Artífices. In: CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas (Ogr.). **A pesquisa histórica em trabalho e educação.** – Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

SILVA, Josiani Mendes. **Organização do trabalho pedagógico dos professores do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira: um estudo das concepções pedagógicas que fundamentam sua prática docente.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, 2011.

SILVA, Sidartha Soria e. Novo desenvolvimentismo, governo Lula e dilemas de uma concepção de desenvolvimento inspirada em elementos do capitalismo anglo-saxão. In: CASTOR, Inez Silvia Batista (Org.). **Novas Interpretações desenvolvimentistas.** – 1. Ed. – Rio de Janeiro: E-papers: Centro Educacional Celso Furtado, 2013.

SOARES, Ana Paulina Aguiar. **Conflitos Sócio-territoriais no Sul do Estado do Amazonas.** Trabalho apresentado no XVIII Encontro Nacional de Geógrafos. A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia. São Luís – MA, 2016.

SOBRAL, Francisco José Montório. **Retrospectiva Histórica do Ensino Agrícola no Brasil.** In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, (nov. 2009 -).** – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

SOBRINHO, Moisés Domingos. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004444>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

SOUSA. Cássio Noronha Inglez de. Projetos indígenas focados em atividades econômicas: panorama geral da experiência do PDPI. In: SOUSA, Cássio Noronha Inglez de; LIMA, Antonio Carlos de Souza; ALMEIDA, Fabio Vaz Ribeiro de; e WENTZEL, Sandra (Orgs.). **Povos indígenas: projetos e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: contra Capa Livraria, 2007.

SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **A Escola de Aprendizes e Artífices do Amazonas: os caminhos de sua implantação, 1909 a 1942.** Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 2002.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias n. 16 Porto Alegre July/Dec, 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003. Acesso em: 23 out. 2017.

SOUZA, Elias Brasilino de. **Cidadania indígena e política públicas na perspectiva da sustentabilidade**: um estudo sobre o Médio e Alto Rio Negro – São Gabriel da Cachoeira. Dissertação de Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia. Manaus: Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2008.

SOUZA, José Eurico Ramos de. **As Reformas da Educação Profissional e a diversidade cultural**: um estudo de caso na Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Manaus: Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2011.

SOUZA, José Eurico Ramos de; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **OS PROGRAMAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS GOVERNOS DE SARNEY, FHC E LULA**. In: *Amazônida: R. do Prog. de Pós-Graduação em Educação da UFAM*, ano 16, n. 1, jan./jun., 2011.

SPERANZA, J. S. Limites e possibilidades do desenvolvimento local. In: **Sinais Sociais**, SESC, set/dez., 2006. Disponível em: www.sesc.com.br/portal/publicacoes/sesc/revistas/sinaissociais/n2/n2. Acesso em: 13 abr. 2018.

TAVARES, Maria da Conceição. Auge e declínio do processo de substituição de importação no Brasil. In: BIELSCHOWSKY, Ricardo (Org.). **Cinquenta anos de pensamento na CEPAL**. Volume 1 – Tradução Vera Ribeiro – Rio de Janeiro: Record, 2000.

TEIXEIRA, Raquel F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes de; GROPIONI, Luís Donisete Bensi (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. – 4ª ed. – São Paulo: Global; Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves; e PINTO, Eduardo Costa. **A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma**: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 21, Número Especial, p. 909-941, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ecos/v21nspe/v21nspea09.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A Antropologia e o Mundo Contemporâneo: Cultura e Diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes de; GROPIONI, Luís Donisete Bensi (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. – 4ª ed. – São Paulo: Global; Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

TORO, Leonor Ferreira Neta. **A educação profissional em comunidades indígenas do Alto Rio Negro**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, 2011.

TRENNEPOHL, Vera Lúcia. **Formação e desenvolvimento brasileiro**. - 2. ed. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. 142 p. (Coleção educação a distância. Série livro-texto). Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br>. Acesso em: 24 mar. 2018.

VERGARA, S. C. **Tipos de Pesquisa em Administração**. Cadernos EBAP, FGB, Rio de Janeiro, nº 52, junho/1990.

VIANA, Natalia. São Gabriel e suas mortes. In: RICARDO, Beto e RICARDO, Fany (Eds.). **Povos Indígenas no Brasil: 2011/2016**. – São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.

VIANNA, Sérgio Besserman; e VILLELA, André. O pós-guerra (1945 – 1955). In: GIAMBIAGI, Fabio; VILLELA, André; CASTRO, Lavinia Barros de; e HERMANN, Jennifer. (Orgs.). **Economia brasileira contemporânea: 1945 – 2010**. - 2ª ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

VIEIRA, Alva Rosa Iana. **Território Etnoeducacional Rio Negro: significações de uma Política Pública**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Programa De Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/03/ALVA-ROSA-LANA-VIEIRA.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

VIEIRA, Edson Trajano; e SANTOS, Moacir José dos. **Desenvolvimento econômico regional: uma revisão histórica e teórica**. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, v. 8, n. 2, p. 344-369, Taubaté, SP, 2012. Disponível em: <http://www.rbgdr.com.br/revista/index.php/rbgdr/article/view/679/296>. Acesso em: 23 mar. 2018.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Lúcio Olímpio de Carvalho. **Políticas Públicas para educação profissional técnica de nível médio (1996 a 2011)**. Tese de Doutorado – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

VILLELA, André. Dos “anos dourados” de JK à crise não resolvida (1956-1963). In: GIAMBIAGI, Fabio; VILLELA, André; CASTRO, Lavinia Barros de; e HERMANN, Jennifer. (Orgs.). **Economia brasileira contemporânea: 1945 – 2010**. - 2ª ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. **Sociedade, Cultura e Educação: uma abordagem antropológica**. BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. (org.). Sociedade, Educação e Formação do Sujeito. Manaus: EDUA, CEFORT/ UFAM, 2006.

WINTER, Lairton Moacir. **A concepção de Estado e de poder político em Maquiavel**. Tempo da Ciência (13) 25: 117-128, 1º semestre 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/viewFile/1532/1250>. Acesso em: 17 nov. 2018.

YAMADA, Erika. **Regulamentação do Direito de Consulta no Brasil**. In: RICARDO, Beto e RICARDO, Fany (Eds.). **Povos Indígenas no Brasil: 2011/2016**. – São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. **Exposição de Motivos nº 56, de 24 de fevereiro de 1986a.** Implementação de um Programa de expansão e melhoria do ensino de 2º grau, nos termos da presente Exposição de Motivos. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3218019/dou-secao-1-26-02-1986-pg4/pdfView>. Acesso em: 19 mar. 2018

_____. **Exposição de Motivos nº 135, de 4 de julho de 1986b.** Elenco de medidas no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, a serem desenvolvidas em conjunto com o Ministério Extraordinário para Assuntos de Administração, com vistas à consecução dos recursos humanos necessários ao funcionamento das escolas, nos termos da presente Exposição de Motivos. DOU de 07/07/1986, seção II, p. 3458. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3529371/dou-secao-2-07-07-1986-pg-2/pdfView>. Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. **I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República –1986-89.** Lei n.º 7.486, de 6 de junho de 1986c. Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PN D) da Nova República, para o período de 1986 a 1989, e dá outras providências, Brasília. Disponível em: <http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/491>. Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. Lei n. 5.449, de 4 de junho de 1968. Declara de interesse da segurança nacional, nos termos do art 16, § 1º, alínea b, da Constituição, os Municípios que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5449-4-junho-1968-359221-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 mar. 2018.

_____. Ministério da Defesa. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL INTEGRADO E SUSTENTÁVEL – Agenda Executiva 2004-2007.** Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/23D00045.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. Ministério da Defesa. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL INTEGRADO E SUSTENTÁVEL – Agenda Executiva 2001-2004.** Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/23D00045.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Políticas Públicas para educação profissional e tecnológica.** SETEC/MEC, Brasília, 2004.

_____. Ministério da Integração Nacional. **Política Nacional de Desenvolvimento Regional.** MI: Brasília, 2005.

_____. **Estudo Comparativo: Faculdades Comunitárias dos EUA e Educação Profissional do Brasil.** Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2007.

_____. **Territórios da Cidadania.** Brasil, 2008. Disponível em: www.territoriosdacidadania.gov.br. Acesso em: 30 de jan. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto promulgado em 5/10/1988. Texto consolidado até a Emenda n. 66 de 13/07/2010. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007.** Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_chamadapublica.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2015.

_____. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007.** Chamada Pública de Propostas para constituição dos Institutos Federais De Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2015.

_____. **Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos estados da república escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2009.

_____. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. **Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 27 dez. 2009.

_____. **Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Decreto n. 7.747, de 5 de junho de 2012.** Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm. Acesso em: 25 set. 2010.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008a.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008b.** 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: 30 dez. 2009.

_____. **Lei nº 12.593 de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015. Anexo I. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/Anexos/anl12593.pdf. Acesso em: 28 jul. 2016.

_____. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. **Portal da Cidadania: Programa Territórios da Cidadania.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/one-community>. Acesso em: 1 jan. 2014.

Conselho Indigenista Missionário (CIMI). **Violência contra os povos indígenas no Brasil: dados de 2010.** Relatório. Brasília: CIMI, 2011. Disponível em:

http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1309466437_Relatorio%20Violencia-com%20capa%20-%20dados%202010%20%281%29.pdf. Acesso em: 8 nov. 2017.

_____. **Violência contra os povos indígenas no Brasil: dados de 2010**. Relatório. Brasília: CIMI, 2011. Disponível em: http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1309466437_Relatorio%20Violencia-com%20capa%20-%20dados%202010%20%281%29.pdf. Acesso em: 8 nov. 2017. EAF-SGC. **Relatório do Seminário de Avaliação Institucional da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira**. Versão Digital. São Gabriel da Cachoeira. – Abril, 2005.

FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO (FOIRN); INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Construindo as Políticas Públicas através do Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro**. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN/ISA, 2003.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. COORDENAÇÃO GERAL DE GESTÃO AMBIENTAL. **Terras indígenas: o que é?**. FUNAI, 2014. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-32>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. COORDENAÇÃO GERAL DE GESTÃO AMBIENTAL. (Org.). **Plano de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas: Orientações para Elaboração**. – Brasília: FUNAI, 2013.

IFAM – *Campus* São Gabriel da Cachoeira. **Projeto do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento**. São Gabriel da Cachoeira – AM, 2007.

_____. **Projeto do Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena**. São Gabriel da Cachoeira – AM, 2008.

_____. **Projeto do Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena (Reformulado)**. São Gabriel da Cachoeira – AM, 2009.

_____. **Projeto Político-pedagógico**. – São Gabriel da Cachoeira: IFAM – *Campus* SGC, 2010.

_____. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 - 2018**. – São Gabriel da Cachoeira: IFAM – *Campus* SGC, 2014.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 - 2013**. – Manaus: IFAM, 2009.

_____. **Regulamento da Organização Didático-Acadêmico do IFAM**. Manaus – AM, 2012.

_____. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 - 2018**. – Manaus: IFAM, 2014.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:

https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

IPEA. **Desafios do Desenvolvimento**. A revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ano 1, Edição 4, 2004. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 27 de out de 2016.

_____. **Desafios do Desenvolvimento. História – Bretton Woods**. A revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ano 6, Edição 50, 2009. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2247:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 27 de out de 2017.

_____. **Comunicado n.º 104. Natureza e dinâmica das mudanças recentes na renda e na estrutura ocupacional brasileiras**. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110804_comunicadoipea104.pdf. Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. **1980, década perdida ou ganha? Desafios do Desenvolvimento**. A revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ano 9, Edição. 72, 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2759:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 19 mar, 2018.

IPHAN. **Cahoeira de Iauaretê: lugar sagrado dos povos indígenas dos Rios Uaupés e Papuri (AM)**. Dossie IPHAN, 2007.

MDA. **Orientações Gerais Para a Elaboração e Qualificação do PTDRS**. Programa Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais. Brasília, 2009.

MEC/SECAD. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. – Brasília: 2009.

_____. **Portaria n. 936, de 13 de setembro de 2011**. Institui a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Rio Negro como instância consultiva e deliberativa das políticas e ações da educação escolar indígena no âmbito do referido Território Etnoeducacional. Disponível em: http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-936-2011_234155.html. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Portaria n. 1.061, de 30 de outubro de 2013**. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. DOU de 31/10/2013 (nº 212, Seção 1, pág. 44). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16385-portaria-1061&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Portaria n. 1.062, de 30 de outubro de 2013**. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE. DOU de 31/10/2013 (nº 212, Seção 1, pág. 44). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1638

5-portaria-1061&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Portaria n. 1.291, de 30 de dezembro de 2013.** Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. DOU de 31/10/2013 (nº 253, Seção 1, pág. 10). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf/file>. Acesso em: 23 mar. 2018.

MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento base. Brasília: 2007.

_____. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Documento Final. Brasília: 2009.

_____. **Um novo modelo em educação profissional: concepção e diretrizes.** PDE, 2010.

_____. CHAMADA PÚBLICA n. 002/2007. **Chamada Pública de Propostas para Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso em: 12 fev. 2014.

MI/SDR. **A PNDR em dois tempos: a experiência apreendida e o olhar pós 2010.** Ministério da Integração nacional (MI). Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional. Brasília, 2010.

_____. **I Conferencia Nacional de Desenvolvimento Regional.** Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional. Documento de Referência. Brasília, 2012.

ONU. **Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais.** Paris, outubro de 2005.

PAER – CEFET/AM. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. II FASE – 2008/2010.** Audiências Públicas. Lábrea, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo e Tabatinga. Manaus: AM, 2010. CD-ROM.

PAER – IFAM. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. III FASE – 2010/2012.** Audiências Públicas. Itacoatiara, Humaitá, Eirunepé e Tefé. Manaus: AM, 2012. CD-ROM.

Plano de Etnodesenvolvimento do Território Rio Negro da Cidadania Indígena. Rio Negro, 2009. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio136.pdf. Acesso em: 28 mar. 2017

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM. Câmara Municipal. **Lei Municipal n. 145, de 11 de dezembro de 2002.** Dispõe sobre a Co-oficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa no Município de São Gabriel da Cachoeira – AM.

_____. Territórios da Cidadania - MDA, 2008c. Disponível em: www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/ceazinepdf/3638408.pdf. Acesso: 01 ago. 2016.

_____. II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena: **Carta ao Ministro da Educação**. SGC – AM, 2016.

SEADE. **Estudo de Mercado de Trabalho como subsídio para a Reforma da Educação Profissional no estado de São Paulo**. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/01.Apresentacao%20e%20Metodologia.pdf>. Acesso em: 12 de dez de 2016.

_____. **Estudos de Mercado de Trabalho como subsídio para a Reforma da Educação Profissional no estado do Amazonas**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/sintese_am.pdf. Acesso em: 12 de dez de 2016.

UNESCO. **DECLARACIÓN DE MÉXICO SOBRE LAS POLÍTICAS CULTURALES**. Conferencia mundial sobre las políticas culturales México D.F., 26 de julio - 6 de agosto de 1982. Disponível em: http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf. Acesso em: 07 jul. 2018.

_____. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Outubro de 2001. Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 19 de mai de 2017.

ANEXO

Quadro 29 - Quadro dos povos e línguas indígenas do Alto e Médio Rio Negro

Grupos étnicos-linguísticos	Família linguística	Principais áreas de ocupação
Tukano Desano Kubeo Wanana Tuyuka Pira-tapuya Miriti-tapuya Arapaso Karapanã Bará Siriano Makura Tatuyo* Yurutí* Barasana (Panenoá)* Taiwano (Eduria)*	Tukano Oriental (Tukano)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ rio Uaupés ➤ rio Tiquié ➤ rio Papuri ➤ rio Querari ➤ curso alto do rio Negro (principalmente entre Santa Isabel e a foz do rio Uaupés, inclusive na cidade de São Gabriel da Cachoeira). ➤ povoado em trecho da estrada que liga SGC a Cucuí rio Curicuriari ➤ rio Apapóris e seu afluente Traíra ➤ Departamento do Vaupés e guaviare (Colômbia)
Baniwa Kuripako Baré Werekena Tariana	Aruak	<ul style="list-style-type: none"> ➤ rio Içana ➤ rio Aiari ➤ rio Cuiari ➤ rio Xié ➤ curso alto do rio Negro (a montante da cidade de Santa Isabel, sobretudo acima da foz do Uaupés) ➤ médio curso do rio Uaupés, entre Ipanoré e Piriquito ➤ Departamento de Guainia (Colômbia) Estado Amazonas (Venezuela)
Hupda Yuhupde Dow Nabob Kakwa* Nukak*	Maku	<ul style="list-style-type: none"> ➤ região entre o Tiquié, Uaupés e Papuri afluentes da margem direita do rio Tiquié (principalmente os grandes igarapés Castanha, Curuni e Ira) ➤ rios Apapóris e Traíra ➤ proximidades da cidade da SGC (outro lado do rio) até a foz do rio Curicuriari e do rio Marié ➤ rio Uneiuxi e no Paraná Boá-Boá (médio Japurá) ➤ rio Téa ➤ Departamento do Vaupés e Guaviare (Colômbia)
Yanomami	Yanomami	<ul style="list-style-type: none"> ➤ região das bacias dos rios Padauri, Marauiá, Inambú, Cauaburi (ao norte do rio Negro)

(*) Etnias que moram em território colombiano. Os tucanos desenvolvem relações de troca – comercial, ritual e matrimonial – com seus parentes no Brasil.

Fonte: FOIRN/ISA, 2006



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “ENTRE O PENSADO E O VIVIDO: A CONTRIBUIÇÃO DO IFAM – CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL/REGIONAL FRENTE À DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL DA REGIÃO DO ALTO RIO NEGRO NO AMAZONAS (2007 – 2014)”, sob a responsabilidade do pesquisador **José Eurico Ramos de Souza**, endereço profissional Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, telefone (92) 3305-4556, telefone pessoal (92) 981498098, e-mail: zeeurico1@hotmail.com, sob a orientação da Professora Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão, endereço profissional Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, telefone (92) 3305-4556, e-mail: arcahel@uol.com.br.

A referida pesquisa objetiva analisar as políticas públicas educacionais do IFAM e suas contribuições para o desenvolvimento local/regional considerando à diversidade étnica e cultural do Município de São Gabriel da Cachoeira.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semi-estruturada, que serão gravadas, na qual será solicitado que você fale a respeito dos seguintes aspectos: a Formação Profissional na instituição antes e depois de se tornar Instituto Federal, Concepção de Desenvolvimento, Desenvolvimento Local/Regional; Concepção de Arranjos Produtivos Locais; O papel do Campus SGC no processo de desenvolvimento local/regional por meio dos Arranjos Produtivos Locais (APL); Articulação Campus SGC, o Desenvolvimento Local/Regional e os APL's.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, embora mínimos. Neste estudo sobre a relação Educação Profissional e Desenvolvimento Local/Regional na atualidade os riscos estão relacionados à repercussão, especialmente no âmbito institucional, das concepções reveladas pelos participantes. Por envolver entrevista, embora mínimos, a pesquisa apresenta riscos, seja de ordem emocional, psicológica ou moral. Destaca-se que, se houver algum tipo de risco relevante, prestaremos assistência ao participante da pesquisa de acordo com o previsto na Resolução 466 de 2012 do

CNS: “II.3.1 - assistência imediata – é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite; e II.3.2 - assistência integral – é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa;” com a devida indenização, conforme item “II.7 - indenização - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa;” ou ressarcimento, se assim for o caso, como prevê o item “II.21 - ressarcimento - compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação;” e tudo o mais que for necessário.

Como modo de minimizar estes riscos será assegurado o sigilo sobre a participação dos sujeitos envolvidos e, ainda, a divulgação dos dados será feita de maneira codificada evitando a identificação do sujeito. A técnica de análise de conteúdo das entrevistas agrupará os significados das informações por categorias conceituais, ou seja, o que importa é o agrupamento das tendências das diferentes visões sobre a temática de estudo e não a opinião individual do entrevistado. Se o(a) senhor(a) aceitar participar, estará contribuindo para a discussão da relação Educação Profissional, Desenvolvimento Local/Regional e os APL's. As entrevistas serão realizadas onde e quando o(a) senhor (a) marcar, não sendo necessário seu deslocamento, o pesquisador irá ao encontro ao seu encontro. Em caso de despesa com o deslocamento e/ou alimentação para que a entrevista ocorra, as despesas serão de responsabilidade do pesquisador.

Os benefícios relacionados com a realização dessa pesquisa se referem aos resultados histórico-sociais a serem alcançados com a pesquisa. Espera-se que, ao fim dessa pesquisa, os questionamentos suscitados possam ser respondidos de maneira a contribuir com os professores, técnicos administrativos e comunidade local para a reflexão sobre a atuação do Instituto na região do Alto Rio Negro. Bem como, fornecer ao IFAM elementos que possam contribuir para a avaliação de sua atuação na região, buscando evidenciar os pontos positivos e negativos destacados pela comunidade durante o processo de pesquisa. Assim como, fornecer dados a comunidade acadêmica que possam subsidiar outras pesquisas sobre a atuação do IFAM no estado do Amazonas, considerando que ainda hoje existem poucas pesquisas que abordem essa temática.

Se depois de consentir em sua participação o(a) senhor (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Em caso de constrangimento e não sendo respeitada sua decisão de se

retirar da pesquisa o(a) senhor(a) poderá reivindicar indenização por danos eventuais conforme Resolução 466 de 2012 do CNS, IV.3.h, IV.4.c e V.7.

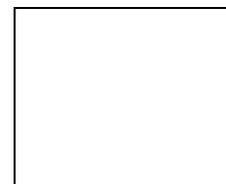
O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração para conceder a entrevista. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Telefone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data _____/_____/_____

Assinatura do participante



Impressão

Dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador Responsável



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Questionário de cunho acadêmico cujo objetivo é a coleta de informações que ajudarão a construir o perfil dos funcionários para a Tese de Doutorado que tem como título: ENTRE O PENSADO E O VIVIDO: A CONTRIBUIÇÃO DO IFAM – CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL/REGIONAL FRENTE À DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL DA REGIÃO DO ALTO RIO NEGRO NO AMAZONAS (2007 – 2014). Diante do exposto, solicito gentilmente o preenchimento deste questionário que será de extrema importância nesse estudo.

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AO CORPO DOCENTE E TÉCNICO ADMINISTRATIVO.

1- Área de atuação:

() Professor () Técnico administrativo

2- Sexo:

() Masculino () Feminino

3- Região de origem:

() Sul () Sudeste () Centro-oeste () Nordeste () Norte () Alto Rio Negro, se da região, estudou nos internatos salesianos () Sim ou () Não

4- Formação:

() 1º grau () 2º grau de 5 a 10 anos () 2º grau com formação técnica () Superior incompleto () Superior completo () Pós-graduado Que nível?

5- Tempo de serviço na instituição:

() de 1 a 5 anos () de 5 a 10 anos () de 10 a 15 anos () de 15 a 20 anos

() mais de 20 anos

6- Regime de trabalho só para os docentes:

() dedicação exclusiva () 40 horas () 20 horas () substituto

7- Regime de trabalho só para os técnicos administrativos:

() quadro permanente () terceirizado () contrato temporário

8- Área de formação:

9- Levando em consideração, a singularidade da instituição, bem como as singularidades regionais, em sua opinião, a instituição atende ao perfil profissional exigido pelo mundo de trabalho:

() sim () não () parcialmente

Justifique sua resposta:

10- Na sua opinião, qual a maior dificuldade encontrada para trabalhar no município de São Gabriel da Cachoeira?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Entrevista de cunho acadêmico cujo objetivo é a coleta de informações que fornecerão subsídios para Tese de Doutorado que tem como título: ENTRE O PENSADO E O VIVIDO: A CONTRIBUIÇÃO DO IFAM – CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL/REGIONAL FRENTE À DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL DA REGIÃO DO ALTO RIO NEGRO NO AMAZONAS (2007 – 2014). Diante do exposto, solicito gentilmente sua participação que será de extrema importância nesse estudo.

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER DESENVOLVIDA COM O CORPO DOCENTE E TÉCNICO ADMINISTRATIVO QUE TRABALHARAM NA INSTITUIÇÃO NO PERÍODO DEFINIDO PARA ABRANGÊNCIA DA PESQUISA.

- 1- Tempo de serviço na instituição?
- 2- O que você sabe sobre o processo de implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas?
- 3- Regime de trabalho e sua área de atuação?
- 4- Qual a sua região de origem?
- 5- Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou em sua chegada no Instituto?
- 6- Você acompanhou o processo de discussão para a adesão a proposta de transformação em IFAM? Qual a maior dificuldade da instituição neste período?
- 7- Em sua opinião, a escola estava preparada para essa transformação em Instituto?
- 8- Quais as vantagens e desvantagens que você identifica nessa mudança de Escola Agrotécnica para Campus do IFAM?
- 9- Levando em consideração, a singularidade da instituição, bem como as singularidades da região do Alto Rio Negro, em sua opinião, a instituição atende as demandas exigidas pelo mundo trabalho da região?
- 10- Em sua opinião, o que mudou com a transformação em Campus do IFAM?
- 11- Qual sua concepção de desenvolvimento, desenvolvimento local/regional;
- 12- Qual sua concepção de Arranjos Produtivos Locais;
- 13- Como você percebe a relação entre o Instituto, a comunidade de SGC e os Arranjos Produtivos Locais?
- 14- Como você avalia a contribuição do IFAM-Campus SGC para o desenvolvimento local/regional?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Entrevista de cunho acadêmico cujo objetivo é a coleta de informações que fornecerão subsídios para Tese de Doutorado que tem como título: ENTRE O PENSADO E O VIVIDO: A CONTRIBUIÇÃO DO IFAM – CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL/REGIONAL FRENTE À DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL DA REGIÃO DO ALTO RIO NEGRO NO AMAZONAS (2007 – 2014). Diante do exposto, solicito gentilmente sua participação que será de extrema importância nesse estudo.

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER DESENVOLVIDA COM OS MEMBROS DA COMUNIDADE DE SÃO GABRIEL CACHOEIRA QUE ACOMPANHARAM A ATUAÇÃO DA INSTITUIÇÃO NO PERÍODO DEFINIDO PARA ABRANGÊNCIA DA PESQUISA.

- 1- A quanto tempo reside em São Gabriel da Cachoeira?
- 2- O que você sabe sobre o processo de implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas?
- 3- Regime de trabalho e sua área de atuação?
- 4- Qual a sua região de origem?
- 5- Você acompanhou o processo de discussão para a adesão a proposta de transformação em IFAM? Qual a maior dificuldade da instituição neste período?
- 6- Em sua opinião, a escola estava preparada para essa transformação em Instituto?
- 7- Quais as vantagens e desvantagens que você identifica nessa mudança de Escola Agrotécnica para Campus do IFAM?
- 8- Levando em consideração, a singularidade da instituição, bem como as singularidades da região do Alto Rio Negro, em sua opinião, a instituição atende as demandas exigidas pelo mundo trabalho da região?
- 9- Em sua opinião, o que mudou com a transformação em Campus do IFAM?
- 10- Qual sua concepção de desenvolvimento, desenvolvimento local/regional;
- 11- Qual sua Concepção de Arranjos Produtivos Locais;
- 12- Como você percebe a relação entre o Instituto, a comunidade de SGC e os Arranjos Produtivos Locais?
- 13- Como você avalia a contribuição do IFAM-Campus SGC para o desenvolvimento local/regional?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Entrevista de cunho acadêmico cujo objetivo é a coleta de informações que fornecerão subsídios para Tese de Doutorado que tem como título: ENTRE O PENSADO E O VIVIDO: A CONTRIBUIÇÃO DO IFAM – CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL/REGIONAL FRENTE À DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL DA REGIÃO DO ALTO RIO NEGRO NO AMAZONAS (2007 – 2014). Diante do exposto, solicito gentilmente sua participação que será de extrema importância nesse estudo.

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER DESENVOLVIDA COM OS GESTORES OU MEMBROS DA EQUIPE DIRETIVA LIGADA ÀS QUESTÕES PEDAGÓGICAS DA ESCOLA NO PERÍODO DEFINIDO PARA ABRANGÊNCIA DA PESQUISA.

- 1 - É sabido que a implementação de qualquer mudança, seja ela discutida, planejada ou não, traz inúmeros reflexos não só para quem a implanta como também para quem está diretamente envolvido no processo. Diante do exposto, levando em consideração a transformação em Instituto instituída pela Lei n. 11.892, que cria 38 IFs, quais foram as mudanças mais visíveis e quais as suas implicações institucionais?
- 2 - Em sua opinião, a escola estava preparada para essa transformação em Instituto? Por quê?
- 3- Como você avalia o crescimento da instituição nesse período e quais os fatores que contribuíram para o desenvolvimento institucional?
- 4 - O corpo docente, discente e os administrativos, compreenderam o porquê da transformação da Escola Agrotécnica em IFAM-Campus SGC?
- 5 - Você acha que, dada à singularidade da região do Alto Rio Negro, a instituição, pautada nesta transformação, está atendendo os objetivos previstos na lei, em levar o desenvolvimento local/regional, trabalhando com as APL's com vista de atender as exigências do setor primário e, ainda, oportunizando não só sua inserção como sua permanência no mundo de trabalho?
- 6 - Quais as inquietações mais prementes sobre o desenvolvimento local/regional que, na sua opinião, servem de parâmetro para discussão nos diversos segmentos sociais do município?
- 7 - A instituição, hoje, como essa nova roupagem de Instituto Federal, como está trabalhando o seu fazer pedagógico?
- 8- Em sua opinião, o que mudou com a transformação em Campus do IFAM?
- 9- Qual sua concepção de desenvolvimento, desenvolvimento local/regional?
- 10- Qual sua Concepção de Arranjos Produtivos Locais?
- 11- Como você percebe a relação entre o Instituto, a comunidade de SGC e os Arranjos Produtivos Locais?
- 12- Como você avalia a contribuição do IFAM-Campus SGC para o desenvolvimento local/regional?

AO ILUSTRÍSSIMO DIRETOR GERAL DO CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS ELIAS BRASILINO DE SOUZA

Eu, José Eurico Ramos de Souza, brasileiro, solteiro, professor EBTT do Campus Manaus Zona Leste, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, aluno do Curso de Doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, venho por meio deste expor para ao final requerer o que segue.

1 – Ingressei no curso de doutorado em 2014;

2- Para elaboração do trabalho de tese, desenvolvo a pesquisa, provisoriamente denominada, *Entre o pensado e o vivido: a contribuição do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira, para o desenvolvimento local/regional frente à diversidade étnica e cultural da região do Alto Rio Negro no Amazonas (2007 – 2014)*;

3 – Estou submetendo à Plataforma Brasil, o protocolo de pesquisa para análise e parecer;

4 – Dentre os documentos que compõem o referido protocolo é exigido o **Termo de Anuência**, que se refere ao documento emitido pela Instituição onde serão coletados os dados, no caso o IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira, **constando que tem conhecimento e autoriza a execução do projeto**;

Diante do exposto, venho solicitar, com respeito e zelo acadêmico, a emissão do Termo de Anuência para que o mesmo possa compor o Protocolo a ser submetido na Plataforma Brasil.

Anexo a este pedido: Cópia da Folha de Rosto do Projeto, emitida pela Plataforma Brasil e o Projeto de Pesquisa que compõe o protocolo.

Manaus, 26 de julho de 2016



José Eurico Ramos de Souza

**AO MAGNÍFICO REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS ANTÔNIO VENÂNCIO
CASTELO BRANCO**

Eu, José Eurico Ramos de Souza, brasileiro, solteiro, professor EBTT do Campus Manaus Zona Leste, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, aluno do Curso de Doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, venho por meio deste expor para ao final requerer o que segue.

1 – Ingressei no curso de doutorado em 2014;

2- Para elaboração do trabalho de tese, desenvolvo a pesquisa, provisoriamente denominada, *Entre o pensado e o vivido: a contribuição do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira, para o desenvolvimento local/regional frente à diversidade étnica e cultural da região do Alto Rio Negro no Amazonas (2007 – 2014)*;

3 – Estou submetendo à Plataforma Brasil, o protocolo de pesquisa para análise e parecer;

4 – Dentre os documentos que compõem o referido protocolo é exigido o **Termo de Anuência**, que se refere ao documento emitido pela Instituição onde serão coletados os dados, no caso o IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira, **constando que tem conhecimento e autoriza a execução do projeto**;

Diante do exposto, venho solicitar, com respeito e zelo acadêmico, a emissão do Termo de Anuência para que o mesmo possa compor o Protocolo a ser submetido na Plataforma Brasil.

Anexo a este pedido: Cópia da Folha de Rosto do Projeto, emitida pela Plataforma Brasil e o Projeto de Pesquisa que compõe o protocolo.

Manaus, 26 de julho de 2016



José Eurico Ramos de Souza

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS**

**CARTA DE ANUÊNCIA
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)**

Eu, ANTÔNIO VENÂNCIO CASTELO BRANCO, Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada *Entre o pensado e o vivido: a contribuição do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira, para o desenvolvimento local/regional frente à diversidade étnica e cultural da região do Alto Rio Negro no Amazonas (2007 – 2014)* sob responsabilidade do pesquisador José Eurico Ramos de Souza doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, sob orientação da Prof^a Dr^a Arminda Rachel Mourão, com o seguinte objetivo:

Analisar as políticas públicas educacionais do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira e suas contribuições para o desenvolvimento local/regional considerando à diversidade étnica e cultural do Município de São Gabriel da Cachoeira.

necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no Campus São Gabriel, nas Pró-Reitorias e no Gabinete Reitoria da instituição por meio da documentação sobre a implantação dos *campi* do Amazonas no aspecto didático-pedagógico e de atas ou registros das reuniões e/ou encontros com os interlocutores nos municípios por meio das audiências públicas.

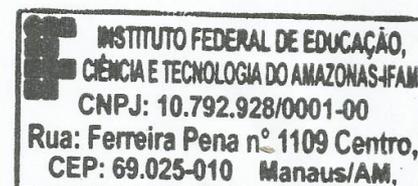
Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

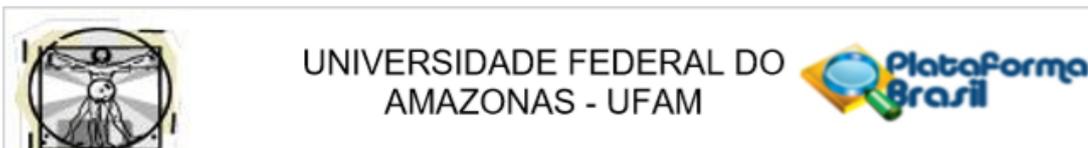
- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.

Manaus, 25 de julho de 2016

[Assinatura e carimbo do responsável pela Instituição]

Antônio Venâncio Castelo Branco
Reitor
Decreto Presidencial/MEC, de 10.03.15
D. O. U. DE 11.03.15





UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE O PENSADO E O VIVIDO: A CONTRIBUIÇÃO DO IFAM *¿* CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL/REGIONAL FRENTE À DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL DA REGIÃO DO ALTO RIO NEGRO NO AMAZONAS (2007 *¿* 2014).

Pesquisador: José Eurico Ramos de Souza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58312616.9.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.721.702

Apresentação do Projeto:

SEGUNDO O PESQUISADOR, A pesquisa terá como pressuposto básico compreender as políticas públicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas para o desenvolvimento local/regional frente à diversidade étnica e cultural do Município de São Gabriel da Cachoeira, a partir da compreensão e articulação de seus conceitos e de sua correspondência com a diversidade que existe entre as comunidades indígenas que vivem na região do Alto Rio Negro. Buscar-se-á compreender nessa nova configuração de Instituto Federal, o que embasa as ações pedagógicas do Campus e sua relação com a comunidade onde está inserida, verificando, por meio de retrospectiva histórica, se suas ações pedagógicas levaram em consideração os conhecimentos tradicionais dos educandos e as necessidades do mundo do trabalho na região, no período compreendido entre 1995 a 2007 até a criação do IFAM (2008), enfatizando a Lei n. 11.741/2008 que traz alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, no que tange à Educação Profissional e a Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

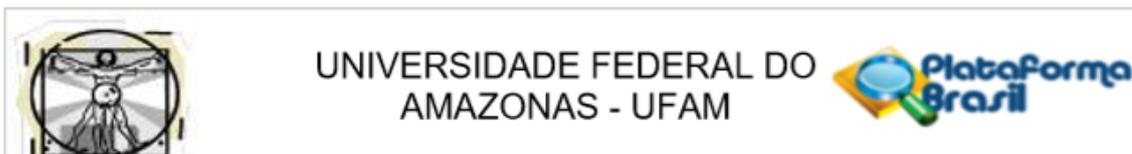
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.721.702

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando assim os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Além da legislação, serão analisados os documentos internos do Campus São Gabriel da Cachoeira e os documentos pactuados nos seminários realizados em parceria com a FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro. Levando-se em consideração que, na criação dos Institutos Federais de Educação, foram apresentadas suas finalidades, dentre as quais está a de contribuir para o desenvolvimento local/regional e sendo sabedores da obrigatoriedade dos institutos em cumprirem com a finalidade estabelecida pela lei de sua criação, têm-se as seguintes questões norteadoras: Qual tem sido na prática, a contribuição do IFAM para o desenvolvimento local/regional do Município de São Gabriel da Cachoeira e até que ponto o Campus São Gabriel da Cachoeira, tem conseguido penetrar na realidade social da região, considerando a diversidade étnica e cultural do Alto Rio Negro?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as políticas públicas educacionais do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira e suas contribuições para o desenvolvimento local/regional considerando a diversidade étnica e cultural do Município de São Gabriel da Cachoeira.

Objetivo Secundário:

1. Conhecer as políticas educacionais do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira, analisando-as a partir da diversidade étnica e cultural do Município de São Gabriel da Cachoeira; 2. Compreender a transição de EAFSGC para IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira; 3. Identificar as políticas públicas destinadas ao desenvolvimento do Município de São Gabriel da Cachoeira à luz da documentação pertinente para criação dos IF's; 4. Avaliar o pensado e o vivido acerca da contribuição do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira, para o desenvolvimento local/regional frente à diversidade étnica e cultural do município.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, embora mínimos. Nesse estudo que trata a

Endereço: Rua Teresina, 4950
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-5130 Fax: (92)3305-5130 E-mail: cep@ufam.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 1.721.702

relação entre educação profissional e desenvolvimento local/regional, existe riscos relacionados à repercussão, especialmente no âmbito institucional, das concepções reveladas pelos participantes. De modo que, fazem-se necessários alguns cuidados durante todo o processo da pesquisa, conforme prevê a Resolução 466/2012 do CNS, o que implica em: esclarecer, previamente, a partir da leitura e assinatura do TCLE, os procedimentos e as técnicas que serão utilizadas para coletar as informações visando o alcance dos objetivos da pesquisa; informar que os dados coletados durante a pesquisa serão utilizados, exclusivamente, na pesquisa.

Se mesmo seguindo todos os protocolos da pesquisa estabelecidos pela Resolução 466/2012 do CNS, em decorrência da participação na pesquisa, ocorrer algum constrangimento para os sujeitos no processo de entrevista, o pesquisador desenvolverá um diálogo no sentido de dissipá-lo, se for o caso encaminhará o sujeito para um assistente social ou dependendo do caso a um psicólogo.

Ainda como modo de minimizar estes riscos e como forma de tranquiliza-los quanto sua participação na pesquisa, será assegurado o sigilo sobre a participação dos sujeitos envolvidos e, ainda, que a divulgação dos dados será feita de maneira codificada evitando a identificação do sujeito. A

técnica de análise de conteúdo das entrevistas agrupará os significados das informações por categorias conceituais, ou seja, o que importa é o agrupamento das tendências das diferentes visões sobre a temática de estudo e não a opinião individual do entrevistado.

Benefícios:

Os benefícios relacionados com a realização dessa pesquisa se referem aos resultados histórico-sociais a serem alcançados com a pesquisa.

Espera-se que, ao fim dessa pesquisa, os questionamentos suscitados possam ser respondidos de maneira a contribuir com os professores,

técnicos administrativos e comunidade local para a reflexão sobre a atuação do Instituto na região do Alto Rio Negro. Bem como, fornecer ao IFAM elementos que possam contribuir para a avaliação de sua atuação na região, buscando evidenciar os pontos positivos

e negativos destacados pela comunidade durante o processo de pesquisa. Assim como, fornecer dados a comunidade acadêmica que possam

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 1.721.702

subsidiar outras pesquisas sobre a atuação do IFAM no estado do Amazonas, considerando que ainda hoje existem poucas pesquisas que abordem essa temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A projeto de pesquisa apresentado se destina ao estudo, a partir dos discursos escritos e orais, das relações históricas do IFAM - Campus São Gabriel da Cachoeira com a comunidade local e sua possível contribuição no fomento do desenvolvimento local e regional a partir da sua inserção na comunidade, considerando a diversidade étnica e cultural do Alto Rio Negro.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Folha de Rosto: Adequada
2. Termo de Anuência: Adequado
3. TCLE: Adequado
4. Riscos e Benefícios: Adequados
5. Cronograma: Adequado
6. Orçamento: Adequado
7. Critérios de Inclusão e Exclusão: Adequados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Projeto obedece aos critérios estabelecidos pelo CEP/UFAM

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_764348.pdf	25/08/2016 15:29:07		Aceito
Outros	roteirosdeentrevistas.pdf	25/08/2016 15:24:03	José Eurico Ramos de Souza	Aceito
Outros	Cartarepostadaspendencias.pdf	25/08/2016 15:22:39	José Eurico Ramos de Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa2.pdf	25/08/2016 15:19:41	José Eurico Ramos de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEurico2.pdf	25/08/2016 15:15:15	José Eurico Ramos de Souza	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

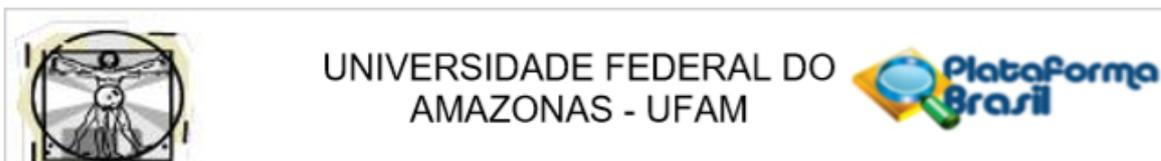
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.721.702

Outros	Requerimento.pdf	26/07/2016 19:45:25	José Eurico Ramos de Souza	Aceito
Outros	CartadeanuenciaReitor.pdf	26/07/2016 19:43:11	José Eurico Ramos de Souza	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	26/07/2016 19:25:34	José Eurico Ramos de Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 12 de Setembro de 2016

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS**

CARTA DE ANUÊNCIA
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Eu, ELIAS BRASILINO DE SOUZA, Diretor Geral do Campus São Gabriel da Cachoeira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada *Entre o pensado e o vivido: a contribuição do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira, para o desenvolvimento local/regional frente à diversidade étnica e cultural da região do Alto Rio Negro no Amazonas (2007 – 2014)* sob responsabilidade do pesquisador José Eurico Ramos de Souza doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, sob orientação da Prof^a Dr^a Arminda Rachel Mourão, com o seguinte objetivo:

Analisar as políticas públicas educacionais do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira e suas contribuições para o desenvolvimento local/regional considerando a diversidade étnica e cultural do Município de São Gabriel da Cachoeira.

necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos nos diversos setores do Campus São Gabriel por meio da documentação sobre a implantação dos cursos nos aspectos didático-pedagógico e de atas ou registros das reuniões e/ou encontros com os interlocutores nos municípios por meio das audiências públicas, bem como de dados que nos permitam traçar um perfil do quadro de funcionários do campus.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.

Manaus, 30 de outubro de 2017

Elias Brasilino de Souza
Diretor Geral do IFAM/Campus SGC
Portaria IFAM nº 1.064 de 20/03/2015
D.O.U. de 26/03/2015