



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE GESTÃO EM NEGÓCIOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO E PLANEJAMENTO TERRITORIAL



TELMA REGINA DE BARROS

**O DESENVOLVIMENTO REGIONAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: CASO DOS IFETs DA MICRORREGIÃO DO SUDOESTE DE
GOIÁS**

GOIÂNIA

2019

TELMA REGINA DE BARROS

**O DESENVOLVIMENTO REGIONAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: CASO DOS IFETs DA MICRORREGIÃO DO SUDOESTE DE
GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento e Planejamento Territorial, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Planejamento Territorial.

Área de Concentração: Planejamento Urbano Regional/Demografia.

Linha de pesquisa: Economia e Desenvolvimento Territorial.

Orientadora: Profa. Dra. Deusa Maria Rodrigues Boaventura.

GOIÂNIA

2019

B277d Barros, Telma Regina de
O desenvolvimento regional e a educação profissional
e tecnológica : caso dos IFET's da microrregião do
sudeste de Goiás / Telma Regina de Barros.-- 2019.
173 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
em Desenvolvimento e Planejamento Territorial, Goiânia,
2019

Inclui referências: f. 165-173

1. Ensino profissional - Goiás (Estado). 2. Ensino
técnico - Goiás (Estado). 3. Institutos federais de
educação, ciência e tecnologia - Goiás (Estado). 4.
Planejamento regional - Goiás (Estado). 5. Ensino
superior - Goiás (Estado). I.Boaventura, Deusa Maria
Rodrigues. II.Pontifícia Universidade Católica de
Goiás. III. Título.

CDU: 378.6(043)

338.121(043)

TELMA REGINA DE BARROS

**O DESENVOLVIMENTO REGIONAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: CASO DOS IFETs DA MICRORREGIÃO DO SUDESTE
DE GOIÁS**

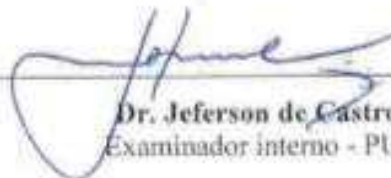
Dissertação do Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, defendida como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Planejamento Territorial, Aprovada em 15/03/2019 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Dra. Deusa Maria Rodrigues Boaventura
Orientadora – PUC Goiás



Dr. José Paulo Pietrafesa
Examinador externo – UFG



Dr. Jeferson de Castro Vieira
Examinador interno - PUC Goiás

À minha família, a quem tanto amo e que sempre foi e será a razão do meu existir. Nela encontrei o alicerce necessário para lidar com os tropeços da vida. E estes não foram poucos, mas cada um foi superado com muito trabalho, respeito, dignidade e honestidade. Características incorporadas na minha personalidade pelo convívio e aprendizagem familiar.

AGRADECIMENTOS

Se você está lendo esta página é porque eu consegui. E não foi fácil chegar até aqui. Do processo seletivo, passando pela aprovação até a conclusão do Mestrado, foi um longo caminho percorrido. Nada foi fácil, tampouco tranquilo. Deus e Nossa Senhora estiveram sempre presentes.

*“A sola do pé conhece toda a sujeira da estrada.”
Provérbio africano*

Este projeto não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio de várias pessoas. Por isso, quero agradecer a todos aqueles que sempre confiaram em mim, desde sempre. À minha família e aos meus verdadeiros amigos, sempre. Sempre mesmo!

*[...] E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar [...]”
Caminhos do coração – Gonzaguinha*

Ao meu pai (*in memoriam*), que está com Deus, nunca deixou de me amar e nem de confiar em mim. Pai, meu amor eterno. Pai, que me deu educação, valores e me ensinou a andar. Um amor incondicional. Pai, você que me criou e me deu a oportunidade de ser alfabetizada, a aprender a ler e a escrever. Viu como aprendi direitinho? A você que, muitas vezes, renunciou aos seus sonhos para que eu pudesse realizar o meu, partilho a alegria deste momento.

À minha mãe, que me deu a vida. Obrigada!

Às irmãs que Deus colocou em minha vida: Dilene e Gleida. Amor incondicional, sempre. Seus corações estão comigo e o meu, com vocês.

Às minhas amigas, Juraci e Zenaide, irmãs que eu escolhi, pelo incentivo, pela confiança e o carinho de sempre. Moram no meu coração.

Aos meus filhos Alice Catarina e Marco Júnio, amor incondicional eterno. Modelos em que procuro me espelhar sempre: pela perseverança e otimismo contagiante.

Aos meus netinhos Clarissa, Cecília e Pedro (que nasceu em pleno calor da conclusão deste trabalho – 31/12/2018), amor incondicional eterno. Em vocês sempre encontrei o significado da vida e do amor. Obrigada!

*“[...] Nunca se esqueça, nem um segundo
Que eu tenho o amor maior do mundo
Como é grande o meu amor por você. [...]”
Como é grande o meu amor por você – Roberto Carlos*

Aos meus professores orientadores e exemplo profissional Aristides Moysés e Deusa Boaventura, por não terem permitido que eu interrompesse o processo e pela paciência, confiança, solicitude e solidariedade perante minhas dificuldades. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário, sem nunca me desmotivar. Quando ‘crescer’, eu quero ser como vocês.

Aos professores, funcionários e colegas do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Planejamento Territorial da PUC-GO, em especial ao Prof. Dr. Sérgio Duarte, pelas aulas de Desenvolvimento Regional, que estarão para sempre em minha memória.

Aos professores Jeferson e José Paulo, que aceitaram compor minha banca de qualificação e de defesa, pelas sugestões e análises significativas às quais tentarei atender na versão definitiva do texto.

Por fim, e não menos importante, ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, instituição que tem sido meu alicerce e minha escola de vida há 24 anos. Por meio dela e do meu trabalho consigo oferecer e criar melhores condições de vida a minha família e, principalmente, num passado não tão distante, a formação dos meus amados filhos. O contato direto com a educação sempre foi enriquecedor e contagiante. Não diferente disso, ainda hoje, foi por meio dela, que me concedeu afastamento para qualificação, que concluí esta formação com êxito. Obrigada!

Com vocês, divido a alegria desta experiência!

*“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e sabe pelo menos de onde vens.”
Provérbio africano*

RESUMO

Esta dissertação aborda o tema “Desenvolvimento regional e educação profissional e tecnológica” buscando compreender a dimensão espacial e territorial dos fenômenos socioeconômicos, o dinamismo de umas regiões e o declínio e estagnação de outras, a ocupação e a expansão da fronteira agrícola no estado de Goiás e a relevância dos municípios do sudoeste goiano no desenvolvimento do Estado considerando a importância e o papel da educação superior e da educação profissional e tecnológica para o crescimento e o desenvolvimento de uma determinada região. No intuito de esclarecer as indagações advindas das incertezas que permeiam o tema, adota-se como recorte temporal o período de 1995 a 2010, que coincide com o dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), marcados pelas políticas de expansão e interiorização da educação brasileira. O ponto central das análises destaca as legislações, os programas e as ações que contribuíram para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT), procurando instituir um contraponto para a reflexão e a análise do movimento expansionista no Brasil e em Goiás. A investigação procura avançar com proposições sobre a relevância da educação superior no processo de desenvolvimento regional, que decorre dos debates sobre a qualidade do ensino, a oferta de cursos ligados à expertise local, os papéis dos atores, os impactos na qualidade de vida da população, o desenvolvimento local, enfim, sobre os resultados apresentados nos aspectos sociais, econômicos e educacionais. Em decorrência disso, busca-se investigar se o crescimento da REPCT durante o período delineado para a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento social, econômico e educacional do estado de Goiás e, sobretudo, dos municípios da Microrregião do Sudoeste de Goiás (MSG) nos quais foram reestruturados e/ou implantados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) que compõem a rede. Para responder a esse questionamento, a dissertação buscou levantar os seguintes tópicos relativos à microrregião em estudo: perfil socioeconômico dos municípios que a compõem; caracterização das estruturas educacionais; mapeamento da educação superior e da presença dos IFETs; e mensuração da formação de profissionais. Na pesquisa, partiu-se do geral – enquadramento teórico (aspectos teóricos do desenvolvimento regional) para o particular – enquadramento histórico-empírico. Também foi levantado o estado da arte do objeto de estudo (estrutura para a formação profissional) e realizado um Estudo de Caso – Abordagem Local-Empírico –, visando avaliar o papel da REPCT na qualificação de quadros profissionais. Concluiu-se, portanto, que o crescimento da REPCT durante o período delineado para a pesquisa (1995-2010) contribuiu para o desenvolvimento regional do país e, sobretudo, para os municípios da Microrregião do Sudoeste de Goiás.

Palavras-chave: Desenvolvimento Regional. Educação Superior. Educação Profissional e Tecnológica. Estado de Goiás. Microrregião do Sudoeste de Goiás.

ABSTRACT

This dissertation addressed the theme "Regional development and professional and technological education", seeking to understand the spatial and territorial dimension of socioeconomic phenomena, the dynamism of some regions and the decline and stagnation of others, occupation and expansion of the agricultural frontier in the state of Goiás and the relevance of the municipalities of southwestern Goiás in the development of the State, considering the importance and role of higher education and professional and technological education for the growth and development of a given region. In order to clarify the questions arising from the uncertainties that permeate the theme, the period from 1995 to 2010, which coincides with the governments of Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) and Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), marked by the policies of expansion and internalization of Brazilian education. The focus of the analyzes highlights the legislation, programs and actions that contributed to the expansion of the Federal Network of Vocational, Scientific and Technological Education (REPCT), seeking to establish a counterpoint for the reflection and analysis of the expansionist movement in Brazil and in Goiás. The research seeks to move forward with proposals on the relevance of higher education in the regional development process, which stems from debates on the quality of education, the provision of courses linked to local expertise, the roles of the actors, the impacts on the quality of life of the population, the local development, finally, on the results presented in the social, economic and educational aspects. As a result, it was sought to investigate whether the growth of REPCT during the period delineated for the research contributed to the social, economic and educational development of the state of Goiás and, above all, the municipalities of the Southwest Microregion of Goiás (MSG) in which the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFETs) that make up the network have been restructured and / or implemented. To answer this question, the dissertation sought to raise the following topics regarding the microregion under study: socioeconomic profile of the municipalities that compose it; characterization of educational structures; mapping of higher education and the presence of IFETs; and measurement of professional training. In the research, we started with the general - theoretical framework (theoretical aspects of regional development) for the particular - historical-empirical framework. The state of the art of the object of study (structure for vocational training) was also studied and a Case Study - Local-Empirical Approach was carried out, in order to evaluate the role of REPCT in the qualification of professional staff. It was concluded, therefore, that the growth of the REPCT during the period defined for the research (1995-2010) contributed to the regional development of the country and, above all, to the municipalities of the Southwest Microregion of Goiás.

Keywords: Regional Development. Higher Education. Professional and Technological Education. State of Goiás. Microregion of the Southwest of Goiás.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Taxa real de variação do PIB – Goiás e Brasil – 1995 a 2010.....	44
Figura 2 - Produto interno bruto per capita (R\$) – Goiás e Brasil – 1995 a 2010.....	44
Figura 3 - Exportações e Importações (US\$ 1.000 FOB) – Goiás – 1995 a 2010.....	45
Figura 4 - Domicílios particulares permanentes na área rural e urbana – Goiás – 1950 a 2010	46
Figura 5 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por condição de atividade e de ocupação – Goiás – 2010	46
Figura 6 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas, por situação do domicílio, segundo o número de trabalhos e os grupos de idade - Goiás - 2010.	47
Figura 7 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade e o valor do rendimento nominal médio, segundo o nível de instrução - Goiás – 2010.	48
Figura 8 - Dinâmica da “Região de Aprendizagem”.....	83
Figura 9 - IFETs, população estimada e dimensão territorial das Regiões – Brasil – 2011.	107
Figura 10 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Brasil – 1909 a 2016.....	112
Figura 11 - IFETs da Região Centro-Oeste, população e dimensão territorial dos Estados e do Distrito Federal – Centro-Oeste - 2011	119
Figura 12 - Densidade demográfica, por municípios (hab/km ²) – Goiás – 2010	120
Figura 13 - Índice de desempenho dos municípios – IDM Educação – Goiás – 2010	122
Figura 14 – Microrregiões do estado de Goiás – Goiás – 2010.....	130
Figura 15 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo os municípios da MSG – 2010.....	147
Figura 16 – Gastos com custeios e investimentos no IFG – 2006 a 2010	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução e percentual do número de IES por categoria administrativa – Brasil – 1995 a 2010.....	56
Tabela 2 - Evolução e percentual do número de matrículas de educação superior por categoria administrativa – Brasil – 1995 a 2010.....	56
Tabela 3 - Razão entre o número de matrículas de graduação e o total de IES por categoria administrativa – Brasil – 1995 a 2010.....	57
Tabela 4 - Evolução das matrículas da educação superior, recursos das IFES, excluindo-se os recursos próprios e o percentual em PIB – Brasil – 1995 a 2010.....	57
Tabela 5 - Distribuição de instituições, matrículas e população por região geográfica – Brasil – 1995 a 2010.....	63
Tabela 6 - Evolução da participação percentual da titulação docente por categoria administrativa – Brasil e regiões – 1995 a 2010.....	64
Tabela 7 - Evolução e percentual do número de IES por categoria administrativa – Goiás – 1995 a 2010.....	69
Tabela 8 - Evolução e percentual do número de matrículas de educação superior por categoria administrativa – Goiás – 1995 a 2010.....	70
Tabela 9 - Razão entre o número de matrículas de graduação e o total de IES por categoria administrativa – Goiás – 1995 a 2010.....	71
Tabela 10 - Evolução da participação percentual da titulação docente por categoria administrativa – Goiás – 1995 a 2010.....	71
Tabela 11 - Distribuição e participação percentual de matrículas em cursos de graduação presenciais por localização geográfica – Goiás – 1999 a 2010.....	72
Tabela 12 - Comparação de indicadores brasileiros com indicadores de países desenvolvidos.....	75
Tabela 13 - Indicadores de desempenho dos IFETs por região – Brasil – 2009 e 2010	108
Tabela 14 - Modalidades e Cursos do IFG e IFGoiano, em unidades – Goiás – 2018.....	124
Tabela 15 - Área territorial, população residente, densidade demográfica e situação de domicílio, segundo as microrregiões – Goiás – 2010.....	131
Tabela 16 - Área territorial, população residente, densidade demográfica e situação de domicílio, segundo os municípios – MSG – 2010.....	132
Tabela 17 - Flutuação e número de emprego, segundo as microrregiões – Goiás – 2010	133
Tabela 18 - Empregos e estabelecimentos por grandes setores de atividade: quantidade, remuneração média, jornada de trabalho e duração média – MSG – 2010.....	134
Tabela 19 - Distribuição dos empregos formais por setor de atividade – Brasil, Goiás e MSG – 2010.....	134
Tabela 20 - Distribuição dos empregos formais na indústria, no comércio e nos serviços, segundo os municípios – MSG – 2010.....	135
Tabela 21 - As 20 ocupações que mais empregaram, o n.º de trabalhadores empregados, a taxa de crescimento e sua remuneração média em salários mínimos – MSG – 2010.....	136
Tabela 22 - Coeficiente Gini e IDH-M – MSG – 2010.....	138
Tabela 23 - Produção de grãos, bovinos, suínos, aves e produção de leite, segundo as microrregiões – Goiás – 2010.....	139
Tabela 24 - Balança comercial, arrecadação do ICMS, PIB e PIB per capita, segundo as microrregiões – Goiás – 2010.....	140
Tabela 25 - Balança comercial, segundo os municípios – MSG – 2010 (US\$).....	141
Tabela 26 - Arrecadação do ICMS, PIB, atividades econômicas e PIB per capita, segundo os municípios – MSG – 2010.....	142

Tabela 27 - Número total de salas de aula, de estabelecimentos e de docentes, de ensino pré-escolar, Fundamental e Médio – MSG – 2001, 2006, 2010	145
Tabela 28 - Pessoas que frequentavam escola ou creche, por curso que frequentavam, segundo os municípios – MSG – 2010	145
Tabela 29 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo os municípios – MSG – 2010.....	146
Tabela 30 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas, com valor do rendimento nominal médio do trabalho principal, segundo o nível de instrução – Goiás - 2010	148
Tabela 31 - Número de Alunos Matriculados no Ensino Fundamental na Rede Federal, Estadual, Municipal e Particular na Microrregião do Sudoeste de Goiás – 2010.....	148
Tabela 32 - Indicadores de desempenho dos IFETs Goiás e do IFG-Campus Jataí – 2010	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Primeiras IES criadas no estado de Goiás – 1944 a 1991.....	66
Quadro 2 - Características da Sociedade da Informação e da Sociedade do Conhecimento.	77
Quadro 3 - Classificação dos impactos das atividades das IES sobre as regiões	80
Quadro 4 - IFETs por região e estado, em unidades – Brasil – 2008 a 2016	104
Quadro 5 - IFETs e seus <i>Campi</i> , em unidades – Goiás – 2008 a 2016.....	118
Quadro 6 - Cursos Superiores do IFG – 2018.....	125
Quadro 7 - Cursos Superiores do IFGoiano – 2018	126
Quadro 8 – Instituições de ensino superior da MSG - 2010	149
Quadro 9 - Cursos ofertados na MSG – UEG/Campus Mineiros – 2010	150
Quadro 10 - Cursos ofertados na MSG – UEG/Campus Jataí – 2010.....	150
Quadro 11 - Cursos ofertados na MSG – UEG/Campus Santa Helena de Goiás – 2010..	151
Quadro 12 - Cursos ofertados na MSG – UFG/Campus Jataí – 2010	152
Quadro 13 - Cursos ofertados na MSG – IFGoiano/Campus Rio Verde – 2010.....	153
Quadro 14 - Cursos ofertados na MSG – IFG/Campus Jataí – 2010.....	154
Quadro 15 – Gastos com custeios e investimentos no IFG/Campus Jataí – 2010	157

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EAF	Escola Agrotécnica Federal
ETF	Escola Técnica Federal
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDM	Índice de Desenvolvimento dos Municípios
IES	Instituições de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFGoiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IMB	Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lula	Luiz Inácio Lula da Silva
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MSG	Microrregião do Sudoeste de Goiás
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional para Avaliação de Alunos
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNDR	Plano Nacional de Desenvolvimento Regional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PROEJA	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
REPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SED	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Científico e Tecnológico e de Agricultura, Pecuária e Irrigação de Goiás
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUFRAMA	Superintendência da Zona Franca de Manaus
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – DESENVOLVIMENTO REGIONAL E A RELAÇÃO MULTIDIMENSIONAL DO TERRITÓRIO	20
1.1 Desenvolvimento regional no Brasil	24
1.1.1 Heranças e fases da dinâmica regional brasileira	28
1.1.2 Planejamento regional e integração nacional	34
1.2 Desenvolvimento regional no estado de Goiás	36
1.2.1 Breve histórico de formação da economia goiana	36
1.2.2 Expansão agrícola no estado de Goiás	41
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS EXTERNALIDADES	51
2.1 Educação superior no Brasil	51
2.1.1 Trajetória histórica conjuntural da educação brasileira	53
2.1.2 Desejáveis mudanças estruturais na educação brasileira	58
2.1.3 Importância e influência das políticas públicas para a educação	60
2.2 Educação superior no estado de Goiás	65
2.2.1 Breve relato histórico da educação no estado de Goiás	66
2.2.2 Indicadores de acesso à educação superior em Goiás	68
2.3 Os impactos das atividades das IES sobre as regiões	73
2.3.1 Educação e desenvolvimento regional	73
2.3.2 Impactos das atividades das IES sobre as regiões	78
CAPÍTULO 3 – DAS ESCOLAS TÉCNICAS AOS INSTITUTOS FEDERAIS	85
3.1 Trajetória histórica da educação profissional e tecnológica no Brasil	86
3.1.1 Primórdios da Educação Profissional no Brasil: educação dos marginalizados	86
3.1.2 Consolidação da indústria nacional e a expansão da REPCT	90
3.1.3 Reforma do Estado e estagnação da REPCT	93
3.2 Novo lugar do desenvolvimento científico e tecnológico nacional e estadual	97
3.2.1 Diretrizes basilares dos IFETs	102
3.2.2 Indicadores de eficiência dos IFETs	108
3.3 Fases do Plano de Expansão da REPCT	112
3.3.1 Fase I da expansão da REPCT	112
3.3.2 Fase II da expansão da REPCT	113
3.3.3 Fase III da expansão da REPCT	116
3.4 Educação profissional e tecnológica no estado de Goiás	117
3.4.1 Dimensão política-administrativa	117
3.4.2 Dimensão técnico-pedagógica	123
CAPÍTULO 4 – A MICRORREGIÃO DO SUDOESTE DE GOIÁS E SUA DIMENSÃO EDUCACIONAL	128
4.1 Características da Microrregião do Sudoeste de Goiás	128
4.1.1 Caracterização demográfica e social	131
4.1.1 Caracterização econômica	139
4.1.3 Caracterização das estruturas educacionais	144
4.2 Correlação do potencial educativo com o desenvolvimento regional	150
4.2.1 A Universidade Estadual de Goiás na MSG	150
4.2.2 A Universidade Federal de Goiás na MSG	151
4.2.3 O Instituto Federal Goiano na MSG	152
4.2.4 O Instituto Federal de Goiás na MSG	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	165

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, que tem como tema “Desenvolvimento regional e educação profissional e tecnológica”, busca compreender a dimensão espacial e territorial dos fenômenos socioeconômicos, o dinamismo de umas regiões e o declínio e estagnação de outras, a ocupação e a expansão da fronteira agrícola e a relevância dos municípios do sudoeste goiano no desenvolvimento do estado de Goiás. Tais aspectos foram analisados sob a perspectiva da importância e do papel da educação superior e da educação profissional e tecnológica para o crescimento e o desenvolvimento da região. No intuito de esclarecer as indagações advindas das incertezas que permeiam o tema, adotou-se como recorte temporal o período de 1995 a 2010, que coincide com o dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Nesse período ocorreram muitas transformações estruturais na condução das políticas nacionais, que levaram a mudanças ideológicas, estruturais, e, conseqüentemente, legais, impactando, entre outros setores, a educação.

A realização desta pesquisa começa pela análise da importância que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT) adquiriu na sociedade brasileira desde a sua criação em 1909. Desde então, a quantidade e a qualidade de vários profissionais por ela formados vêm atestando sua notoriedade.

Destarte, a relevância deste estudo traduz-se pela possibilidade de comprovação do papel desempenhado pela REPCT na Microrregião do Sudoeste de Goiás (MSG) no período em análise, o que servirá de subsídio para a adoção de novas políticas públicas que possam vir a ser implementadas com o objetivo de solidificar ainda mais o seu papel. Ademais, acredita-se também que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) que compõem a rede, ao possibilitar maior acesso ao conhecimento, geraram certo dinamismo econômico, político, social e cultural naqueles municípios onde foram reestruturados e/ou implantados.

Em decorrência disso, a questão pesquisada foi se o crescimento da REPCT durante esses anos contribuiu para a formação de profissionais qualificados para gerir o desenvolvimento econômico, social e educacional da MSG. Para responder a esse questionamento, a dissertação abordou os seguintes tópicos de análise da microrregião: a caracterização socioeconômica dos municípios que a compõem; a

identificação de suas estruturas educacionais; o mapeamento da educação superior e da presença dos IFETs; e mensuração da formação de profissionais.

Para a realização da pesquisa, partiu-se do geral – enquadramento teórico (aspectos teóricos do desenvolvimento regional) – para o particular (enquadramento histórico-empírico) e buscou-se uma visão do estado da arte sobre o objeto de estudo (estrutura para a formação profissional). Também foi realizado o estudo de caso – abordagem local-empírico (estudo aplicado à MSG, visando avaliar o papel da REPCT na qualificação de quadros profissionais nos setores privado e público e nas atividades liberais).

A dissertação foi organizada em quatro capítulos. No Capítulo 1, apresenta-se o desenvolvimento regional no Brasil e no estado de Goiás. No Brasil, destacam-se as heranças e as fases da dinâmica regional e a importância do seu planejamento na busca da integração nacional. No estado de Goiás, foi realizado um breve histórico da formação de sua economia, sua globalização e seu modelo de crescimento, o que permitiu compreender os fundamentos que levaram à consolidação da principal fonte de riqueza do estado, a agroindústria, e aos principais motivos de sua expansão.

No Capítulo 2, aborda-se a temática da educação superior, por entender que é a partir desse nível de escolaridade que as pessoas podem ter melhores oportunidades de trabalho e de disseminar conhecimentos atualizados de pesquisa de ponta, contribuindo assim para o desenvolvimento de determinada região de maneira estrutural, consistente e duradoura. Para tanto, foram buscados referenciais de renomados estudiosos do tema para subsidiar os argumentos apresentados. Constatou-se, no período de 1995 a 2010, a existência de mudanças mais conjunturais do que estruturais no Brasil e no estado de Goiás, bem como a importância e a influência das políticas públicas sobre elas. Além disso, tratou-se, ainda, da mercantilização, expansão, desconcentração e interiorização da educação e dos impactos das atividades das instituições de educação superior sobre as regiões e como esses dispêndios e conhecimentos podem contribuir para o desenvolvimento regional.

No Capítulo 3, procurou-se compreender a educação profissional e tecnológica, propriamente dita. Consistiu, portanto, na construção da trajetória histórica, social, cultural e educacional da educação profissional, abordando políticas, legislações e documentos que de alguma forma foram transformando e construindo no país um

novo lugar de desenvolvimento científico e tecnológico para a REPCT. Esse processo passou por diversas fases, mas, para maior consistência deste trabalho, foram relatadas mais detalhadamente as fases do plano de expansão desse nível de ensino no período em análise. Além disso, descreveram-se também os caminhos escolhidos pela REPCT no estado de Goiás e como estes vêm se consolidando.

O Capítulo 4 trata-se do estudo de caso que delimita o território de análise na Microrregião do Sudoeste de Goiás (MSG), uma vez que, no período em análise, já existiam *campi* dos institutos federais em funcionamento e por se tratar de uma região próspera do estado de Goiás. Ademais, se a dimensão territorial do país ou mesmo do Estado fosse considerada, demandaria maior dispêndio financeiro e de tempo para a pesquisa, impossibilitando a conclusão do trabalho em tempo hábil. Assim, ao analisar alguns indicadores econômicos e sociais, disponíveis e confiáveis, do estado de Goiás, tais como: Índice de Desenvolvimento Humano, Coeficiente Gini, Produto Interno Bruto e a participação dos municípios nas atividades econômicas do Estado; pessoas que frequentavam a escola por curso e nível de instrução; e, quantidade de matrículas por nível escolar e de instrução percebeu-se a importância e o destaque da MSG. Diante disso, optou-se por pesquisar esta região descrevendo, mediante a identificação dos municípios que a compõem, sua caracterização social, econômica e educacional, no período de 1995 a 2010. Por fim, relacionaram-se as IES da MSG e, em especial, correlacionou-se o potencial educativo dos IFETs com o desenvolvimento regional da região, abordando alguns indicadores financeiros e acadêmicos numa análise crítica do papel dessas Instituições.

Concluiu-se, portanto, que para o desenvolvimento de uma determinada região deve-se buscar o equilíbrio dentro de um processo multidimensional e de escalas territoriais e encontrar o melhor caminho no paradoxo brasileiro e, igualmente, goiano. De um lado, o país e o estado de Goiás possui capacidade para promover o crescimento econômico e, por outro lado, essa mesma capacidade promove desigualdade social, pobreza e marginalidade social e cultural. Tudo isso, demonstra a necessidade da participação ativa da sociedade garantindo os direitos e benefícios conquistados com a expansão da educação profissional e tecnológica, a retomada do planejamento nacional e de um pacto federativo num processo democrático, espontâneo e equânime.

Percebeu-se também que apesar da expansão e da interiorização das IES existe ainda a necessidade de aproximar mais as IES da região onde estão instaladas no intuito de contribuírem ainda mais para o desenvolvimento local e regional. Para tanto, deve-se viabilizar uma “região de aprendizagem” que implicaria em colaborar e envolver-se mais com o novo ambiente empresarial.

Além disso, no período analisado, detectou-se que a educação profissional e tecnológica, passa por um momento ascendente na esfera educacional brasileira e que tem sido muito valorizada nas políticas públicas. A REPCT foi reestruturada/instalada em todos os estados da federação.

Por fim, a microrregião analisada demonstrou-se uma região dinâmica e próspera, principalmente, pelo desempenho de dois municípios onde estão instalados os IFETs: Rio Verde e Jataí. Neles residem quase 60% da população da microrregião e concentram o maior número de postos de trabalho, demonstrando a grande atratividade dos mesmos. A MSG tem 16,50% da área territorial de Goiás e acomoda 7,4% da população goiana, mas responde por 10,56% do PIB estadual. Tem dezoito municípios e, entre eles, nove possuem o IDH-M alto e nos demais é médio. Sua balança comercial tem saldo positivo em quase todos os municípios que comercializam. Na MSG predominou a produção de grãos e de carne e o setor de Serviços ofertou 54,64% de postos de trabalho. Tudo isso, demonstra-se como situação exitosa economicamente da MSG. Porém, existe baixa escolaridade da população, apesar de estar bem servida de IFES sensíveis às demandas locais e a realidade da MSG. A maioria dos trabalhadores tem também baixas remunerações, comparando-se com o PIB per capita e também com o Coeficiente Gini. Isso também é confirmado pela redução progressiva de pessoas à medida que aumentam os salários e aumentam os níveis educacionais.

Apesar dessa realidade, a dimensão financeira e a dimensão de conhecimento das IES e, especificamente, dos IFETs contribuíram para o desenvolvimento da região com os recursos despendidos com despesas correntes, concessão de bolsas, pagamento de pessoal etc, e com a disponibilidade da infraestrutura que foi adquirida e/ou construída, além do potencial de formação profissional mais qualificada e atualizada com os recursos tecnológicos. Por tudo isso, pode-se concluir que o crescimento da REPCT durante o período delineado para a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento social, econômico e educacional do país e, sobretudo, dos municípios da Microrregião do Sudoeste de Goiás (MSG).

CAPÍTULO 1 – DESENVOLVIMENTO REGIONAL E A RELAÇÃO MULTIDIMENSIONAL DO TERRITÓRIO

Neste capítulo fez-se uma análise da trajetória histórica do desenvolvimento regional nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). É importante destacar, porém, “[...] que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem”, conforme acentuou Frigotto (2011, p. 237). Para o autor, um período temporal “[...] não se interpreta nele mesmo e, nem tampouco, pelo que nele se fez, mas pela natureza desse fazer e das forças sociais que o materializam para além das intenções e do discurso” (FRIGOTTO, 2011, p. 237).

Diante disso, procurou-se apreender a persistência das desigualdades regionais brasileira e o pacto federativo e seus desdobramentos no Brasil e em Goiás, abrigados sob o manto do desenvolvimento. Inicia-se esse processo buscando a origem do conceito de desenvolvimento, que, de acordo com Gómez (2005), surge como um poderoso instrumento de dominação no discurso de posse de Harry S. Truman como presidente dos Estados Unidos, proferido no dia 20 de janeiro de 1949.

De forma breve, mas contundente, Truman estabelece os fundamentos de um instrumento que reforçará as estratégias de controle social existentes e estabelecerá uma nova geografia política: a divisão do mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvidos; a consolidação de um modelo de “desenvolvimento” à imagem e semelhança dos países desenvolvidos, que os subdesenvolvidos deveriam seguir; e, a direção de todo o processo nas mãos dos organismos internacionais de controle (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas, etc.), dominados pelos países desenvolvidos (com os Estados Unidos na frente). (GÓMEZ, 2005, p. 54)

Ainda hoje, mais de meio século depois, o discurso sobre desenvolvimento permanece como anseio de aumento da qualidade de vida, e sua prática ainda se mantém diretamente sob a hegemonia dos países centrais e mediante políticas implementadas por organismos internacionais de controle. Todavia, durante esse tempo e para atender à dinâmica do capitalismo, o conceito de desenvolvimento precisou sofrer contínuas reformulações em virtude de mudanças e fracassos socioeconômicos (GÓMEZ, 2005).

Mudaram os indicadores que mediam o nível de “desenvolvimento” (do Produto Interno Bruto *per capita* para o Índice de Desenvolvimento

Humano), os setores que deviam servir como motor da economia (da indústria para o setor informal), as áreas de atenção prioritária (pobreza, meio ambiente), o público objetivo (camponeses, mulheres, comunidades de base), e também mudou a escala em que se pensavam as políticas de “desenvolvimento”, passando da escala nacional à escala regional e, posteriormente, à escala local. (GÓMEZ, 2005, p. 54)

Em uma perspectiva geral de análise, Mariani e Arruda (2010, p. 9) conceituaram desenvolvimento como “[...] uma melhora qualitativa no nível de bem-estar de um determinado grupo social, usando como referência os indicadores sociais, políticos e econômicos disponíveis”. Assim, o desenvolvimento realizado por atores locais possui a capacidade de reafirmar as potencialidades e identidades locais diante da globalização.

Ao tratarem do desenvolvimento do Brasil nos idos de 1950 a 1970, tanto Florestan Fernandes (1973) quanto Prado Júnior (1978) destacam a importância da análise ser realizada não apenas sob o viés econômico, mas também sob o histórico, cuja peça basilar é a região. Anteriormente, Furtado (1967), em artigo sobre o desenvolvimento regional, também reforçou a necessidade de a análise ser regionalizada para melhor compreender o desenvolvimento brasileiro. Conforme justificou o autor, isso significava interpretar as estruturas espaciais e sociais atuais e suas tendências e harmonizá-las com os objetivos econômicos, sociais e políticos da nação.

Anos depois, Furtado (1982, p.149) retoma o tema afirmando que,

[...] sem embargo, a experiência tem demonstrado amplamente que o *verdadeiro desenvolvimento* é principalmente um processo de ativação e canalização de forças sociais, de avanço na capacidade associativa, de exercício da iniciativa e da inventiva. Portanto, *se trata de um processo social e cultural, e só secundariamente econômico.* (Grifos nossos)

Ou seja, o processo é eivado de intencionalidade, pois “[...] o desenvolvimento significa a gênese de formas sociais efetivamente novas” (FURTADO, 1982, p. 149).

Nesse sentido, as perspectivas contemporâneas de desenvolvimento que se organizam sob uma base territorial, além de levarem em conta que as distintas riquezas do território, tais como os recursos naturais e o capital social, por exemplo, se embasam nas territorialidades, nas relações de poder, de modo a criar sinergias e modelos de produção adequados e que efetivamente promovam o desenvolvimento (MARIANI; ARRUDA, 2010).

Gómez (2005) ressalta, contudo, que o desenvolvimento tem fracassado como instrumento de melhora social, tendendo a consolidar-se apenas como instrumento

de controle. Tal fenômeno se traduz por meio da compreensão de “[...] ‘desenvolvimento’, relacionada com melhora e progresso, para promover a reprodução da ordem social capitalista, que restringe esses efeitos positivos para uma minoria” (GÓMEZ, 2005, p. 57).

O fortalecimento do controle social no Brasil, portanto, por ser advindo do desenvolvimento nacional, ao invés de solucionar os problemas sociais, fomentou o paradoxo entre as desigualdades socioambientais e os desequilíbrios territoriais próprios da dinâmica fortemente concentradora da acumulação capitalista, conforme sinaliza Araújo, T. (1999). Tal fato, ainda de acordo com a autora, pode ser percebido pela constituição histórica da economia brasileira, pois, ao longo de quatro séculos,

[...] desde seu descobrimento pelo capital mercantil em busca de internacionalização até o século atual, o Brasil se constituiu como um país rural, escravocrata e primário-exportador. Só no século XX é que emerge o Brasil urbano-industrial e de relações de trabalho tipicamente capitalistas. As antigas bases primário-exportadoras, embora montadas no amplo litoral do País, eram dispersas em diversas regiões, tendo associadas a elas as indústrias tradicionais. (ARAÚJO, T., 1999, p. 145)

Araújo, T. (1999, p.144) acredita, no entanto, que o Brasil pode se inserir no novo ambiente mundial sem ampliar ainda mais as fraturas herdadas do passado, mas adverte que, se persistir em uma “[...] dinâmica regional entregue apenas às decisões do mercado [tenderá] a exacerbar seu caráter seletivo, ampliando aquelas fraturas”. É correto afirmar-se, portanto, que o cenário brasileiro tem suas raízes na herança da dinâmica regional.

Em busca das matrizes teóricas da natureza do território no debate regional e urbano, Brandão (2004) apresenta duas perspectivas antagônicas e com distintas concepções, que surgiram, respectivamente, no final do século XIX e século XX: a economia moderna ou neoclássica e as principais correntes das teorias do desenvolvimento econômico. A primeira, de acordo com o autor, não leva em consideração a questão histórica, não tem divisão de classes, e resolve os problemas de maneira conjuntural. Nesse caso, os espaços são

[...] meros receptáculos neutros, sítios sem textura ou entorno. [...] As superfícies pouco importam. Os espaços são meros recipientes ou plataformas a propagandear suas vantagens comparativas e a disputarem as inversões de capital. (BRANDÃO, 2004, p. 63)

A segunda perspectiva “[...] vê o espaço, dinamicamente, como construção social, como produto de conflitos e disputas em torno do espaço construído pela

ação das classes sociais em seu processo de reprodução histórica” (BRANDÃO, 2004, p. 63). Em síntese, essas duas visões apontam para a contribuição da análise do capitalismo por meio da divisão social do trabalho, como forma de explicar a dimensão espacial do desenvolvimento, suas heterogeneidades, hierarquias e especializações.

O debate atual sobre o desenvolvimento regional e urbano pode ganhar muito se resgatar as perguntas formuladas há mais de 50 anos pelos intelectuais das principais correntes das chamadas teorias do desenvolvimento econômico (BRANDÃO, 2004). Dentre elas, citam-se as Teorias Etapistas¹; as Teorias Equilibristas²; as Teorias Estruturalistas³; e, por fim, as Teorias Desenvolvimentistas. Estas defendem

[...] a necessidade da análise minuciosa das reações em cadeia, que, dependentes do nível de desenvolvimento das forças produtivas e da complexidade da estrutura produtiva, podem provocar efeitos de arrasto (*backward linkage*) e efeitos de propulsão (*forward linkages*). A articulação de tais efeitos criaria os impulsos transformadores do processo estrutural de desenvolvimento (BRANDÃO, 2004, p. 64).

Cano (1998), ao discorrer sobre os desequilíbrios regionais e a concentração industrial no Brasil no período de 1930 a 1995, também definiu, de forma semelhante, os efeitos inibidores e de impulso, bloqueio e destruição que as ações unidirecionais e assimétricas provocadas pelo processo de integração nacional acarretaram no mercado brasileiro. Na década anterior, Furtado (1983, p. 92) – que tinha uma visão mais ampla, geral e estrutural da sociedade, que propõe analisar as causas e os efeitos e como superar o subdesenvolvimento – sintetiza essas contribuições dizendo que, para a diferença do enfoque tradicional,

[...] o estudo do desenvolvimento tende a concentrar-se na caracterização das estruturas, na identificação dos agentes significativos e nas interações entre determinadas categorias de decisões e as estruturas. Essas condicionam o processo de irradiação e a eficácia no espaço e no tempo das decisões, mas ao mesmo tempo são por elas modificados (Grifos nossos).

¹ Rostow (1959) discutiu o caráter sequencial, convergente e etapista da marcha do desenvolvimento.

² Nurke, Rosenstein-Rodan, Lewis, apresentaram a necessidade de um tratamento em “diversas frentes”, com sincronia, a fim de superar os obstáculos ao desenvolvimento regional.

³ Hirschman (1961), visualizou o processo de desenvolvimento como uma cadeia de desequilíbrios; Myrdal (1957), com sua teoria da causação circular acumulativa afirmou que o processo de crescimento econômico é polarizado, beneficiando os setores e as regiões mais dinâmicas; e Perroux (1966), destacou que o crescimento não acontece em todos os lugares ao mesmo tempo; ele se manifesta em pontos ou polos de crescimento, com intensidades variáveis; ele se difunde por diversos canais e com efeitos terminais variáveis pelo conjunto da economia. Tais teorias surgiram como grande contraponto as teorias etapistas e equilibristas.

Sobre a estrutura e a dinâmica da economia urbano-regional, Brandão (2004) afirma que essa pode ser apreendida pelos encadeamentos, articulações e complementaridades tecnoprodutivas cristalizadas em determinado território. Para o autor, o ponto crucial dessa análise é a investigação da capacidade de autodeterminação, do grau de endogenia dessa matriz produtiva.

Assim, pode-se concluir que o conceito de desenvolvimento é dinâmico e está relacionado com as mudanças sociais, culturais e econômicas de determinado território, região ou país. Ao que parece, são elas também que definem o modelo de desenvolvimento em curso e têm o potencial de transformar uma determinada região.

1.1 Desenvolvimento regional no Brasil

Estudar o desenvolvimento regional mediante uma análise histórica constitui um desafio significativo e também uma necessidade quanto a melhor compreensão dos fatores não econômicos que o afetam, principalmente, diante das diferenças regionais presentes no território brasileiro. Espera-se que este estudo sobre o tema do desenvolvimento regional possa favorecer a ampliação da compreensão dos aspectos e dimensões que o permeiam. Portanto, passa-se a descrever, de forma sucinta, as cinco etapas históricas que caracterizam a política regional brasileira, bem como os acontecimentos mais impactantes que as impulsionaram, conforme descrevem Cano (2002), Diniz (2002) e Amparo (2014).

A primeira etapa (1877-1938)⁴ é marcada pelos efeitos das secas no Nordeste e dos problemas sociais delas decorrentes, que levaram à morte e à migração de muitos nordestinos. Estes visualizaram na região amazônica a expectativa de trabalho na exploração da borracha que, impulsionada pela demanda da II Guerra Mundial, emergia como novo produto de exportação. Diante disso, o governo federal criou instituições e comissões para analisar os problemas daquela região e encontrar soluções satisfatórias. Em 1912, diante da concorrência asiática, foi criada a Superintendência de Defesa da Borracha na Amazônia. Em 1923, a Constituição Federal estabeleceu 4% do orçamento da União para o combate à seca no Nordeste (CANO, 2002; DINIZ, 2002; AMPARO, 2014).

⁴ Primeira República Brasileira (1889-1930: República Velha).

Na segunda etapa (1939-1957)⁵ foi promulgada a Constituição de 1946, que estabeleceu vinculações orçamentárias para o desenvolvimento do Nordeste e da região amazônica, tendo sido também criadas as instituições bancárias e a gestão administrativa voltadas para o desenvolvimento. Dentre elas, criou-se o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, que passou a ser um marco no papel do Estado Nacional Desenvolvimentista, mediante os grandes investimentos estratégicos que estruturaram as bases para a industrialização do país (DINIZ, 2002; AMPARO, 2014).

No fim da década de 1940, o governo lança a ação mais relevante do período: a Marcha para o Oeste, cujo objetivo era desconcentrar a população que à época se achava fortemente localizada na região litorânea, e induzir atividades econômicas nas regiões Centro-Oeste e Norte, então esparsamente povoadas. Em 1956, foi criado o Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN), coordenado pelo economista Celso Furtado, que redigiu o relatório “Uma Política de Desenvolvimento Econômico para o Nordeste”. Sob a égide de um “projeto nacional desenvolvimentista”, tem início a implementação de políticas voltadas ao desenvolvimento regional e calcadas no financiamento do setor produtivo e em incentivos e renúncias fiscais (AMPARO, 2014).

As duas linhas ideológicas que polarizaram a intelectualidade brasileira nesse período foram, portanto, a corrente liberal, que se baseava na vocação agrária do país, e a corrente desenvolvimentista, que pregava a intervenção estatal para implementar a industrialização. Essa última corrente teve em Celso Furtado e Ignácio Rangel os seus maiores expoentes, que enfatizavam o caráter monopolista da estrutura industrial brasileira, que absorvia pouca mão de obra, o que contrastava com a disponibilidade de recursos locais, impossibilitando uma dinâmica autossustentada do crescimento (CANO, 2002; DINIZ, 2002; AMPARO, 2014).

A terceira etapa histórica que caracteriza a política regional brasileira (1958-1975)⁶ foi marcada pela expansão da extensa fronteira agrícola do Centro-Oeste brasileiro, ocorrida na segunda metade da década de 1950. A década seguinte, 1960, assistiu a construção de Brasília, a nova capital do país, e ao lançamento de

⁵ Segunda, Terceira e início da Quarta República Brasileira (1930-1957), sendo constituídas pela Era Vargas (1930-1937); Estado Novo (1937-1945) e República nova e populista (1946-1964), respectivamente.

⁶ Quarta República Brasileira (1946-1964: República Nova e Populista) e Quinta República Brasileira (1964-1985: Ditadura Militar) Estado desenvolvimentista.

um amplo conjunto de incentivos fiscais que contribuíram para aperfeiçoar o sistema de apoio à solidariedade regional, um dos princípios fundamentais do sistema federal. Foi também nos anos 1960 que foram criadas a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam) e a Superintendência da Zona Franca de Manaus (Suframa).

Nos anos 1970, os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs) foram acompanhados de uma série de planos e programas regionais⁷ e, especialmente, dos II e o III PNDs, que dirigiram fortes investimentos para empresas públicas do setor de bens intermediários das regiões menos desenvolvidas do país, induzindo um processo de desconcentração industrial limitada (CANO, 2002; DINIZ, 2002; AMPARO, 2014).

Na quarta etapa (1976-1989), ocorre brutal elevação dos juros, o que tornou a dívida externa impagável. Seguiram-se as políticas recessivas, os arrochos salariais, o desemprego e a hiperinflação, que reduziram o poder de compra e contribuíram para acelerar o processo de concentração de renda pessoal e regional no país. Além disso, houve a decadência das instituições criadas nas etapas anteriores.

Com o fim do governo militar em 1985, marcado pela eleição de Tancredo Neves pelo Colégio Eleitoral, inaugura-se a Sexta República Brasileira, que perdura até a atualidade. Tancredo Neves, todavia, veio a falecer em 21 de abril de 1985, antes mesmo de tomar posse no cargo, tendo sido substituído pelo seu vice, José Sarney. Nesse período, foi instalada a Assembleia Nacional Constituinte, que promulgou a nova Constituição brasileira em 1988 (BRASIL, 2008a).

O processo de desconcentração industrial é interrompido, impondo-se tendências de reconcentração. Na ausência de políticas federais e com a maior autonomia fiscal conquistada em 1988 (BRASIL, 2008a), as unidades federativas do Brasil criam fundos de atração de investimentos com base em incentivos do ICMS⁸, desencadeando a chamada “guerra fiscal” (CANO, 2002; DINIZ, 2002; AMPARO, 2014).

Na quinta etapa (1990-2002), logo após o Governo Collor (1990-1992) e do estuor nacional que se seguiu à sua destituição, abriu-se a partir de 1995 o período de ouro da era neoliberal, ao longo dos dois períodos de governo de Fernando

⁷ Prodoeste, Poloamazônia, Polonoroeste, Polocentro, Prodecet, Região Geoeconômica de Brasília, Prodeoan, Prodegran.

⁸ Foram criados os fundos constitucionais de financiamento do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste (FNO, FNE, FCO), conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988.

Henrique Cardoso (FHC). Segundo Amparo (2014), com a Medida Provisória n.º 150, de 15 de março de 1990, aprovada ainda no Governo Collor e que previa uma alteração radical na estrutura organizacional do Executivo Federal, foram extintos diversos ministérios, secretarias e órgãos especiais, inclusive a SUDECO, naquele mesmo ano. Esse processo de reestruturação do poder executivo se acentuou ainda mais, na era FHC, “[...] sob a justificativa do controle da inflação e do ajuste fiscal, quando praticamente abandonou-se o campo das políticas públicas de planejamento e desenvolvimento regional [...]” dando ênfase a outras políticas públicas (AMPARO, 2014, p. 184).

Prevaleciam assim as políticas de mercado como orientadoras das decisões nacionais, inclusive de sua dinâmica regional. Houve então um processo de paulatina retomada da importância do planejamento e das políticas de base territorial e regional, e na segunda metade dos anos 1990 formulou-se a política dos “Eixos Nacionais de Desenvolvimento e Integração”, culminando na criação do Ministério da Integração Nacional em 29 de julho de 1999. A política dos eixos assume uma visão de competitividade entre os estados a partir de “territórios vencedores” que buscavam uma maior integração internacional, o que favorecia a fragmentação (CANO, 2002; DINIZ, 2002; AMPARO, 2014).

Acrescenta-se a essas medidas mais uma etapa da política regional brasileira: a sexta etapa (2003-2010), representada pelo Governo Lula. Nesse período, o esforço volta-se para a construção de políticas nacionais que apontam na direção de um novo projeto nacional de desenvolvimento. No campo regional, a formulação da Política Nacional de Desenvolvimento Regional desempenha um papel integrador, apesar de terem sido encontradas dificuldades para se avançar nessa direção (CANO, 2002; DINIZ, 2002; AMPARO, 2014).

Nesse contexto, o Presidente Lula anuncia, como um dos pontos centrais de Governo, enfrentar-se o fato de o Brasil ser uma das nações mais desiguais do mundo. Diante desse desafio, programas sociais seriam lançados com vistas a mitigar a grave situação social “das dezenas de milhões de homens, mulheres e crianças vivendo abaixo da linha de pobreza, submetidos a todas as formas de insegurança e violência”. Nessa perspectiva, a “questão regional” foi considerada peça central da estratégia no enfrentamento do desafio da diminuição das desigualdades do país [...]. (AMPARO, 2014, p. 185)

De acordo com Amparo (2014), o Megaobjetivo II do Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 propõe, entre outros, reduzir as desigualdades regionais e intrarregionais mediante a integração das múltiplas escalas espaciais, estimulando assim a

participação da sociedade no desenvolvimento local. Para o autor, fica claramente visível que ocorreu uma ruptura do modelo neoliberal de desenvolvimento regional até então vigente, retornando-se a uma visão mais desenvolvimentista, por ele chamada de “visão furtadiana”, em uma referência ao pensamento teórico do economista Celso Furtado.

1.1.1 Heranças e fases da dinâmica regional brasileira

País de dimensões continentais, o Brasil destaca-se, segundo Araújo, T. (2013), pela história da ocupação humana e econômica de seu território. Nesse sentido, existem três heranças principais e que precisam ser consideradas: a forte concentração nos espaços litorâneos⁹; a diversidade regional¹⁰; e a desigualdade regional¹¹.

Nesse cenário, Amparo (2014, p. 185) afirma que em 2003, durante a elaboração do PPA 2004-2007,

[...] o Governo federal é chamado a lançar programas regionais com recursos substantivos, viabilizando-se investimentos estruturantes, entendidos necessários à reversão da histórica defasagem entre as regiões desenvolvidas e não desenvolvidas do Brasil.

É implementada, então, uma política inovadora definida pelo denominado I Plano Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), que estabelece como unidade geográfica de referência a microrregional, segundo a classificação do IBGE.

São utilizadas então, segundo Amparo (2014), duas variáveis: uma estática, de base decenal, que é o rendimento domiciliar médio, e outra dinâmica, representada pelo crescimento do PIB per capita, ambas utilizadas pelo IBGE. Porém, com a inviabilização do Fundo Nacional de Desenvolvimento Regional (FNDR), que garantiria recursos adicionais para investimentos nas áreas prioritárias ao desenvolvimento regional, “[...] se esvaneceu também, por consequência, a premissa básica do I PNDR de atuar nacionalmente, em microrregiões prioritárias, com base na tipologia sub-regional estabelecida” (AMPARO, 2014, p. 187).

⁹ A concentração nos espaços litorâneos é uma consequência da inserção na economia mundial como colônia de exploração voltada à exportação e da manutenção por muitos séculos do modelo primário exportador.

¹⁰ A diversidade ambiental está associada ao fato de o desenvolvimento brasileiro ter se estruturado sobre um território que comporta seis biomas diferentes e doze grandes bacias hidrográficas.

¹¹ A desigualdade socioeconômica e cultural se ampliou muito no século XX, quando o país consolidou sua inserção no mundo industrial ao mesmo tempo em que consagrou um padrão de concentração industrial raro, que atingiu seu ápice até início dos anos 1970.

Além dessas heranças, também deve ser observado que, no período de 2003-2010, as políticas regionais “explícitas” no país não receberam atenção suficiente nos debates acadêmicos e políticos. Araújo, T. (2013) afirma que tal fato pode ser comprovado pela mínima concretização do I PNDR, apesar dos resultados importantes no que se refere aos rebatimentos regionais das opções realizadas, que confirmam políticas regionais “implícitas” de corte setorial, tais como as de transferência direta de renda, recomposição do salário mínimo real e de expansão do crédito pessoal e seus estímulos ao mercado interno de massa.

Tais constatações levaram Amparo (2014, p. 192) a afirmar que no período, iniciado em 2003, “[...] prevaleceram as chamadas ‘políticas implícitas’ de desenvolvimento regional, como assim bem definiu a professora Tânia Bacelar¹²”, e que impactaram favoravelmente a redução das desigualdades regionais herdadas. Araújo, T. (2013, p. 48), por sua vez, assinala que “[...] as clássicas políticas regionais explícitas, aquelas voltadas claramente para enfrentar a questão regional do país, não tiveram grande prioridade no governo Lula”. A autora afirma ainda que a expansão da educação superior por meio das universidades e dos institutos federais de Educação foi a mais importante das políticas setoriais.

Nesse processo, concretizou-se a interiorização e a desconcentração regional, o que permitiu “[...] levar a possibilidade de acesso ao ensino superior a milhares de jovens que, dado o padrão anterior, não conseguiriam esta oportunidade” (ARAÚJO, T., 2013, p.49). Outro ponto positivo citado pela autora em relação à política setorial foi o impacto imediato e significativo gerado pela presença dessas instituições em cidades médias, não somente na vida cultural, mas também no dinamismo do comércio e dos serviços locais.

No Brasil, até o fim do século XX e em uma perspectiva espacial de aprofundamento e análise, o desenvolvimento regional, segundo Guimarães Neto (1997a, 1997b) e Galvão e Vasconcelos (1999), passou por três etapas bem

¹² O autor explica que esse foi “[...] um período em que os avanços na desconcentração regional da renda terá sido subproduto eventual de políticas macroeconômicas, como o aumento do salário mínimo real; de políticas setoriais, como as grandes obras de infraestrutura do PAC no Nordeste; e de políticas sociais, como os programas de transferência de renda a cargo do MDS. O Ministério da Integração Nacional e o PNDR (oficialmente a “política explícita” federal destinada a combater diretamente as desigualdades socioeconômicas regionais) ficaram totalmente à margem daquele processo, [...]” (AMPARO, 2014, p. 192).

delimitadas: a do “isolamento relativo”¹³, que perdurou até o princípio desse século; a da “articulação comercial”¹⁴, concomitante à primeira fase da industrialização brasileira e que perdurou até os anos 1960; e a da “integração produtiva”¹⁵, que alcança os anos 1980.

A concentração quase secular esteve associada e foi determinada, em grande parte, pelos processos que ocorreram na fase de isolamento relativo, e que deram lugar [...] à fase mais recente de formação do mercado interno, [a articulação comercial.] Já o processo de desconcentração, que se assiste a partir da segunda metade dos anos 70, tem uma relação muito clara, [...], com a integração produtiva. O esgotamento desse processo ocorre a partir da segunda metade dos anos 80 e tem, seguramente, estreita relação com o agravamento da crise econômica do país e com a crise fiscal e financeira do Estado brasileiro [...]. (GUIMARÃES NETO, 1997a, p. 45, grifos nossos)

Na transição da etapa de isolamento relativo para a de articulação comercial do mercado interno, segundo Cano (2002, p. 275), ocorreu a ‘Crise de 1929’ que “[...] foi a mais profunda que até então sofrera o capitalismo, atingindo duramente nosso país”. As consequências deixaram claro que manter a posição econômica liberal seria uma insensatez, e redundaram em uma crise política e uma revolução. Assim, o novo período de governo, denominado Era Vargas, iniciou uma soberana política nacional de desenvolvimento, que desencadeou a extinção das barreiras fiscais estaduais e expandiu a construção da necessária infraestrutura de transporte e energia. “Com essas ações, o comércio inter-regional cresceu fortemente, superando o exterior. Foi com esse desiderato que o país, antes um ‘arquipélago econômico’, pôde integrar seu mercado nacional” (CANO, 2002, p. 276).

Entre o fim da etapa da articulação comercial e início da etapa de integração produtiva, período entre o fim das décadas de 1960 e de 1970, o país

[...] teve sua política econômica mais direcionada para a expansão e a diversificação da agropecuária e da agroindústria – notadamente para exportação – e para a expansão industrial, que contemplava a montagem de segmentos mais complexos – insumos básicos e bens de capital –, além

¹³ O arquipélago regional e de concentração espacial caracterizam-se pela “[...] evolução das regiões ou complexos exportadores localizados em espaços distintos e dotados de dinâmica econômica e de capacidade de diversificação da sua base produtiva muito diferentes” (GUIMARÃES NETO, 1997a, p. 44).

¹⁴ Esta fase ocorre “[...] quando as demais economias regionais — não o Sudeste — ajustam seus espaços econômicos à concorrência da produção industrial sudestina, a qual avança sobre os mercados regionais, anteriormente isolados” (GUIMARÃES NETO, 1997a, p. 45).

¹⁵ As fases de integração produtiva e de desconcentração espacial caracterizam-se “[...] pela presença cada vez maior de capitais extra-regionais — privados ou estatais — nas regiões periféricas, motivados pelas oportunidades econômicas que surgem nas regiões menos industrializadas e pelos fortes incentivos fiscais e financeiros que passam a existir, a partir da década de 60, em razão de alterações profundas nas formas de atuação do Estado brasileiro nas regiões economicamente atrasadas” (GUIMARÃES NETO, 1997a, p. 45).

de forte expansão da infra-estrutura de transporte, energia e telecomunicações¹⁶. (CANO, 2002, p. 279)

No que tange à indústria de transformação, cuja implantação no país ocorreu entre 1970 e 1980, houve, segundo Cano (2002, p. 279),

[...] um processo mais decisivo de *desconcentração produtiva*, porque as políticas regionais anteriores geraram efeitos positivos de atração de inversões privadas, como, principalmente, porque o Estado ampliou, nesse sentido, sua ação, desconcentrando energia, transportes, telecomunicações, agricultura e agroindústria, e indústrias básicas [...] (Grifos nossos).

Apesar de as regiões periféricas terem crescido bastante até o início da década de 1980, os problemas distributivos de renda, a implantação da reforma agrária, a erradicação do analfabetismo e a mortalidade infantil, dentre outros, ficaram praticamente intocados. De acordo com Cano (2002), muitos indicadores melhoraram, mas ainda permaneceram próximos aos dos países mais subdesenvolvidos do planeta.

Na segunda metade da década de 1980, de acordo com Guimarães Neto (1997) e Galvão e Vasconcelos (1999), teve início a quarta etapa do desenvolvimento econômico espacial brasileiro. Galvão e Vasconcelos (1999, p. 7) destacam que as teses mais importantes que estavam sendo discutidas nesse período e que o caracterizaram eram

[...] ora a presença de um processo de *reconcentração da dinâmica econômica*¹⁷ [...], ora a existência de um *processo de fragmentação econômica* do território nacional, com o surgimento e consolidação, em certas porções, de núcleos dinâmicos, alguns bem especializados, muitas vezes desatrelados de vínculos mais sólidos com a economia nacional [...]. Ambas pressupõem uma visão mais próxima da escala microrregional ou local, e rompem com visões simplistas, mais tradicionais, da escala macrorregional do desenvolvimento brasileiro. (Grifos nossos)

Esse período, que foi marcado por crises econômicas, sofreu a desaceleração de crescimento econômico retratada pelo PIB nacional, que cresceu, conforme enfatiza Cano (2002, p. 279): “[...] entre 1980 e 1985, à média anual de 1,2%; São Paulo – o mais afetado pela crise –, a incríveis 0,2% e o Nordeste a 3,3%.” Para o autor, a

¹⁶ Segundo Cano (2002, p.279), o programa, “[...] fortemente conduzido pela ação do Estado e de suas empresas, acelerou ainda mais o crescimento anual do PIB nacional entre 1970 e 1980 (8,7%), mas o uso mais intenso do potencial das demais regiões fez com que crescessem (8,9% para o Nordeste), desta vez, à frente de São Paulo (que cresceu a 8,2%)”.

¹⁷ A reconcentração da dinâmica econômica agora atinge uma faixa territorial de proporções mais amplas que o núcleo anterior representado pela Região Metropolitana de São Paulo, cobrindo extensa fatia do chamado Centro-Sul do país.

[...] desconcentração ainda continuou [...] porque, até meados de 1985, ainda amadureciam na periferia nacional, alguns dos megaprojetos públicos iniciados na década de 1970; e por razões meramente estatísticas [...]. (CANO, 2002, p. 279)

Isto debilitou fortemente o Estado nacional, em termos fiscais e financeiros, reduzindo o gasto e o investimento públicos (e o de suas empresas estatais), e deslocando a reflexão sobre a política econômica, da órbita do desenvolvimento para a da conjuntura. No campo produtivo, a indústria se debilitou, e cresceram mais os segmentos minerais e agroindustriais exportadores ou de energia, como o álcool de cana-de-açúcar. (CANO, 2002, p. 280)

A década de 1990, ainda de acordo com Cano (2002, p. 281), foi ainda pior, pois houve a instauração das reformas e políticas de corte neoliberais e, com elas, “[...] a palavra equidade cedeu lugar, nos planos político e ideológico, à palavra eficiência”. Assim, políticas que buscassem a diminuição das disparidades regionais perderam sentido. As consequências mais radicais das mudanças propostas, acentua o autor “[...] foram a inversão dos saldos externos (agora fortemente deficitários), a drástica redução da inflação, o corte ainda maior do gasto público, juros reais ainda mais altos e a duplicação da taxa de desemprego” (CANO, 2002, p. 281).

Araújo, T. (1999) descreve que, nesse novo contexto, novas forças entraram em ação, algumas delas concentradoras. Trata-se das forças de desconcentração espacial¹⁸ e as de concentração de investimentos¹⁹, nas áreas já mais dinâmicas e competitivas do país.

Volta-se assim às premissas do I PNDR, mas existem diferenças relevantes que cabem aqui destacar:

[...] a [etapa] da *reconcentração* realça, sobretudo, a influência da localização tendencial da indústria moderna, dos setores dinâmicos, da tecnologia mais avançada, com ênfase em uma leitura dos impactos dos fatores *sistêmicos* da competitividade e da reestruturação produtiva que se seguem ao deslanche do novo paradigma tecno-econômico em afirmação no cenário mundial; a da *fragmentação*, de outro lado, chama atenção para as perspectivas dinâmicas de determinados segmentos localizados de produção mais especializada, que transcendem a *ponta* tecnológica industrial, com possibilidades de inserção em circuitos comerciais importantes, cujo significado nacional ainda é modesto, mas cuja

¹⁸ Entre as forças que atuam no sentido de induzir a *desconcentração espacial* destacam-se: a abertura comercial, que podia favorecer os “focos exportadores”; as mudanças tecnológicas, que reduzem custos de investimento; o crescente papel da logística nas decisões de localização dos estabelecimentos; a importância da proximidade do cliente final para diversas atividades; e a ação ativa de governos locais oferecendo incentivos.

¹⁹ Entre as forças de concentração de investimentos cabe mencionar, em especial, os novos requisitos locacionais da acumulação flexível, tais como a melhor oferta de recursos humanos qualificados; a proximidade com os centros de produção de conhecimento e tecnologia; a maior e mais eficiente dotação de infra-estrutura econômica; e a proximidade com os mercados consumidores de mais alta renda

repercussão regional alcança expressão significativa, a qual pode provocar algum aumento da 'heterogeneidade' interna das regiões brasileiras. (GALVÃO; VASCONCELOS, 1999, p. 7, grifos do autor).

Na tese da fragmentação do desenvolvimento do país, determinados circuitos produtivos e comerciais tornaram-se independentes e deram lugar “[...] ao surgimento de dinâmicas localizadas de crescimento, as quais, no agregado, refletiam menor ritmo de evolução da economia do país” (GALVÃO; VASCONCELOS, 1999, p. 8).

Pacheco (1998, p. 262), em sua obra *Fragmentação da Nação*, chama a atenção para a fragilidade das condições do Brasil para enfrentar um quadro dessa natureza:

Há aqui, de forma correta e perversa diria, um discurso similar ao encontrado no mundo inteiro sobre a ineficiência dos instrumentos clássicos de incentivos regionais, sobre a necessidade de maior descentralização das políticas regionais, incluindo uma participação local na formulação de políticas industriais, e, também, sobre as eventuais vantagens de vincular-se aos novos fluxos de comércio e investimentos internacionais, patrocinados pelos “nichos” de *sourcing* global.

O autor assinala que a tendência de fragmentação da economia nacional estava na “[...] quebra dos laços de solidariedade econômica que existiam entre as regiões brasileiras e que manifestavam um enorme potencial de crescimento nas fases de aceleração cíclica” (PACHECO, 1998, p. 263). Nesse período – prossegue ele –, teve início a configuração de um cenário de desigualdades intrarregionais²⁰, as heterogeneidades, que têm se materializado nas últimas décadas, criando uma profunda assimetria em decorrência da nova economia mundial, alimentando os bolsões de miséria em áreas anteriormente prósperas.

Galvão e Vasconcelos (1999) indicam outras transformações que estavam ocorrendo na economia contemporânea com diferentes impactos regionais sobre o país, tais como a abertura do mercado aos concorrentes e fornecedores externos²¹; a terceirização de etapas produtivas; a redução de estruturas das hierarquias gerenciais; a adesão das empresas a parâmetros internacionais de qualidade e outros mecanismos assemelhados; a edição do II Plano Nacional de

²⁰ Essa desigualdade estava representada pela ruptura dos laços de solidariedade que uniam o crescimento das regiões do país, e, principalmente, pela guerra fiscal entre as unidades federativas e municipais.

²¹ Identificação de segmentos ineficientes em termos competitivos e estímulo à aproximação com os novos paradigmas tecno-econômicos da produção, em boa medida centrado nas tendências internacionais emergentes de adoção de novos métodos e práticas de gestão e organização das firmas.

Desenvolvimento Regional (PNDR), que permitiu um crescimento diferencial maior das economias periféricas; a tendência de os países se organizarem em blocos econômico-comerciais²²; e, por fim, a estabilidade monetária alcançada com a implantação do Plano Real, que, ao recuperar a racionalidade do cálculo econômico usual, promoveu claro retorno de investimentos de maior vulto e significado para o país.

1.1.2 Planejamento regional e integração nacional

Ao repensarem a questão regional brasileira como uma possível tendência à reconcentração da dinâmica econômica, tanto Cano (2002) quanto Diniz (2002) afirmam que não existem conflitos entre as ideias apresentadas, contudo, pontuam que o foco do planejamento regional precisa combinar duas dimensões. De um lado, ter como determinante geral, e não específico, a política nacional de desenvolvimento, sem perder de vista a inserção internacional. Por outro lado, entender que não se pode pensar a região de forma homogênea. A nova política de desenvolvimento regional, conforme ambos os autores, deve necessariamente ter parâmetros básicos de atuação que promovam a elevação do nível de vida de suas populações, seja por meio de políticas de maior conteúdo de emprego, seja mediante uma melhor redistribuição de riquezas.

De acordo com Diniz (2002), o primeiro elemento a ser considerado como diretriz regional do governo federal é a orientação da política federal, expressa no estudo denominado “Eixos Nacionais de Integração e Desenvolvimento”. O autor considera que o estudo representa

[...] um grande avanço, ao superar a ideia de polos ou regiões isoladas, e procurar estabelecer diretrizes de desenvolvimento, de forma a se criarem efeitos complementares e sinérgicos entre infraestrutura física e social, e atividades produtivas. (DINIZ, 2002, p. 267)

No entanto, Diniz (2002) alertou que existem nessa política implicações contraditórias com as intenções manifestadas no estudo sobre os eixos nacionais e com a própria ideia de redução das desigualdades regionais no país. Como exemplos dessa contradição, o autor cita que: a regionalização estabelecida pelos

²² No caso brasileiro, a criação do MERCOSUL propiciou perspectivas renovadas de estruturação das redes comerciais no interior do bloco e permitiu o redimensionamento do próprio tecido produtivo do território compreendido pelos quatro países-membros, especialmente dos dois maiores, Brasil e Argentina.

eixos nacionais de integração e desenvolvimento tem um viés excessivamente exportador, nada fazendo em prol dos maiores espaços regionais em que estivessem inseridos; uma parte substancial (mais de dois terços) dos investimentos a eles vinculada viria do setor privado, e, dados os juros escorchantes e a incerteza gerada pelo pífio crescimento, não representou grandes impactos; um certo abandono estava implícito na perspectiva de integração da América do Sul quando, por outro lado, são enfatizados o fortalecimento e a ampliação do Mercosul; a falta de ênfase nas mudanças estruturais contribuiu para a desconcentração da renda (habitação, saneamento, educação); as cidades ficaram de fora do estudo, não havendo articulação entre os investimentos previstos no estudo dos eixos e as políticas urbanas (DINIZ, 2002).

O estudo também não considera, ainda conforme Diniz (2002), a compatibilização dos atuais instrumentos, instituições e políticas de desenvolvimento regional com as próprias orientações propostas, além de não ter dado o devido destaque a uma política tecnológica regionalizada, quando se tem conhecimento de que essa era, então, um dos principais instrumentos de desenvolvimento regional. Assim, a conclusão do autor sobre as políticas da época é a de que a “[...] orientação contida no estudo dos eixos e as diretrizes do PPA possam agravar a concentração regional no Brasil ou, então, não contribuir para a integração nacional e para a desconcentração produtiva e urbana” (DINIZ, 2002, p. 269).

Assim como Diniz (2002) e Cano (2002) também chamam a atenção para outro aspecto que consideram um erro grave do Governo FHC, em relação às políticas regionais: a extinção da Sudam e da Sudene mediante justificativas de corrupção e de projetos malsucedidos. Para substituí-las, foram criadas a Agência de Desenvolvimento da Amazônia (ADA) e a Agência de Desenvolvimento do Nordeste (ADENE), eliminando a representação política nos antigos Conselhos Deliberativos, convertendo-os em órgão meramente técnico.

Ao que parece, a criação dessas Agências está mais em consonância com atitudes regulatórias do que com atitudes que devam ser essencialmente públicas (CANO, 2002). Somando-se a esses elementos, tem-se a ausência de uma política industrial explícita e de coordenação federativa, o que, conforme Diniz (2002, p. 269) “[...] abre, ou justifica, a disputa predatória entre os estados, o que é comprovado pela ‘guerra fiscal’ deflagrada entre os mesmos”.

Ao pensar em integração nacional, portanto, uma política de desenvolvimento regional deve considerar, de acordo com Diniz (2002), os principais pontos descritos a seguir: a retomada do planejamento nacional; o estabelecimento de uma nova regionalização para fins de planejamento; a centralização dos recursos orçamentários em um fundo único de desenvolvimento regional; a retomada de um pacto federativo; a adaptação das políticas tecnológicas segundo as características econômicas e as especificidades regionais; a definição de uma política urbana em articulação com os instrumentos e as políticas regionais; a articulação entre as políticas regionais e a preservação ambiental; e a ênfase na integração nacional e com a América do Sul.

1.2 Desenvolvimento regional no estado de Goiás

Considerando o que já foi abordado na análise da dinâmica regional brasileira e no intuito de aprofundar e conhecer mais detalhadamente o recorte territorial definido para a pesquisa proposta, passa-se a apresentar a trajetória histórica e os fatos e acontecimentos que impactaram e ainda impactam o desenvolvimento regional no estado de Goiás²³, região que se caracteriza por ser uma fronteira explorável de recursos naturais.

1.2.1 Breve histórico de formação da economia goiana

Para compreender melhor o panorama da região, resgata-se de forma objetiva o processo histórico de formação da economia goiana que, grosso modo, pode ser dividida em três grandes fases: mineradora, pecuária e agricultura. Essas fases, segundo Silva, E. (2002), promoveram a ocupação do território goiano, abrindo novas fronteiras econômicas para o estado. Contudo, Estevam (1997, p. 168) chama a atenção para que, em uma análise histórica, sejam consideradas algumas

²³ Goiás, um dos 27 estados brasileiros, está situado na Região Centro-Oeste do país e ocupa uma área de 340.257 km². Sétimo estado em extensão territorial, tem posição geográfica privilegiada. Limita-se ao norte com o Estado do Tocantins, ao sul com Minas Gerais e Mato-Grosso do Sul, a leste com a Bahia e Minas Gerais e a oeste com Mato-Grosso. Goiás possui 246 municípios e uma população de 6,9 milhões de habitantes.

Goiânia, sua capital, é o núcleo polarizador da Região Metropolitana, aglomerado de 20 municípios que abriga 2,5 milhões de habitantes. É a região mais expressiva do estado de Goiás, contendo cerca de 35% de sua população total, um terço de seus eleitores, cerca de 80% de seus estudantes universitários e aproximadamente 36,5% de seu Produto Interno Bruto (IBGE, 2017).

condicionantes básicas, tais como: “[...] à influência irradiada pelo centro dinâmico paulista, às políticas governamentais e a particularidades inerentes à sua própria organização socioeconômica”.

Durante o período aurífero em Goiás, Estevam (1997) afirma que a pecuária e a agricultura foram exploradas como atividades complementares e de sustentação. Entretanto, salienta que o próprio governo, com o desaparecimento do ouro, incentivou a atividade agropecuária: a pecuária passou a ser extensiva, e a agricultura, de subsistência. A “[...] fazenda sertaneja em Goiás era o lugar de morar, criar gado, plantar roça e sociabilizar-se, ou seja, viver e produzir” (p.50). Assim, na primeira metade do século XIX, “[...] com a ruína da mineração, os moradores foram abandonando os ‘núcleos urbanos’ em direção ao campo, ruralizando a vida social na maior parte do território” (p.28).

Além disso, Estevam (1997, p. 2) também chama a atenção para os dois aspectos que devem ser observados ao fazer uma reflexão sobre a evolução histórica do estado de Goiás:

[...] de um lado, leva em conta que Goiás é resultado histórico particular do processo de desenvolvimento capitalista brasileiro, que não se trata de um espaço isolado e sim de fração integrante e interdependente da sociedade nacional. De outro, que Goiás constitui um "mundo à parte", que tem o espaço, o movimento e o ritmo de tempo próprios, balizados por progressos, retrocessos, diversidades, heterogeneidade e contradições específicos.

Outro fato que merece destaque se refere às dinâmicas urbana e demográfica de Goiás. De acordo com Estevam (1997), durante os anos oitocentos ocorreu uma lenta e silenciosa acomodação demográfica no interior do território goiano, e, para demonstrar a real situação do período, afirma que em 1872 Goiás tinha 1,6% da população brasileira, percentual que caiu para 1,5% em 1890.

Sobre a economia goiana, Silva, E. (2002) afirma que o setor possuía uma pequena participação no dinamismo da economia nacional até a década de 1930, situação alterada somente com as intervenções estatais voltadas para a ocupação do Centro-Oeste, por exemplo, a “Macha Para o Oeste”, e a construção da nova capital do estado: Goiânia. Assim, no período de 1940 a 1980, Goiás ampliou sua capacidade de atrair migrantes de outros estados brasileiros, dadas as vantagens advindas da intervenção estatal no território.

Prosseguindo nesse processo histórico, tanto Estevam (1997) quanto Silva, E. (2002) destacam que outros fatores também estavam ligados à conformação

geoespacial da região e aos impactos que essa causou na economia goiana. Dentre eles, citam-se três: a criação do Distrito Federal (DF) dentro do território goiano no Governo JK, na segunda metade da década de 1950, dando início à construção de Brasília, a nova Capital Federal; a subdivisão do “antigo” estado do Mato Grosso em 1977, ficando seu nome preservado na parte setentrional, recebendo a outra parte o nome de Mato Grosso do Sul; a também subdivisão de Goiás em 1989, cuja parte norte recebeu o nome de Tocantins, estado que passou a integrar a Região Norte do país.

Além desses fatores, Silva e Souza (2012, p. 2) indicam outros fatores que também contribuíram para determinar a nova configuração geopolítica do Centro-Oeste, além de alavancar, principalmente, a economia goiana como produtora de grãos:

[...] a proximidade com o mercado consumidor do Centro-Sul brasileiro; a construção de rodovias; [...] as características geomorfológicas da região, terras planas que favoreceram a mecanização e a implantação de políticas públicas para fomentar a produção como o Programa de Desenvolvimento do Centro-Oeste (Polocentro), o Programa de Desenvolvimento Industrial (Produzir) e o Fundo Constitucional do Centro-Oeste (FCO) do Ministério da Integração Nacional.

Na década de 1980, a eficácia das políticas governamentais implementadas por programas regionais de desenvolvimento perdeu o vigor, apesar de a intervenção estatal continuar sendo um importante elemento estimulador do crescimento econômico goiano, ainda que “[...] de forma mais tímida, mas não desprezível”, conforme Silva, E. (2002, p. 66). Exemplificando a importância da intervenção estatal como elemento estimulador do crescimento econômico goiano, o autor cita a redução da participação do setor agrícola na composição da renda interna do estado e, inversamente, no mesmo período, o aumento da participação do setor industrial, que contribuía com apenas com 7,3% da renda interna (década de 1970), elevando sua participação a 29,2% (década de 1980).

Nesse sentido, no final das décadas de 1980 e 1990 foram surgindo novos mecanismos que atuaram de forma compensatória na perda da capacidade de gerar efeitos estimuladores de crescimento econômico por parte dos programas estaduais e federais. Entre os principais, citam-se o crédito rural²⁴; a Política de Garantia de

²⁴ Conforme Silva, E. (2002), a abertura de crédito rural, que na década anterior foi importante incentivo para a modernização da agricultura, teve significativa diminuição na década de 1980, pois “terminou o período ofertando, em 1990, menos da metade do que havia destinado no ano de 1981 (redução de 54%)” (p. 65).

Preço Mínimo (PGPM)²⁵; o Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste (FCO)²⁶; e a “guerra fiscal”²⁷ (SILVA, E., 2002).

A “década perdida”, portanto, período no qual se observou um forte retrocesso da produção industrial e um menor crescimento das economias dos países latino-americanos, não se aplicou totalmente a Goiás. Mesmo apresentando desaceleração no crescimento econômico ocorrido nos anos 1970, o estado manteve seu crescimento em ritmo superior ao nacional, baseado, principalmente, no aumento da produção industrial (SILVA, E., 2002).

Os dez anos seguintes (década de 1990) foram marcados pela instabilidade monetária, pelos altos índices de inflação, pelo aumento do desemprego e pelo crescimento da dívida externa brasileira, somados à acentuação da abertura comercial e financeira e à implementação da ideologia neoliberal no Brasil. O país só retomaria a estabilidade econômica e o crescimento com o Plano Real (1994), que igualava a moeda nacional ao dólar americano (SILVA, E., 2002).

Nesse contexto, tanto Estevam (1997) quanto Silva, E. (2002) afirmam que a economia goiana não tinha como produzir comportamento distinto ao da economia nacional, mantendo-se no período a desaceleração econômica iniciada na década de 1980. Porém, ambos os autores ressaltam que se abre um novo período, e o governo começa a fomentar a modernização da agricultura.

De acordo com Estevam (1997, p. 170), averiguou-se “[...] que o aparato institucional do governo, ao promover industrialização da agricultura, transformou a estrutura socioeconômica regional”. Como consequência, as antigas forças do tipo

²⁵ A Política de Garantia de Preço Mínimo (PGPM), embora vigente há muitos anos, vinha desempenhando papel secundário com a redução do crédito rural, e por isso a tarefa de sustentação do setor agropecuário foi sendo transferida às políticas de suporte a preço, em especial a PGPM, e, “indubitavelmente, a equalização dos preços mínimos regionais implicou o aumento da produção agrícola de Goiás” (SILVA, E., 2002, p. 72).

²⁶ Com o Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste (FCO), criado com a promulgação da Constituição Federal (1988), foram implantados outros programas: os “[...] Programas de Desenvolvimento Rural, Industrial, de Infraestrutura econômica, de Turismo Regional, de Apoio à Política de Reforma Agrária (PAPRA) [...]” e o Programa de Preservação da Natureza (Pronatureza), porém, ficaram para os primeiros, historicamente, a absorção da maior parte dos recursos (SILVA, E., 2002, p. 75).

²⁷ A “guerra fiscal”, que consiste numa situação de conflito interno na Federação, intensificou-se entre os estados brasileiros. No geral, as armas usadas são basicamente de natureza financeiro-fiscal, resultando na redução ou devolução parcial do imposto a recolher. O exemplo disso foi a criação em 1984 do Fundo de Participação e Fomento à Industrialização do estado de Goiás (Fomentar), cujo objetivo é incrementar a implantação e a expansão das atividades industriais, preferencialmente as do ramo de agroindústria, que efetivamente contribuam para o desenvolvimento socioeconômico do estado. Esse fundo atua sobre o Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), visando atrair investimentos e empreendimentos para o estado (SILVA, E., 2002, p.76).

industrial vão se transformando em forças voltadas para o tipo agroindustrial, e Goiás vai se especializando na atividade industrial de transformação de alguns alimentos.

Em sua análise do período, Silva E. (2002), afirma que Goiás avançou em sua integração econômica de forma complementar ao dinamismo do Sudeste brasileiro e, dessa forma, garantiu um crescimento econômico superior ao da média nacional. Conforme o autor, o estado descobriu na agroindústria “[...] o segmento capaz de promover o desenvolvimento regional, através dos efeitos estimuladores dele provenientes, com destaque para os setores grãos-carne e seus encadeamentos a jusante e a montante” (SILVA, E., 2002, p. 141).

Esse processo de modernização da agricultura em Goiás e em outros estados brasileiros também foi verificado em outros países, passando a ser denominado mundialmente de Revolução Verde. Em sua implementação, os países optavam por procedimentos distintos: aumentar a produtividade por meio da reforma agrária ou levar os agricultores a adotar pacotes tecnológicos, sem tocar na questão fundiária. No Brasil, esse processo teve início no período da ditadura militar (1964 a 1985), e o método adotado foi o dos pacotes tecnológicos, opção considerada por alguns autores como conservadora, por manter a estrutura fundiária e implantar o processo de Revolução Verde seguindo a tendência mundial (ZAMBERLAN; FRONCHETI, 2001).

O Brasil, e notadamente a Região Centro-Oeste, passa a atuar ativamente no processo de globalização da agricultura com a adoção de várias medidas que promovessem seu crescimento, tais como divulgação, investimentos, concessão de espaços, formação profissional, garantia de atrativos para as empresas transnacionais, criação de centros e órgãos de pesquisas, estímulo ao surgimento de cooperativas até a reformulação do Banco do Brasil (ZAMBERLAN; FRONCHETI, 2001).

Uma nova estrutura agrícola surge no território nacional, o que não é diferente em Goiás: a monocultura do tipo *commodities*. Conforme Andrades e Ganimi (2007, p. 49), a escolha dos produtos a serem cultivados passa a recair sobre as monoculturas do tipo exportação, tais como soja, milho, algodão, arroz. “Logo depois, a cana-de-açúcar também terá expansão no seu cultivo devido aos incentivos do Proálcool”.

Sobre esse cenário, Estevam (1997, 170) afirma:

[...] o êxodo rural foi notável e, em decorrência, houve acelerado incremento populacional em áreas urbanas; o “esvaziamento” do campo, a dissolução da fazenda tradicional e a concomitante especulação de terras provocou o “fechamento” da fronteira. Goiás passou a contar com algumas grandes cidades e o seu tempo de transformação entrou em sincronia com o processo nacional.

Assim, ocorreu um processo inverso ao verificado na primeira metade do século XIX, quando, em decorrência da ruína da mineração, os moradores foram abandonando os núcleos urbanos em direção ao campo, ruralizando a vida social na maior parte do território goiano. Portanto, a população, com a crescente agroindustrialização e a formação dos complexos agroindustriais em Goiás, vai migrando para as cidades e urbanizando o Estado.

1.2.2 Expansão agrícola no estado de Goiás

O processo histórico do desenvolvimento econômico do estado de Goiás em períodos recentes foi marcado pela expansão da fronteira agrícola, principalmente no sudoeste goiano a partir dos anos 1970. Com isso houve o reordenamento do espaço produtivo, submetido a mudanças bruscas, em uma rápida passagem da modernização à industrialização da agricultura, via Revolução Verde. Além disso, a maior dinamização da economia, devido a políticas de expansão agrícola, atraiu mais pessoas para o estado e para o Centro-Oeste, de um modo geral, o que faz com que a ocupação do território registre um elevado crescimento (ANDRADES; GANIMI, 2007; TSUJII et al., 2014).

Outro fato importante, também gerado pela industrialização agrícola e pela aplicação de fertilizantes, conforme previsto inicialmente pelo governo militar, foi a elevação dos níveis de produtividade em diversas localidades, dentre elas, o sudoeste do estado de Goiás. Essa concepção de alta produtividade mantém-se até os dias atuais, indicando a intensidade da dinâmica de uso e a cobertura das terras nessa região (ANDRADES; GANIMI, 2007; TSUJII et al., 2014).

Diante desse quadro, Torres et al. (2017, p. 219) pontuam que o desafio para o estado de Goiás “[...] é transformar o modelo de desenvolvimento baseado em fontes fósseis em um baseado em recursos renováveis. Esse novo paradigma tem renovado o interesse dos países pela bioeconomia.” Explicam os autores que se

trata de um “novo” modelo que diminui os custos sociais e ambientais e transforma a região, e que possui vantagens competitivas, de forma estrutural, agregando mais valor aos produtos com estratégias sustentáveis e socialmente mais inclusivas.

Castro e Arriel (2016), considerando as grandes vantagens comparativas e competitivas do agronegócio da Região Centro-Oeste, apresentam o aumento da demanda por alimentos e matérias-primas de origem agropecuária como desafio e oportunidade para o desenvolvimento produtivo do Brasil e, principalmente, do Brasil Central. Além disso, os autores enfatizam que essa demanda deverá permanecer aquecida durante as “[...] próximas três ou quatro décadas, em decorrência do avanço da população urbana mundial, liderada por países superpopulosos como a China e a Índia” (CASTRO; ARRIEL, 2016, p. 35).

Monteiro Neto; Brandão e Castro (2017) afirmam que, no período 2002-2012, o setor de *commodities* registrou os seguintes dados: o minério de ferro aumentou 41,2%; a soja, 15,6%; os cereais, 14,2%; o óleo vegetal, 13,5%; e o níquel, 7,3%, entre outros. Nessa circunstância, ao que parece, as *commodities* representam uma boa oportunidade para dar continuidade ao crescimento econômico do estado de Goiás. Porém, Castro e Arriel (2016, p. 35) destacam que essa oportunidade de desenvolvimento produtivo no Brasil Central deve “[...] avançar em uma transformação estrutural em direção a uma economia intensiva em conhecimento de alto valor agregado, e, ao mesmo tempo, sustentável e socialmente inclusiva”. Isso significa que a bioeconomia (economia sustentável, que reúne todos os setores da economia que utilizam recursos biológicos, ou seja, seres vivos) por meio de todos os avanços científicos e tecnológicos, pode contribuir para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos processos produtivos de determinada região e, conseqüentemente, pode diminuir o custo social e ambiental, viabilizando um desenvolvimento sustentável no estado de Goiás. A bioeconomia, portanto, traz a possibilidade de obter-se o crescimento econômico necessário à região, garantindo a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento social para o presente e para as futuras gerações (MACHADO, 2013).

Monteiro Neto; Brandão e Castro (2017, p. 459), entretanto, pontuam que a

[...] alta especialização em atividades extrativas e produtivas de *commodities* colocam limitações estruturais à dinâmica endógena de economia do Centro-Oeste expandido”. Essas limitações, segundo os autores, [...] são postas pela natureza intrínseca de seus bens minerais, agrícolas e pecuários, fundados em vantagens competitivas estáticas e absolutas, com pouca capacidade de diferenciação, pois padronizados e de

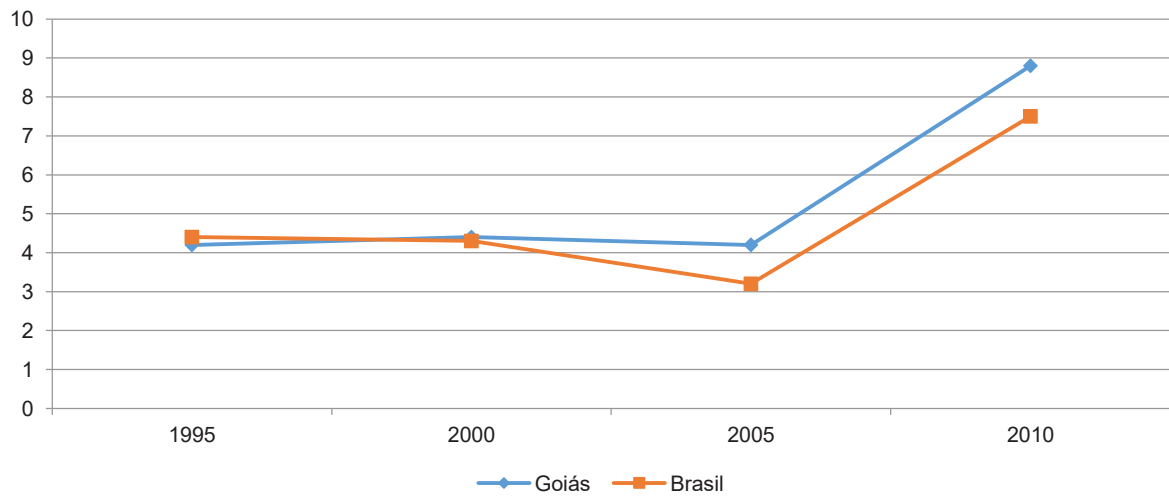
processamento contínuo, e em grande parte submetidos a definição da demanda e preços internacionais. (MONTEIRO NETO; BRANDÃO; CASTRO, 2017, p. 459)

Além disso, é importante esclarecer que o estado de Goiás, ao produzir em grande parte produtos de baixo valor agregado (*commodity*), paga caro para vender e perde competitividade por conta dos meios de transportes inadequados e insuficientes para o escoamento da produção agrícola. Isso ocorre apesar de o país ter avançado nas últimas décadas em eficiência logística, mas também em pesquisa agrícola e agropecuária, sobretudo pelo papel da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e dos órgãos de fomento nacional e estaduais (CASTRO, 2017).

Ademais, as mudanças frequentes na política e na economia brasileira geram instabilidade e desconfiança das empresas, que passam a investir menos. Do mesmo modo, a burocracia, os impostos altos e complexos e os juros elevados são entraves que também devem ser considerados na análise da variação do PIB, pois impactam diretamente o crescimento das empresas e reduzem o potencial de produção do país e do estado (CASTRO, 2017).

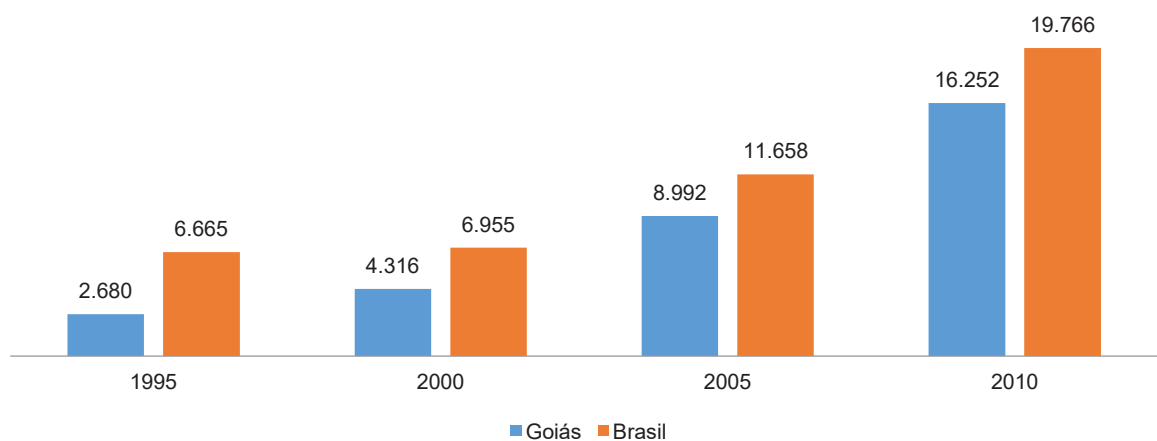
Outro ponto relevante para a análise, segundo Monteiro Neto; Brandão e Castro (2017, p. 459), refere-se à degradação do meio ambiente com o avanço da produção agrícola em Goiás. Para os autores, houve uma grande modificação no território provocada pelo agronegócio, o que ocasionou a perda da biodiversidade, a degradação dos solos e das águas, e o desmatamento, aos quais somaram “[...] as queimadas nos dois ecossistemas bastante frágeis e sensíveis que abriga: o Cerrado e o Pantanal”.

Na Figura 1 a seguir apresenta-se o desempenho da economia no estado de Goiás e no país, retratado pela taxa real de variação do PIB, que apresentou um pequeno declínio na variação da sua expansão no período de 2000 a 2005. Porém, a partir daí, observa-se visível crescimento em 2010, que tem sido creditado ao aumento do consumo das famílias e à formação bruta de capital fixo.

Figura 1 - Taxa real de variação do PIB – Goiás e Brasil – 1995 a 2010

Fonte: Elaborada pela autora, com os dados do IMB (2017).

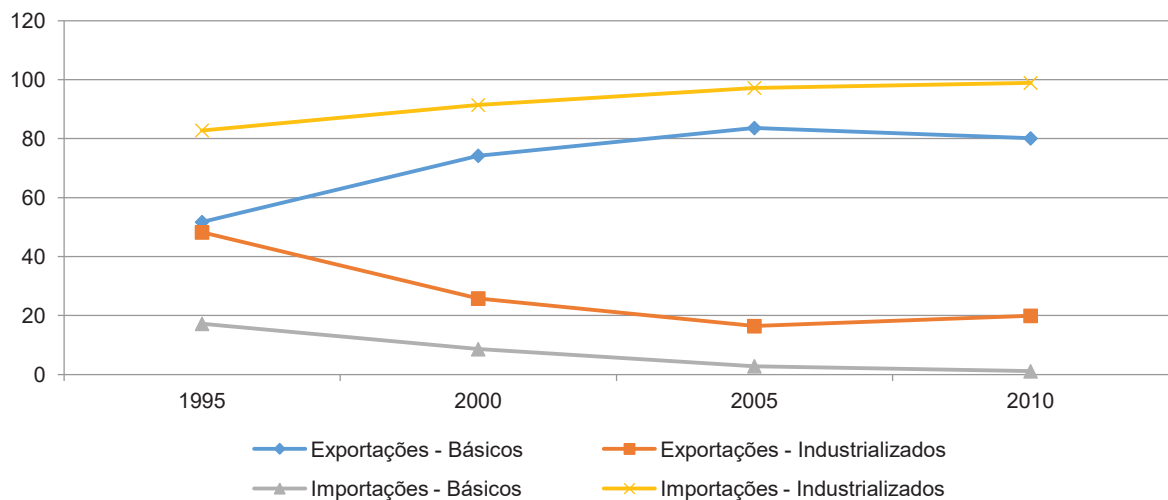
Paradoxalmente, o PIB per capita do mesmo período apresentou crescimento substancial no estado de Goiás, conforme poderá ser observado mais adiante na Figura 2. Ressalte-se, porém, que esse fato requer uma análise cuidadosa, pois é possível que o PIB aumente enquanto os cidadãos ficam mais pobres, e isso ocorre porque o cálculo não considera o nível de desigualdade de renda das sociedades, apenas bens e serviços finais de um país, estado ou região. E o PIB per capita é calculado por meio do produto interno bruto, dividido pela quantidade de habitantes de um país.

Figura 2 - Produto interno bruto per capita (R\$) – Goiás e Brasil – 1995 a 2010

Fonte: Elaborada pela autora, com os dados do IMB (2017).

A balança comercial do estado de Goiás, no período de 1995 a 2010, reflete a evolução das exportações de produtos básicos (com pouco valor agregado – *commodities*) e a expressiva participação das importações de produtos industrializados. Por outro lado, no mesmo período ocorrem as operações de pequena monta tanto para a exportação de produtos industrializados quanto para a importação de produtos básicos, como mostra a Figura 3 a seguir.

Figura 3 - Exportações e Importações (US\$ 1.000 FOB) – Goiás – 1995 a 2010



Fonte: Elaborada pela autora, com os dados do IMB (2017).

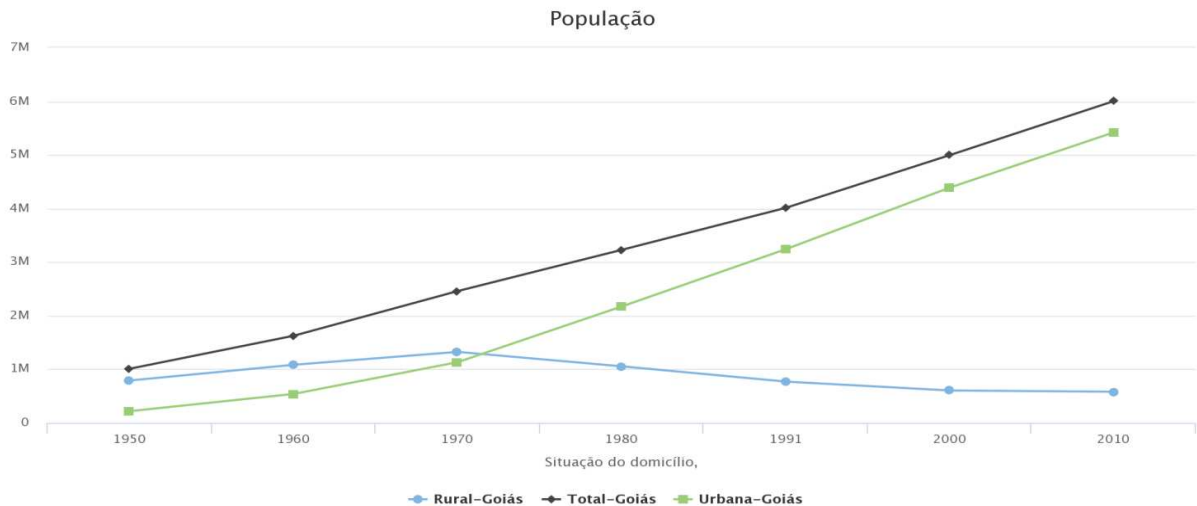
Considerando as vantagens competitivas do estado, destacadas anteriormente, e a construção histórica da formação da economia goiana – que acabou investindo maciçamente no agronegócio –, os índices mostrados na Figura 3 podem ser atribuídos ao pouco desenvolvimento tecnológico da região, isto é, a um governo importa muito e exporta pouco produto industrializado. Nesse caso, percebe-se uma defasagem tecnológica do país ou do estado em relação ao mercado internacional.

Analisando a dimensão social desse modelo de desenvolvimento, percebe-se que ele vem sendo criticado há muito tempo. Silva, J. (1993, p. 7), quase no final do século XX, afirma que “[...] pouco se fala sobre o resultado social desse modelo de crescimento agroindustrial excludente, que aumentou ainda mais a concentração de renda e a proporção de pobres no campo.” Na década de 1980, conforme o autor, os jovens expulsos da zona rural deixam de ser desempregados nos campos para serem desempregados urbanos, ou seja, os migrantes iam para as cidades e passavam a viver marginalizados e sem oportunidades de trabalho, pois lhes faltavam condições adequadas (recursos financeiros e formação educacional, por exemplo) para integrar a essa nova vida com melhores oportunidades.

Esse cenário apresentado por Silva, J. (1993), ao que parece, foi-se acentuando e ampliando na sociedade goiana com o passar dos anos. Na Figura 4,

percebe-se claramente a migração da população do Estado da área rural para a área urbana no período de 1950 a 2010.

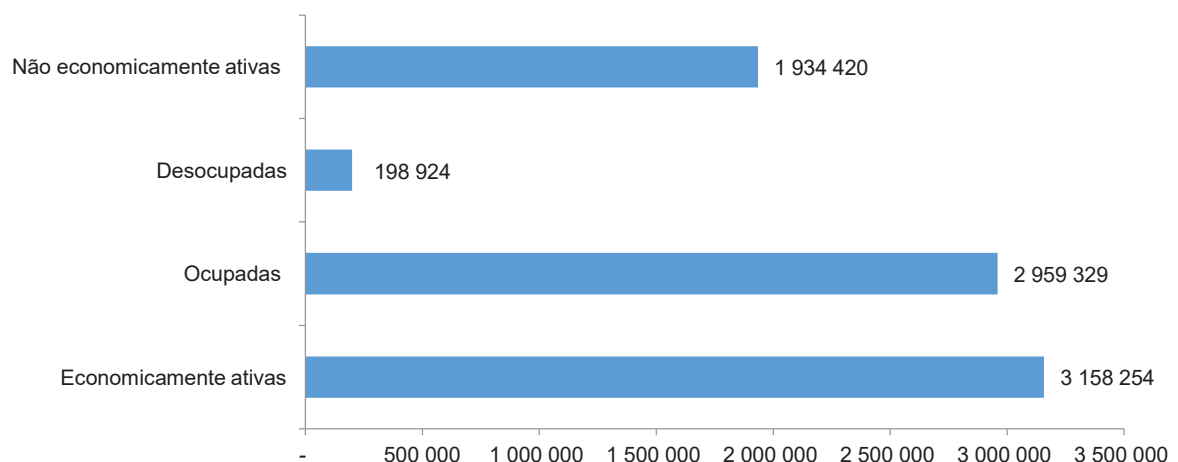
Figura 4 - Domicílios particulares permanentes na área rural e urbana – Goiás – 1950 a 2010



Fonte e elaboração: IBGE (2011).

Conforme o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a taxa de desocupação (ou desemprego aberto) do estado de Goiás é de 6,3% na relação entre as pessoas economicamente ativas empregadas e aquelas economicamente ativas, mas desocupadas. Na Figura 5, esse percentual pode ser observado entre as pessoas de 10 anos ou mais de idade, por condição de atividade e de ocupação, em 2010.

Figura 5 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por condição de atividade e de ocupação – Goiás – 2010



Fonte: Elaborada pela autora, com os dados do IBGE (2011).

Os dados da Figura 5 confirmam também parte das afirmações de Silva, J.

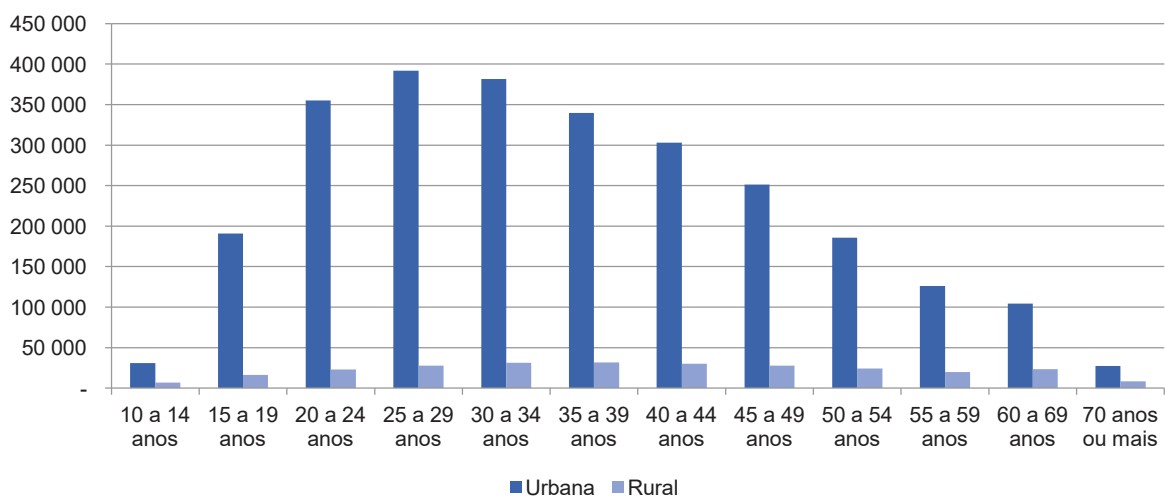
(1993), pois se percebe que as pessoas “Desocupadas”, aptas ao trabalho, representam 198.924 pessoas desempregadas e fora do mercado de trabalho no estado de Goiás, ou seja, 6,3% das pessoas “economicamente ativas” que somam 3.158.254, conforme o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011).

Com relação às ocupações, constata-se que, em sua maioria, os empregos estão sendo ofertados na área urbana do estado de Goiás, o que tem sido um dos motivos do êxodo rural tão intenso de pessoas de 10 anos ou mais de idade nas últimas décadas, conforme já visualizado na Figura 4. Esse movimento permanece até a primeira década do século XXI e, pelos dados do IBGE (2011), percebe-se que esse êxodo se acentuou nos últimos anos.

Entre outros motivos para o êxodo rural, destacam-se a modernização da agricultura, que foi diminuindo e, em alguns casos, extinguindo postos de trabalho; a facilidade de acesso aos serviços públicos nas cidades, principalmente, saúde e educação; e, por fim, a atratividade que as cidades oferecem mediante a promessa de uma vida melhor e mais confortável (transporte, iluminação, saneamento básico, acesso ao mundo virtual, proximidade a produtos e serviços diferenciados, etc).

A Figura 6 a seguir mostra a situação de pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas, por situação do domicílio, segundo o número de trabalhos e os grupos de idade no estado de Goiás.

Figura 6 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas, por situação do domicílio, segundo o número de trabalhos e os grupos de idade - Goiás - 2010.



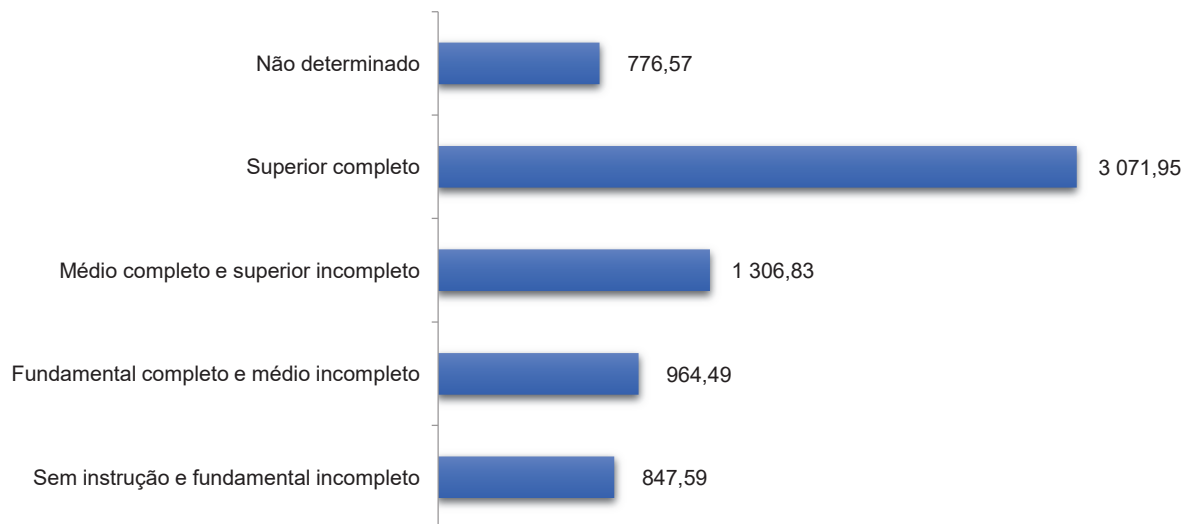
Fonte: Elaborada pela autora, com os dados do IBGE (2011).

Outra informação contida na Figura 6 refere-se a oferta de emprego por faixa

etária, podendo-se verificar que a de 15 anos até 59 anos é a que registra uma maior dinâmica de inclusão no mercado de trabalho na área urbana. Depois dos 59 anos, percebe-se uma evolução rápida na exclusão das pessoas no mercado de trabalho. Se essa tendência persistir, poderá caracterizar-se como um grande problema para o estado de Goiás e para o Brasil, visto que a população dessa faixa etária poderá continuar crescendo nas próximas décadas, o que representará uma forte pressão demográfica sobre o mercado de trabalho (IBGE, 2011).

O valor do rendimento nominal médio de pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução, no estado de Goiás no ano de 2010 pode ser observado na Figura 7 a seguir.

Figura 7 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade e o valor do rendimento nominal médio, segundo o nível de instrução - Goiás – 2010.



Fonte: Elaborada pela autora, com os dados do IBGE (2011).

Percebe-se na Figura 7 que as pessoas que não têm curso superior completo são em número considerável se comparadas com as que o têm, fato indicativo da baixa escolaridade da população. Os dados também permitem visualizar que pode existir uma alta concentração de renda quando se compara o maior salário desse nível de instrução com o PIB per capita de Goiás em 2010: R\$ 3.071,95, em um PIB per capita de R\$16.252,00, conforme visto na Figura 2. Mesmo considerando formas de cálculos diferentes, como é o caso do PIB per capita, que não considera o nível de desigualdade de renda das sociedades, pode-se afirmar que existe uma discrepância considerável entre os rendimentos.

Outra informação importante da Figura 7 refere-se ao valor do rendimento nominal médio nos demais níveis de instrução, que não chegam a somar três salários mínimos em cada nível. Mesmo para aqueles com nível superior completo, os rendimentos percebidos somam pouco mais de seis salários mínimos. Em 2010, conforme a Lei n.º 12.255, o salário mínimo foi estabelecido em R\$ 510,00.

Diante disso, percebe-se que o melhor caminho a ser trilhado pela população no estado de Goiás, principalmente pelos jovens, é o que leva à sua formação e qualificação, especialmente em uma perspectiva libertadora e emancipatória, e não apenas a uma formação técnica, científica e profissional. Sabe-se que é a partir de níveis mais elevados de escolaridade que as pessoas podem ter melhores oportunidades e conhecimentos mais evoluídos de pesquisa de ponta (especialização, mestrado e doutorado), para contribuir com o desenvolvimento de uma ciência biotecnológica (VIEIRA, 2017), que poderia reduzir os impactos ambientais e socioeconômicos da região.

Para Sguissardi (2008, p. 1016), o Estado, reconhecendo a necessidade da elevação do grau de escolaridade da população, deve garantir “[...] a preservação dos ideais de um *sistema* de educação superior ou universitário como direito e bem público, para a formação de profissionais/cidadãos de uma sociedade com o máximo de justiça e igualdade sociais”.

Por fim, considerando as análises e informações aqui apresentadas, detectou-se um complexo campo de disputas de poder que demonstrou as contradições produzidas entre o crescimento econômico, o aumento da desigualdade social e a degradação do meio ambiente. Como tem ocorrido no cenário nacional, o desenvolvimento goiano, em vez de solucionar os problemas sociais, fomenta o grande paradoxo brasileiro, que consiste nas desigualdades socioambientais e os desequilíbrios territoriais próprios da dinâmica fortemente concentradora da acumulação capitalista (ARAÚJO, T., 1999).

Ficou evidente que o crescimento de uma região, apesar da sua heterogeneidade e diversidade, deve estar alicerçado no equilíbrio das relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais, ou seja, em suas respectivas relações de poder que caracterizam suas territorialidades. Neste sentido, pode-se argumentar que o desenvolvimento contemporâneo deve ser considerado dentro de um processo multidimensional e de escalas territoriais.

Percebe-se que o crescimento da produção e a extensão territorial, por si só, não são condições suficientes de garantia de desenvolvimento, já que o crescimento

econômico do estado parece não ter sido compartilhado democraticamente, uma vez que: a) dada a migração do campo, parte da população vive marginalizada nas cidades, onde se encontra oportunidades de trabalho; b) a balança comercial indica baixo desenvolvimento tecnológico; c) a relação entre o PIB per capita e o valor do rendimento nominal médio daqueles com nível de instrução superior completo indica alta concentração de renda; d) a expansão agrícola trouxe a degradação do meio ambiente; e) a escolaridade da população é baixa.

Tudo isso representa desafios aos gestores públicos e privados para a formulação de políticas públicas e estratégias que garantam o crescimento econômico e o desenvolvimento do estado de Goiás. Essa conjuntura também surge como possibilidade de mudança de rumo diante das contradições impostas à economia goiana: por um lado, possui capacidade para promover o crescimento, a geração de renda e a riqueza do estado, seja na região central, seja nos polos de crescimento das regiões periféricas; por outro lado, essa mesma capacidade promove desigualdade social, pobreza e marginalidade social e cultural.

Furtado (1982) e Brandão (2004), ao afirmarem que o desenvolvimento nacional, regional e local não é um fenômeno espontâneo, e sim resultado de uma ação deliberada e orientada de construção social, enfatizam que, havendo uma mobilização de toda sociedade, essa ação deverá se sustentar em um adequado processo democrático que permita a adesão espontânea e comprometida dos principais atores. Para tanto, a retomada do planejamento nacional e de um pacto federativo com um conjunto de ações planejadas democraticamente que possam fomentar e fortalecer o estado parece ser uma das condições indispensáveis para amenizar os efeitos contraditórios da economia, o que poderia permitir que a maioria da população se beneficiasse do desenvolvimento sustentável.

Reconhecendo a importância do desenvolvimento regional para um estado ou país, passa-se, no próximo capítulo, a fazer uma leitura da educação superior no Brasil e no estado de Goiás, com o intuito de conhecer as instituições de ensino superior (IES) e analisar a compatibilidade das suas atividades com as economias regionais. Logo, o Capítulo 2 trará, além dos dados e informações sobre as IES, um panorama histórico da educação superior no Brasil e em Goiás, as desejáveis mudanças estruturais, a importância e a influência das políticas públicas, indicadores de acesso a educação superior em Goiás e, por fim, as externalidades e impactos gerados pelas referidas instituições.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS EXTERNALIDADES

Este capítulo analisa sucintamente alguns postulados de pensadores brasileiros sobre a educação, subsídios que serão importantes para a fundamentação teórica deste estudo. Aborda também, de forma abreviada, a trajetória histórica, a importância e a influência das políticas públicas na educação superior brasileira e goiana. Além disso, como forma de ilustrar e elucidar parte da situação da educação superior no Brasil e no estado de Goiás, apresenta alguns indicadores que irão detalhar a evolução das instituições de ensino superior (IES), o número de matrículas, a titulação de docentes, dentre outros.

Os impactos das atividades das IES nas regiões onde estão implantadas também são estudados, descrevendo-se seus tipos, abrangência, efeitos, temporalidade e dinâmica. Da mesma forma, analisam-se os desafios postos para as universidades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão e as políticas internas em detrimento das particularidades do processo de desenvolvimento da região, tais como o aprimoramento das habilidades, o desenvolvimento tecnológico e a inovação e conscientização cultural.

2.1 Educação superior no Brasil

Antes de se analisar o panorama histórico das IES no Brasil, apresenta-se, de forma sucinta, o pensamento de alguns teóricos cujas contribuições ao estudo da educação brasileira são fundamentais para a análise do sistema educacional vigente no país. Nesse sentido, inicia-se com Paulo Freire (1967), educador, pedagogo e filósofo brasileiro engajado no esforço de humanização e libertação do homem e da sociedade brasileira. Para ele, a educação das massas é o desafio fundamental colocado aos países subdesenvolvidos, para que,

[...] desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. [...] Uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. (FREIRE, 1967, p. 35)

Para o educador, realizando-se como “prática da liberdade”, a educação é o meio pelo qual homens e mulheres enfrentam de forma crítica a realidade e descobrem como participar da transformação do seu mundo.

O professor emérito da Universidade de Sussex (Inglaterra), István Mészáros (2008), faz oportunas reflexões sobre a educação em seu sentido amplo, isto é, como o processo vital da existência do homem e que caracteriza a sua especificidade de ser social, a saber, sua capacidade de conhecer, de ter ciência do real e, portanto, de transformá-lo de forma consciente. Para o autor, é essencial superar a “lógica desumanizadora do capital”, que tem como pilares de sustentação o individualismo, o lucro e a competição, para que a sociedade tenha como referência o ser humano.

De acordo com Mészáros (2008), a tarefa da educação é, simultaneamente, promover uma transformação social ampla e emancipatória, sem privilegiar qualquer uma dessas mudanças, já que as considera inseparáveis. O autor alerta, porém, que, “[...] para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

Uma escola transformada em uma grande central de ideias, na qual a educação seja capaz de levar o ser humano a “pensar diferente” é o que propõem Nora e Hösle (1998, p. 9):

Pensar é aprender a ser livre, responsável e honrado. Pensar é esforço e inconformismo, para com o mundo e também para consigo mesmo. Pensar é duvidar e criticar, não de forma altaneira ou presunçosa, senão por desejo do bem comum. Pensar é ter o tempo de poder fazê-lo. Pensar não é repetir ou reproduzir. Pensar é ativar o que de nobre há no ser humano, porque pensar é também sentir e intuir. A frase de Descartes não é de todo certa: não se trata de "penso, logo existo", mas penso, logo vivo. Viver é encontrar seu próprio caminho e evitar permanentemente a tentação do fácil. O fácil é não pensar.

Desse modo, pensar a educação profissional e tecnológica, modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/1996), pode ser uma maneira de contribuir para o desenvolvimento regional. Tal possibilidade assenta-se no fato de essa modalidade de educação ter a finalidade precípua de preparar o aluno para o exercício de profissões, contribuindo para que, como cidadão, possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Para tanto, as instituições dedicadas a esse tipo de ensino oferecem cursos de qualificação, de habilitação técnica e tecnológica e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

As instituições federais de ensino superior (IFES), regulamentadas pela LDBEN/1996, instituída pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e pelo Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, fazem parte do sistema federal de ensino²⁸ que compreende, além destas, as instituições de ensino superior (IES), criadas e mantidas pela iniciativa privada, enquanto os sistemas de ensino superior dos estados e do Distrito Federal abrangem as instituições mantidas pelo poder público estadual, municipal e pelo Distrito Federal (BRASIL, 1996, 2017).

Quanto à administração, as IES podem ser públicas (federais, estaduais ou municipais) ou privadas (particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas). Conforme sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, podem ser: a) universidades e institutos, equiparados nos termos da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008; b) centros universitários (instituições privadas); c) faculdades (cadastro inicial de instituições privadas) (BRASIL, 2008b).

2.1.1 Trajetória histórica conjuntural da educação brasileira

A primeira década do século XXI, em termos conjunturais, começou em janeiro de 2003, com a posse como presidente de Luiz Inácio Lula da Silva. A eleição de um político oriundo da luta sindical mereceu de Frigotto (2011, p. 237) a seguinte observação:

[...] não obstante as diferenças entre a eleição de 1989 e a de 2002, as forças sociais progressistas que [o] conduziram ao poder, [...] tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do projeto societário, com consequências para todas as áreas.

Francisco de Oliveira (2003a, p. 3), sociólogo, professor emérito da Universidade de São Paulo e que foi colaborador direto do economista Celso Furtado, sintetiza qual seria a tarefa e o sentido no novo governo.

Na periodização de *longue durée* brasileira, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, ancorada na excepcional performance do Partido dos Trabalhadores e de uma ampla frente de esquerda, tem tudo para ser uma espécie de quarta refundação da história nacional, isto é, *um marco de não retorno* a partir do qual impõem-se novos desdobramentos. [...]. É tarefa das classes dominadas civilizar a dominação, o que as elites brasileiras foram incapazes de fazer. *O que se exige do novo governo é de uma radicalidade* que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista. (Grifos nossos).

²⁸ Também se sujeitam ao sistema federal de ensino as IES criadas pelo poder público estadual, distrital ou municipal e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado e as IES qualificadas como instituições comunitárias.

A radicalidade a que Oliveira (2003a) se refere, segundo Frigotto (2011, p. 237) seria a concretização de políticas relevantes e significativas que fossem “[...] capazes de viabilizar a repartição da riqueza e suas consequências em termos de reformas de base na confrontação do latifúndio, do sistema financeiro e do aparato político e jurídico que os sustentam”.

Além disso, o autor observa que, entre as novas mudanças, poderia estar aquilo que os clássicos brasileiros do pensamento crítico chamam de revolução nacional, instrumento capaz

[...] de abrir amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais por parte da grande massa até hoje submergida na precária sobrevivência e com seus direitos elementares mutilados. Num horizonte mediato, [...] tal revolução poderia propiciar o desenvolvimento das condições para que a grande massa de trabalhadores viesse a se constituir, ela mesma, em sujeito político, condição indispensável (FRIGOTTO, 2011, p. 237).

Inspirado no marxismo, Oliveira (2003b) também procurou explicar as transformações políticas desse período a partir das relações de classe. Segundo ele, o que caracteriza a história recente do Brasil é o fato de os sindicalistas terem se tornado capitalistas sem capital. Para o autor, os sindicalistas

[...] não são burgueses propriamente porque eles não têm a propriedade nem eles são gestores das empresas privadas. Eles estão no ponto crucial, onde o capital privado busca recursos para acumular. Esse ponto são os fundos estatais, de um lado, e os fundos institucionais, de outro. [...] Eles viraram administradores de fundos, eles são uma nova classe. (OLIVEIRA, 2003b, p. 1)

Florestan Fernandes (1977, p. 245), sociólogo, professor emérito da Universidade de São Paulo e político brasileiro que analisou a realidade histórica brasileira para sua geração, análise que ainda permanece viva no início do século XXI, qualifica esse movimento e o papel do intelectual quando afirma que:

Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma *minoría prepotente* a uma *maioría desvalida*. [...] A causa principal consiste em ficar rente à maioria e às suas necessidades econômicas, culturais e políticas: pôr o Povo no centro da história, como mola mestra da Nação. O que devemos fazer não é lutar pelo Povo. As nossas tarefas são de outro calibre: devemos colocar-nos a serviço do Povo brasileiro para que ele adquira, com maior rapidez e profundidade possíveis a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução nacional que instaure no Brasil uma nova ordem social democrática e um estado fundado na dominação efetiva da maioria. (Grifos nossos)

A minoria prepotente à qual se refere Fernandes (1977) são as forças que

protagonizaram o chamado ajuste estrutural na década de 1990, particularmente nos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). As reformas neoliberais, ao longo deste Governo viabilizaram um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Frigotto (2011, p. 240) afirma que:

Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio [...], desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. *A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil.* (Grifos nossos)

Sguissardi (2008, p. 1001) afirma que na Conferência Mundial sobre a Educação Superior da UNESCO, reunida em Paris em 1998,

[...] um documento do Banco Mundial adiantava uma *tese* que iria certamente respaldar a abertura do *mercado educacional* de educação superior no Brasil à iniciativa privada ou à *livre iniciativa empresarial*. Trata-se da *tese* de que o ensino superior teria muitas das características de um bem privado [...]. Um ano mais e, em 1999, começam a surgir os dados sobre como se constituía (e evoluía celeremente) em números o *mercado educacional* no Brasil. (Grifos do autor)

A concretização de tais políticas com certeza espelha também as tendências para o futuro do sistema educacional brasileiro. No ano de 1995, início do Governo FHC, para um total de 894 IES, 210 (23,5%) eram públicas (federais, estaduais e municipais) e 684 (76,5%), privadas, com fins lucrativos e sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais ou filantrópicas). Passados quatro anos de governo, em 1999, para um total de 1.097 IES, 192 (17,5%) eram públicas e 905 (82,5%), privadas. Em 2003, após oito anos (término do Governo FHC), para um total de 1.859 IES, 207 (11,1%) eram públicas e 1.652 (88,9%), privadas.

Passados quatro anos do Governo Lula (2003-2007), para um total de 2.281 IES, 249 (10,9%) eram públicas e 2.032 (89,1%), privadas. Em 2010, após quinze anos do início do Governo FHC e no último ano do segundo Governo Lula, o número de IES no país tinha aumentado para 2.378, das quais somente 278 (11,7%) eram públicas e 2.100 (88,3%), privadas. Traduzido em percentuais, esse crescimento, ao ser observado verticalmente (1995-2010), significou o aumento de 166% no número de IES, entretanto, ao observar o crescimento individual das categorias administrativas, percebe-se que no mesmo período as IES públicas cresceram 32,4% e as privadas cresceram 207% no mesmo período, confirmando as afirmações de Sguissardi (2008) e Frigotto (2011).

A Tabela 1 a seguir também mostra que, no período de 1995 a 2010, ou seja, após os governos FHC e no último ano do segundo Governo Lula, somente entre as IES públicas, as municipais decresceram 7,8% no período analisado, mas, em contrapartida, as estaduais cresceram 42,1% e as federais, 73,7%.

Tabela 1 - Evolução e percentual do número de IES por categoria administrativa – Brasil – 1995 a 2010

Ano	Número de Instituições										
	Total	Públicas								Privadas	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
1995	894	210	23,5	57	6,4	76	8,5	77	8,6	684	76,5
1999	1.097	192	17,5	60	5,5	72	6,6	60	5,5	905	82,5
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3
%	166,0	32,4		73,7		42,1		-7,8		207,0	

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do INEP (2011).

Com relação às matrículas, o total delas nas instituições de todo país era de 1.759.703 em 1995, das quais 700.540 (39,8%) eram públicas e 1.059.163 (60,2%), privadas. Em 2003, durante o primeiro ano do primeiro mandato de Lula, ou seja, logo após os dois governos de FHC, o total de matrículas atingiu o número de 3.936.933, e dentre elas apenas 1.176.174 (29,9%) eram públicas e 2.760.759 (70,1%), privadas. Em 2010, após quinze anos do início do Governo FHC e do último ano do segundo mandato de Lula, o total de matrículas tinha quase triplicado: 6.379.299, das quais apenas 1.643.298 (25,8%) eram públicas e 4.736.001 (74,2%), em privadas.

Houve no período, portanto, um aumento de 262,5% no número de matrículas, entretanto, ao observar o montante das públicas, percebe-se que cresceram 134,6% e as privadas cresceram 347,1%. Detalhando-se as IES públicas, observa-se que as municipais cresceram apenas 10,4% no período analisado, mas que, em contrapartida, as estaduais e as federais cresceram acima de 150%. Essa evolução do número de matrículas no país pode ser conferida na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Evolução e percentual do número de matrículas de educação superior por categoria administrativa – Brasil – 1995 a 2010

Ano	Número de Matrículas										
	Total	Públicas								Privadas	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
1995	1.759.703	700.540	39,8	367.531	20,9	239.215	13,6	93.794	5,3	1.059.163	60,2
1999	2.369.945	832.022	35,1	442.562	18,7	302.380	12,8	87.080	3,7	1.537.923	64,9
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2007	4.880.381	1.240.968	25,4	615.542	12,6	482.814	9,9	142.612	2,9	3.639.413	74,6
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2
%	262,5	134,6		155,4		151,3		10,4		347,1	

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do INEP (2011).

Apesar das políticas públicas estabelecidas no período – que favoreciam as IES privadas, conforme retratado nas Tabelas 1 e 2 –, observa-se que de 1995 a 2010 as instituições públicas apresentaram melhor desempenho na razão entre o número de matrículas de graduação e o total de IES do que as instituições privadas, e com tendência de continuarem crescendo. Para melhor caracterização das IES, a Tabela 3 a seguir apresenta a razão entre o número de matrículas de graduação e o total de instituições por categoria administrativa. Pode-se observar que a categoria pública concentra maior número de matrículas em uma mesma instituição, comparativamente às IES privadas, o que revela um paradoxo.

Tabela 3 - Razão entre o número de matrículas de graduação e o total de IES por categoria administrativa – Brasil – 1995 a 2010

Ano	Total			Públicas			Privadas		
	Matrículas	IES	Razão	Matrículas	IES	Razão	Matrículas	IES	Razão
1995	1.759.703	894	1.968,3	700.540	210	3.335,9	1.059.163	684	1.548,5
1999	2.369.945	1.097	2.160,4	832.022	192	4.333,4	1.537.923	905	1.699,4
2003	3.936.933	1.859	2.117,8	1.176.174	207	5.682,0	2.760.759	1.652	1.671,2
2007	4.880.381	2.281	2.139,6	1.240.968	249	4.983,8	3.639.413	2.032	1.791,0
2010	6.379.299	2.378	2.682,6	1.643.298	278	5.911,1	4.736.001	2.100	2.255,2

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do INEP (2011).

No período do Governo FHC (1995-2002), os recursos financeiros destinados às IFES sofreram acréscimos de maneira pouco expressiva, passando de R\$ 16,8 milhões (0,7% do PIB) em 1995 para R\$ 17,0 milhões (0,9% do PIB) no término do seu mandato. Durante o Governo Lula (2003-2010), o aumento foi mais expressivo, passando de R\$ 19,0 milhões (0,9% do PIB) em 2007, para R\$ 21,0 milhões (0,9% do PIB) no término do seu segundo mandato, o que influenciou a citada expansão da educação superior. Esses dados podem ser mais bem visualizados na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Evolução das matrículas da educação superior, recursos das IFES, excluindo-se os recursos próprios e o percentual em PIB – Brasil – 1995 a 2010

Ano	Matrículas	Recursos (R\$ milhões)*	PIB (%)
1995	1.759.703	16.896	0,7
1999	2.369.945	14.941	0,6
2003	3.936.933	17.067	0,9
2007	4.880.381	19.044	0,9
2010	6.379.299	21.013	0,9

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do INEP (2011).

Esses resultados, conforme mencionado anteriormente por Sguissardi (2008) e

Frigotto (2011), estão vinculados diretamente às políticas públicas estabelecidas no período. Porém, o que chama a atenção é que, apesar do crescimento das instituições privadas e dos programas que fomentaram o ingresso de um maior número de jovens e adultos, grande parte da sociedade ainda demanda às instituições públicas para sua formação. Esse é certamente um dos motivos que levaram a pesquisadora a estabelecer o foco deste estudo no sistema de ensino superior das IES públicas.

Sguissardi (2008, p. 1016) pontua que, em face dessa realidade e

[...] visando mostrar os desafios que se põem, tanto para a formação de nível superior ou universitária no Brasil, quanto para o futuro do próprio *sistema* e da instituição universitária, os olhos dos que se preocupam com [o mercado educacional] voltam-se, em geral, para o Estado e para sua função reguladora e de controle do *sistema* de educação superior ou universitário.

O autor afirma, entretanto, que, para a regulação e controle desse modelo de expansão da educação superior, que possui como característica o predomínio crescente dos interesses privados/mercantis, vários obstáculos se apresentam, dentre eles, a natureza do Estado (se predominantemente público ou privado/mercantil); a concepção de educação superior (se um direito e bem público ou um serviço e bem predominantemente privado/mercantil); e, finalmente, a própria natureza da regulação e do controle (se privilegia a competição, a eficiência e eficácia típica do mercado ou o interesse público e cidadão).

Pelos fatos apresentados e segundo Frigotto (2011, p. 241), percebe-se que na primeira década do século XXI o governo “[...] também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma” em relação ao governo anterior. Tal fato deve-se, como se verá a seguir, pela não mudança estrutural do sistema educacional brasileiro, conforme asseveram quatro intelectuais representantes do pensamento crítico, para os quais, nos últimos oitenta anos, a prioridade da educação sustenta-se apenas no discurso retórico: Antônio Cândido, Florestan Fernandes, Luiz Antônio Cunha e Dermeval Saviani.

2.1.2 Desejáveis mudanças estruturais na educação brasileira

O crítico literário e sociólogo Antônio Cândido (1984, p. 28), dono de uma das obras mais fundamentais da intelectualidade brasileira, referindo-se às reformas e

revoluções educacionais dominantes na década de 1930, concluiu que elas buscavam

[...] ampliar e “melhorar” o recrutamento da massa votante e de enriquecer a composição da elite votada. Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois o que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou. Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais), as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas de ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades. Na América Latina, até hoje isto só ocorreu em Cuba, a partir de 1959.

Fernandes (1991), defensor de um projeto educacional que oferecesse base para mudanças estruturais no país, chegou a conclusão similar à de Cândido (1984), referindo-se à segunda edição da LDBEN. Para ele, a educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos tinham expectativa de que isso mudaria com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Mas, com a promulgação da Constituição em 1988, infelizmente isso não ocorreu (BRASIL, 2008a). A educação continuou como assunto pouco relevante, sem reforma ampla e profunda.

De acordo com Cunha (2014), a LDBEN foi elaborada a partir de dois projetos: um, oriundo da Câmara dos Deputados e o outro – distinto e rival – do Senado Federal. O projeto da Câmara foi auxiliado de perto pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública na LDBEN

[...] que logrou a realização de acordos sobre pontos importantes, apesar da heterogeneidade das entidades que o integraram e da diversidade de pontos de vista, bem como da disposição de negociação. De um modo geral, esse projeto misturou propostas universalistas da esquerda, visando atenuar as desigualdades educacionais com propostas próprias do particularismo de entidades (para)sindicais de docentes e de pessoal técnico-administrativo. O projeto do Senado resultou da frustração do Senador Darcy Ribeiro, destacado intelectual da esquerda, que não conseguiu ter suas emendas – apresentadas por deputados de seu partido – incorporadas ao projeto da Câmara. (CUNHA, 2014, p. 143)

No decorrer dos trabalhos no Fórum, porém, sobre a questão da laicidade do ensino público, por exemplo, segundo Cunha (2014, p. 150), Florestan Fernandes (1991) deveria ter havido uma “conciliação aberta”,

[...] na formulação e na discussão das emendas apresentadas pelo Fórum à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, [que] deve ter ocorrido também entre as entidades dele integrantes. O fato é que, de conciliação em conciliação, e de tão abertas que eram, a laicidade foi se enfraquecendo em meio a tantas e variadas, quando não contraditórias, demandas.

Ou seja, a proposta da LDBEN, que poderia ser inovadora e revolucionária, foi

se desfazendo no transcorrer do processo de sua concepção, mudando de rumo em relação ao projeto inicialmente idealizado pelos intelectuais, deixando claro que a educação nunca foi algo fundamental no Brasil e que sempre foi assunto menor que sofreu sobreposição de outros considerados maiores.

Diante dos acontecimentos, Fernandes (1991, p. 31) concluiu que

[...] ou o Brasil empreende sua revolução educacional, através da escola pública, ou ele permanecerá como um gigante de pés de barro! Será uma "Nação com história", mas determinada lá fora. Como os antigos escravos e seus descendentes, prosseguiremos presos a uma liberdade ilusória, que é, por si mesma, uma terrível evidência de escravidão.

No início do século XXI, quase duas décadas depois da análise de Florestan Fernandes (1991), Dermeval Saviani (2007a; 2007b), professor emérito da Universidade Estadual de Campinas, afirmou que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que substituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), estava embasado em uma “pedagogia de resultados”. Para ele, no programa está subentendida a lógica de mercado em busca da “qualidade total”.

Fica-se com a impressão que estamos diante, mais uma vez, dos famosos mecanismos protelatórios. Nós chegamos ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina e Uruguai, resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo. (SAVIANI, 2007a, p. 1)

A análise dos intelectuais permite concluir que, em termos estruturais, a educação brasileira, apesar de todo o esforço do Estado, tem promovido mudanças mais conjunturais do que estruturais. Ou seja, está se perpetuando um sistema de ensino que não gera mudanças essenciais na sociedade, de maneira a tornar a educação acessível a todos, promovendo assim igualdade de oportunidades.

2.1.3 Importância e influência das políticas públicas para a educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, para vigorar nos dez anos seguintes. Em síntese, o PNE tinha como objetivos e prioridades: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; a democratização da gestão do ensino público nos

estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

Já o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 24 de abril de 2007, durante o Governo Lula, com o objetivo de melhorar a educação no país, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. Na mesma data foi também sancionado o Decreto n.º 6.094, que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que envolve a conjugação dos esforços da União, estados, Distrito Federal e municípios, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007b; MEC, 2008).

Desse modo, o PDE não substituiu o PNE literalmente, visto que permaneceu até findar o seu prazo de vigência (BRASIL, 2001; MEC, 2008). Além disso, apesar de o PNE tratar da educação em todos os níveis, o faz tão somente no âmbito dos estabelecimentos oficiais, enquanto o PDE, com a proposta do termo de “Compromisso Todos pela Educação”, transforma-se em um plano coletivo de médio e de longo prazo, sistêmico, cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação no país, com foco prioritário na educação básica. Para que isso fosse possível, o PDE conclamava o engajamento da sociedade civil e de pais, alunos, professores e dirigentes em iniciativas que ampliassem as condições de permanência e efetivassem a aprendizagem do aluno na escola, ou seja, representou uma mudança fundamental nas políticas públicas e nas metas e objetivos a serem alcançados.

Para melhor esclarecer esse cenário, Frigotto (2011, p. 243) afirma que, na expectativa de descrever as diferenças marcantes entre as políticas educacionais dos governos FHC e Lula, “[...] uma análise antinômica que trabalhasse com base na continuidade ou descontinuidade não seria capaz de captar as diferenças de contexto e o alcance delas em relação ao passado, especialmente em relação à década de 1990”.

Diante das dificuldades de captar as diferenças e o alcance delas nos governos FHC e Lula, é possível, naquilo que é especificamente competência da esfera federal, elencar diferenças no que tange à abrangência das políticas, aos grupos sociais atendidos e ao financiamento posto em prática pelo Governo Lula.

Quanto aos grupos sociais atendidos, citam-se:

[...] a criação de mais 14 novas universidades federais, a abertura de concursos públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), atualmente transformados em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs). Nesse âmbito, foram criadas 214 novas escolas a eles vinculados e cerca de 500 mil matrículas. (FRIGOTTO, 2011, p. 244).

Quanto ao financiamento posto em prática, Frigotto (2011, p. 244) destaca

[...] a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), [que] incorporou a educação infantil e o ensino médio, antes não contemplados. Para cobrir todas as modalidades, na sua função suplementar, [...] tem lugar a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (FUNDEP). E outro aspecto diferenciado, ainda que em termos muitíssimos baixos, é a fixação do piso nacional para o magistério da educação básica, uma conquista histórica do magistério nacional.

Com essas mudanças, Diniz e Vieira (2015, p. 111) consideram que a expansão da educação terciária brasileira “[...] reforçou as diretrizes espaciais descentralizadoras, buscando ampliar a oferta em regiões e recortes territoriais situados fora das áreas geográficas mais desenvolvidas”. Acentuam ainda os autores que o Governo Lula viabilizou essas políticas públicas por meio de programas nacionais que visaram conjugar os dois objetivos macroestruturantes: a expansão e a interiorização da educação brasileira. Foram eles: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado em 2007; o Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído em 2004; o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), de 1999; e Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), sobretudo os de 2005/2010 e 2011/2020.

O resultado desses programas gerou dois impactos visíveis para o sistema de ensino superior no país: a ampliação do número de Instituições de Ensino Superior (IES), como já demonstrado, e o acréscimo no número de matrículas.

A distribuição de instituições por região geográfica deixa evidente que o percentual no Centro-Oeste se manteve o mesmo no período de 1995 a 2010, indo de 10,1% para 10,3%, enquanto no Sul teve um crescimento, passando de 13,4% para 16,2%. Mas o destaque maior é para as regiões Nordeste e Norte, cujo número de instituições sofreu um incremento considerável: de 10,3% para 18,2% na primeira, e de 3,5% para 6,1% na segunda, de 1995 a 2010, respectivamente. Em compensação, o Sudeste reduziu o percentual de instituições, caindo de 62,8% em 1995 para 49,2% em 2010. Esses dados, bem como os relativos ao número de

matrículas e à distribuição da população por região, podem ser mais bem observados na Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 - Distribuição de instituições, matrículas e população por região geográfica – Brasil – 1995 a 2010

Região	1995			2010		
	Instituições	Matrículas	População ¹	Instituições	Matrículas	População ²
Brasil	894	1.759.703	152.374.603	2.378	5.449.120	191.792.379
Regiões (%)						
Centro-Oeste	10,1	7,0	6,8	10,3	9,1	7,4
Nordeste	10,3	15,3	29,6	18,2	19,3	27,8
Norte	3,5	3,8	4,8	6,1	6,5	8,3
Sudeste	62,8	55,3	43,6	49,2	48,7	42,1
Sul	13,4	18,6	15,2	16,2	16,4	14,4

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do IBGE (2011) e INEP (2011).

Notas: (1) Fonte: PNAD 1995 (IBGE, 1996) - Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá; (2) Fonte: Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2011).

Um segundo impacto a destacar refere-se ao forte incremento nas matrículas ofertadas pelo sistema no período de 1995 a 2010, e cujo número triplicou, passando de 1.759.703 para 5.449.120. A mesma expansão do sistema universitário brasileiro pôde ser igualmente percebida na pós-graduação, responsável pela maior parte da pesquisa científica e tecnológica do país (DINIZ; VIEIRA, 2015; VIEIRA 2017).

Já no que diz respeito à distribuição geográfica da população brasileira, em termos percentuais, os dados da Tabela 5 mostram que duas regiões apresentaram um leve crescimento populacional: a Norte, que passa de 4,8% em 1995, para 8,3% em 2010; e a Centro-Oeste, que vai de 6,8% em 1995, para 7,4% em 2010. As demais regiões, Nordeste, Sudeste e Sul, apresentaram decréscimo. Pode-se inferir, portanto, que a Região Nordeste manteve a maior distância entre o percentual de instituições e matrículas, enquanto a Região Norte apresentou o maior crescimento populacional em relação às demais regiões.

A Tabela 6 a seguir mostra a elevação progressiva da titulação das funções docentes nas IES públicas e privadas de 1995 a 2010. Essa elevação é traduzida pelo aumento do percentual de funções docentes com doutorado e mestrado e corresponde à redução da participação da titulação “até especialização”. Especificamente em relação à titulação dos professores das universidades públicas do Brasil, as funções docentes com doutorado tiveram um acréscimo de 23,5% em 1995, passando para 49,9% em 2010.

Tabela 6 - Evolução da participação percentual da titulação docente por categoria administrativa – Brasil e regiões – 1995 a 2010

Brasil/ Regiões	Ano	Pública			Privada		
		Até Especialização (%)	Mestrado (%)	Doutorado (%)	Até Especialização (%)	Mestrado (%)	Doutorado (%)
Brasil	1995	47,9	28,6	23,5	74,0	18,9	7,1
	2010	21,2	28,9	49,9	41,5	43,1	15,4
Centro- Oeste	1995	55,9	26,4	17,6	82,1	14,6	3,3
	2010	29,2	29,4	41,4	50,1	39,8	10,1
Nordeste	1995	59,0	29,2	11,7	84,1	13,9	2,0
	2010	28,5	34,1	37,4	48,4	41,9	9,7
Norte	1995	70,5	23,3	6,2	80,7	16,7	2,5
	2010	36,8	36,1	27,1	55,9	37,1	7,0
Sudeste	1995	34,4	27,8	37,8	71,8	20,2	8,1
	2010	12,7	21,7	65,6	38,5	42,9	18,6
Sul	1995	51,9	31,5	16,5	75,4	17,8	6,7
	2010	15,2	31,9	52,9	36,9	47,6	15,5

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do INEP (2011).

Apesar da elevação das funções docentes com doutorado nas instituições privadas, esse percentual ainda pode ser considerado bastante reduzido comparativamente ao verificado nas públicas. A participação do número de doutores em relação ao total de funções docentes nas IES públicas é mais que três vezes a observada nas IES privadas.

Neste cenário, indaga-se sobre os possíveis desdobramentos do processo de expansão e descentralização da educação superior brasileira na primeira década do século XXI. Será que essa nova realidade impactará o desenvolvimento regional brasileiro? Será possível diminuir as diferenças regionais e territoriais com o incremento da educação superior em todas as regiões brasileiras? Com essa nova configuração geográfica, é possível desenvolver, em todo território nacional, tecnologia de ponta e inovação que venha a contribuir para o desenvolvimento regional?

Para responder a essas indagações, deve-se levar em conta a seguinte observação de Monteiro Neto, Brandão e Castro (2017, p. 465):

Estratégias de desenvolvimento regional que se centram no capital humano tradicionalmente não fazem parte do cardápio brasileiro de políticas regionais. A expansão dos níveis de ensino do país, principalmente no ensino superior e na pós-graduação, deveriam ser de enorme interesse para a renovação da política regional. As incursões realizadas no campo da inovação produtiva e das articulações institucionais entre setor produtivo e universidades, já encontram terreno fértil para serem apropriadas.

Cabe aprofundar as análises para compreender melhor este novo contexto e as razões que levam a acreditar que ainda existe pouca proximidade entre o setor

produtivo e as universidades, apesar do terreno fértil para essas relações serem concretizadas.

2.2 Educação superior no estado de Goiás

Como já dito anteriormente, o sistema educacional superior público e privado, em todas as esferas, é normatizado, controlado e fiscalizado pelo governo federal. Portanto, cabe aos entes federados seguir as normas, políticas e legislações estabelecidas na esfera federal²⁹.

Diante disso, o estado de Goiás elabora seu Plano Plurianual e seu Plano Diretor para a Educação Superior para dez anos. A visão de futuro do Estado de Goiás, conforme salientado no Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 (GOIÁS, 2018, p. 1), tinha como objetivo propiciar “[...] um futuro melhor com igualdade e oportunidades para todos os goianos”, com a “[...] inserção de Goiás na economia nacional e internacional para garantir seu crescimento em termos de seu progresso econômico social e de qualidade de vida”.

No Plano Diretor para a Educação Superior no estado de Goiás (2006-2015), as diretrizes, objetivos, metas, programas e linhas de ação tinham como objetivo permitir que as IES contribuíssem com o desenvolvimento científico e tecnológico, “[...] focado num projeto de desenvolvimento sustentável em que [fosse] possível construir um Estado e um país mais justo e solidário, tendo por base ideais de paz, liberdade, justiça e inclusão social” (SED, 2007, p. 1).

Surge assim a necessidade de fortalecer essas instituições para ampliar as oportunidades educacionais em educação superior pública no estado de Goiás. Esse cenário de transformações recentes e de discussões mais aprofundadas sobre a educação superior no estado de Goiás levou à elaboração de quatro eixos temáticos fundamentais para as políticas públicas:

- I. A expansão pública e privada da educação superior, tendo por base os processos de democratização, privatização e massificação.

²⁹ No estado de Goiás, a implementação dessas políticas foram realizadas pelos governadores Luís Alberto Maguito Vilela (1º de janeiro de 1995 a 4 de maio de 1998); Naphtali Alves de Sousa (4 de maio de 1998 a 3 de novembro de 1998); Helenês Cândido (3 de novembro de 1998 a 1 de janeiro de 1999); Marconi Ferreira Perillo Júnior (1º de janeiro de 1999 a 31 de março de 2006); e Alcides Rodrigues Filho (31 de março de 2006 a 1º de janeiro de 2011).

- II. As alterações na gestão e nas identidades institucionais das universidades e IES, em geral.
- III. A avaliação da educação superior, considerando os processos de flexibilização e regulação ainda em curso.
- IV. As contribuições da investigação em educação superior no país, visando contribuir com a definição de políticas e tomadas de decisão, além da construção de bases para a pesquisa e estudos na área (GOIÁS, 2018, p. 4).

Para tanto, é necessário “[...] estabelecer um conjunto de proposições e ações articuladas que contemplem a concepção de universidade, autonomia, financiamento, gestão democrática, infra-estrutura, recursos humanos, entre outros” (GOIÁS, 2018, p. 1). Por essa razão, é necessária uma compreensão mais ampla das demandas produtivas, sociais, culturais e formativas da população goiana.

2.2.1 Breve relato histórico da educação no estado de Goiás

Após a construção da nova capital, Goiânia, em 1937, o Estado passou por um processo de aceleração dos diversos serviços, especialmente no setor de educação superior.

À medida que Goiânia – a nova capital do Estado – vai se constituindo e configurando como um novo centro urbano–comercial, no plano de sua infraestrutura, a educação superior se faz presente. Afinal, essa área, praticamente estável por mais de três décadas, sofre impulsos consideráveis que não somente lhe trouxeram ampliação como também diversificação [...] novas iniciativas emergem. (BALDINO, 1991, p. 66)

Nesse processo de expansão da educação superior, foram criadas várias instituições públicas e privadas ao longo dos anos, algumas das quais são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Primeiras IES criadas no estado de Goiás – 1944 a 1991

Ano	Cidade	IES	Responsável
1944	Goiânia	Escola de Enfermagem	Sociedade São Vicente de Paulo
1947	Goiânia	Faculdade de Farmácia e Odontologia	Sociedade São Vicente de Paulo
Na década de 1950	s/d	Foram criadas quatro públicas	Três mantidas pelo Estado e uma, pela Federação do Comércio do Estado de Goiás
	s/d	Três particulares	Mantidas pela Igreja Católica

Ano	Cidade	IES	Responsável
1959	Goiânia	Universidade Católica de Goiás ³⁰	Mantidas pela Igreja Católica
1960	Goiânia	Universidade Federal de Goiás ³¹	Federal
1961	Anápolis	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea) ³²	Estadual
1969	Goiânia	Universidade de Goyaz Universidade Federal de Goiás Escola Superior de Educação Física	Privada Federal Estadual
	Anápolis	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis	Estadual
		Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão Faculdade de Direito de Anápolis	Estadual Privada
1974	Rio Verde	Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (Fesurv)	Municipal
1979	Em várias cidades do Estado.	UFG UCG mais cinco IES Três IES Uma IES	Federal Privadas Estaduais Municipal
1991	Em várias cidades do Estado.	Três Universidades Nove autarquias Onze faculdades Nove IES	Federal, Estadual e Privada. Estaduais Municipais Privadas

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Reis (2014).

Na década de 1980, a educação superior de Goiás inseriu-se no processo de desenvolvimento do estado e do país, atendendo às necessidades resultantes da transformação econômica do sistema capitalista.

O movimento expansionista foi caracterizado pela interiorização da educação no estado de Goiás, nas regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Sudoeste (na qual se encontra o município de Jataí). IES foram criadas em cidades-polo de desenvolvimento, como Anápolis, Rio Verde, Catalão, Itumbiara, Jataí, entre outras. Novos cursos também foram criados, sobretudo aqueles ligados à formação de professores, como Pedagogia, Ciências, História e Geografia. (REIS, 2014, p. 113)

³⁰ A UCG foi a primeira universidade do estado de Goiás. Fundada em 1959, é resultante da iniciativa do arcebispo de Goiânia Dom Fernando Gomes dos Santos, com expressivo apoio do governo federal. Inicialmente, foi denominada de Universidade do Brasil Central; posteriormente, de Universidade de Goiás; e, em seguida, de Universidade Católica de Goiás. Hoje é Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) (REIS, 2014).

³¹ A UFG foi fundada em consequência do agrupamento de cinco escolas superiores de Goiânia: Faculdade de Direito de Goiás, Faculdade de Medicina de Goiás, Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás, Escola de Engenharia do Brasil Central e Conservatório Goiano de Música (BALDINO, 1991). Em 2010, a UFG era constituída de seis unidades: Campus Colemar Natal e Silva e Campus Samambaia, ambos em Goiânia, Campus Jataí, Campus Catalão, Campus Goiás, Campus Firminópolis (REIS, 2014).

³² A Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea) foi transformada em Universidade Estadual de Anápolis (Uniana) em 1990. Em 1999, a Uniana foi uma das instituições do estado de Goiás agrupadas para dar origem à Universidade Estadual de Goiás (UEG), que expandiu seu campo de atuação a Jataí (REIS, 2014).

O discurso sobre esse processo de expansão e interiorização do ensino superior em Goiás teve como mote a busca de integração e desenvolvimento dos municípios, procurando melhorar a qualidade de vida e ampliar a oferta de serviços, ou seja, o ensino superior é capturado como fator de progresso, desenvolvimento e fator de *status* e prestígio (GOIÁS, 2018). Pelo exposto, pode-se aventar que a expansão da educação superior, tanto no Brasil quanto em Goiás, é resultante de transformações econômicas e sociais.

Na década de 1990, a educação superior de Goiás sofreu também alterações importantes, especialmente na segunda metade desse período. Concorreram para isso a aprovação da Lei n.º 9.394/1996; a implementação de uma sucessão de políticas educacionais consubstanciadas em decretos, portarias, resoluções da SESU/MEC e do CNE; a criação de legislações específicas; e o desenvolvimento de ações do CEE (REIS, 2014).

No mesmo ano em que foi promulgada a LDBEN estadual, 1998, foi eleito como governador do estado de Goiás Marconi Ferreira Perillo Júnior, do PSDB, mesma legenda do presidente da República da época, Fernando Henrique Cardoso. Portanto, a política de expansão da educação superior em Goiás efetivada na década de 1990 estava articulada com o processo de interiorização desse nível de ensino, como resultado de pressões e acordos políticos. “A interiorização geográfica do ensino superior surgiu como valor agregado a ser colocado em prática, como fator de modernização e de desenvolvimento de cidades do interior” (REIS, 2014, p. 118).

Esse movimento expansionista – que se materializou de maneira ampla, heterogênea, não contínua e não gradual – pode ser constatado nas Tabelas 7, 8, 9, 10 e 11 do próximo subitem, que trazem uma reflexão sobre a graduação presencial de Goiás, permeadas tanto por práticas de natureza pública quanto privada, com predominância desta.

2.2.2 Indicadores de acesso à educação superior em Goiás

Os dados da trajetória histórica da educação superior presencial no estado de Goiás de 1995 a 2010, que serão apresentados nas Tabelas 7, 8, 9, 10 e 11 deste subitem, confirmam as afirmativas anteriores sobre a expansão considerável das IES nesse período.

Ao observar o número de IES públicas na Tabela 7, apresentada mais abaixo, percebe-se que em 1995 havia apenas uma universidade pública no estado, a Universidade Federal de Goiás (UFG). Em 1999, 2003 e 2007, três centros federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) foram construídos na cidade de Goiás e em Urutaí e Rio Verde, respectivamente. Ao longo de 2009 e 2010, esses centros federais passaram por um processo de transformação e foram consolidando-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano) e em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), e suas respectivas reitorias foram instaladas em Goiânia, a capital do estado.

Em consequência das alterações nas legislações federais e, conseqüentemente, estadual, foi criada a Universidade Estadual de Goiás (UEG), que é o resultado do processo de transformação e incorporação de importantes instituições de ensino superior, tais como a Universidade Estadual de Anápolis (Uniana) e a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (Esefego), além de outras instituições de ensino superior isoladas, mantidas pelo poder público estadual ou municipal. Por isso, os dados da Tabela 7 apresentam um decréscimo dessas instituições, impactando o total de IES (70,4%).

Tabela 7 - Evolução e percentual do número de IES por categoria administrativa – Goiás – 1995 a 2010

Ano	Total	Número de Instituições									
		Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
1995	35	27	77,1	1	2,9	13	37,1	13	37,1	8	22,9
1999	42	21	50,0	2	4,8	13	31,0	6	14,3	21	50,0
2003	63	14	22,2	4	6,3	1	1,6	9	14,3	49	77,8
2007	75	9	12,0	4	5,3	1	1,3	4	5,3	66	88,0
2010	80	8	10,0	3	3,8	1	1,3	4	5,0	72	90,0
%	128,6	-70,4		200,0		-92,3		-69,2		800,0	

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do INEP (2011).

Em relação às IES privadas, observa-se a expansão das instituições, que foi de 22,9% em 1995 para 90% em 2010, ou seja, houve uma forte “mercadorização da educação superior” no estado de Goiás, conforme afirma Sguissardi (2008, p. 1000)³³.

³³ Trata-se apenas da expansão da educação presencial, não sendo, portanto, considerada a educação a distância (EaD). Segundo Dourado (2008, p. 900-901), para entender a dimensão que a EAD vem tomando após 2002 bastam alguns dados: a) em 1999 havia duas IES credenciadas pelo MEC a oferecê-la; em 2007, já eram 104; b) em 2006 já eram oferecidas 818.580 vagas nessa modalidade de ensino, 96,12% das quais oferecidas pelo setor privado.

Durante o período de 1995 a 2010, as matrículas nas IES do estado passaram de 40.640 em 1995 para 173.003 em 2010, o que representa um incremento mais de três vezes maior (325,7%). No Brasil, no mesmo período, o número de matrículas mais que dobrou (262,5%), conforme visto anteriormente na Tabela 2.

No caso específico das IES públicas, as matrículas no estado de Goiás cresceram 164,2%, passando de 19.993 em 1995 para 52.822 em 2010, enquanto no país esse aumento foi de 134,6% (Tabela 2). As matrículas nas IES privadas em Goiás cresceram mais de quatro vezes, indo de 20.647 em 1995 para 120.181 em 2010. No Brasil, elas mais que triplicaram, atingindo o percentual de crescimento de 347,1%, conforme mostrado na Tabela 2. Essas informações espelham a importância das políticas públicas, destacando-se a maior oferta do ensino superior no estado de Goiás, que, somada aos programas de governo (Prouni, Reuni e FIES), viabilizou o acesso de uma grande parcela de jovens e adultos a esse nível de educação. Todos esses dados podem ser mais bem visualizados na Tabela 8 a seguir.

Tabela 8 - Evolução e percentual do número de matrículas de educação superior por categoria administrativa – Goiás – 1995 a 2010

Ano	Total	Pública			Privada	
		Total	Federal %	Estadual %		Municipal %
1995	40.640	19.993	23,9	16,0	9,3	20.647
1999	57.634	22.628	20,3	15,6	3,3	35.006
2003	137.724	53.199	11,6	24,8	2,3	84.525
2007	155.851	52.400	11,1	16,4	6,1	103.451
2010	173.003	52.822	13,6	11,4	5,5	120.181
%	325,7	164,2				482,1

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do INEP (2011).

Para melhor descrever o desempenho das IES em Goiás, a Tabela 9 mais adiante apresenta a razão entre o número de matrículas de graduação e o total de instituições por categoria administrativa. Verifica-se que no total da categoria pública concentra-se o maior número de matrículas em uma mesma instituição, comparativamente às IES privadas. Tal fato revela o mesmo paradoxo citado anteriormente quando foram analisados os dados do país, ou seja, as IES públicas têm apresentado melhor desempenho que as instituições privadas e, além disso, existe a tendência de continuarem crescendo.

Tabela 9 - Razão entre o número de matrículas de graduação e o total de IES por categoria administrativa – Goiás – 1995 a 2010

Ano	Total			Públicas			Privadas		
	Matrículas	IES	Razão	Matrículas	IES	Razão	Matrículas	IES	Razão
1995	40.640	35	1.161,1	19.993	27	740,5	20.647	8	2.580,9
1999	57.634	42	1.372,2	22.628	21	1.077,5	35.006	21	1.666,0
2003	137.724	63	2.186,1	53.199	14	3.799,9	84.525	49	1.725,0
2007	155.851	75	2.078,0	52.400	9	5.822,2	103.451	66	1.567,4
2010	173.003	80	2.162,5	52.822	8	6.602,8	120.181	72	1.669,2

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do INEP (2011).

No período em análise, houve também a elevação progressiva da titulação das funções docentes nas IES públicas e privadas em Goiás. Entre as IES públicas, destaca-se a ampliação da titulação de doutorado, que passou de 7,6% em 1995 para 27,4% em 2010, representando mais que o dobro de crescimento (261,6%). Em contrapartida, houve uma diminuição da titulação “até especialização” de 37,4% nas IES públicas. Já o nível de mestrado teve um incremento pequeno, de 19,7%, no período analisado, mas representa um dado positivo. Os dados dessa evolução da titulação docente podem ser conferidos na Tabela 10 a seguir.

Tabela 10 - Evolução da participação percentual da titulação docente por categoria administrativa – Goiás – 1995 a 2010

Ano	Pública (%)			Privada (%)		
	Até Especialização	Mestrado	Doutorado	Até Especialização	Mestrado	Doutorado
1995	66,7	25,7	7,6	84,4	13,3	2,3
2010	41,7	30,8	27,4	51,5	39,8	8,6
%	-37,4	19,7	261,6	-39,0	199,1	276,0

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do INEP (2011).

Nas IES privadas, cresceu consideravelmente o número de docentes com doutorado (276%) e mestrado (199,1%), e diminuiu o dos que possuem “até especialização” (39%). Porém, a elevação das funções docentes com doutorado nas instituições privadas goianas, conforme já analisado para o país, demonstra um percentual ainda bastante reduzido comparativamente ao verificado nas públicas. A participação do número de doutores em relação ao total de funções docentes nas IES públicas é mais que o triplo das IES privadas.

Outra informação relevante para a análise é a distribuição e participação percentual de matrículas em cursos de graduação presenciais por localização geográfica (Goiânia e interior), no período de 1999, início do segundo mandato do Governo FHC, a 2010, último ano do Governo Lula. Na Tabela 11 a seguir, pode-se também observar a interiorização da educação superior em Goiás nas últimas décadas.

Tabela 11 - Distribuição e participação percentual de matrículas em cursos de graduação presenciais por localização geográfica – Goiás – 1999 a 2010

Região	1999				2010				
	Instituições	Matrículas	Cursos	Concluintes	Instituições	Matrículas	Cursos	Concluintes	
Goiás	42	57.634	219	7.761	80	173.003	916	25.782	
Localização (%)									
Total	Capital	16,7	58,6	40,6	59,2	33,8	50,1	37,0	47,8
	Interior	83,3	41,4	59,4	40,8	66,3	49,9	63,0	52,2
Pública	Capital	9,5	43,9	31,4	47,3	25,0	31,4	26,6	28,6
	Interior	90,5	56,1	68,6	52,7	75,0	68,6	73,4	71,4
Privada	Capital	23,8	68,1	51,5	69,0	34,7	58,3	46,4	56,7
	Interior	76,2	31,9	48,5	31,0	65,3	41,7	53,6	43,3

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do INEP (2011).

Ao observar as localizações geográficas das IES públicas e privadas mostradas na Tabela 11, percebe-se que a maior parte delas estava localizada no interior: 90,5% das públicas e 76,2% das particulares, em 1999. Mas em 2010 esses percentuais sofreram decréscimo, passando as IES públicas do interior de 90,5% para 75% e as privadas, de 76,2% para 65,3%. Como consequência, os percentuais de matrículas, cursos e concluintes tanto das IES públicas quanto das privadas, no período analisado, diminuem na capital e aumentam no interior.

Pode-se afirmar, portanto, que, apesar de todas as mudanças a que estiveram sujeitas as IES públicas e privadas – tais como alterações na legislação que provocaram mudanças político-pedagógicas, de institucionalidade, de estrutura administrativa e física, aporte de mais recursos, dentre outras –, percebe-se uma atuação mais intensa daquelas situadas no interior do estado. Mas essa atuação foi se diluindo nos anos seguintes, chegando a um percentual ainda considerável de descentralização da educação superior, porém, a capital ainda tem sido o foco das IES em Goiás.

Após esta breve análise das IES no estado de Goiás, percebe-se que existem questões básicas, fundamentais e imprescindíveis para a análise do desenvolvimento regional, por dizerem respeito a características qualitativas que não podem ser desprezadas. Frigotto (2011, p. 245) sustentou de maneira clara e objetiva que

[...] a primeira década do século XXI, predominantemente, foi marcada pelas concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990, seja no controle do conteúdo do conhecimento, seja nos métodos de sua produção ou na socialização, autonomia e organização docentes. [...] a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da *minoría prepotente* com as necessidades da *maioría desvalida* acaba favorecendo essa minoría, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população. (Grifos do autor)

As políticas públicas implantadas pelo Governo Lula para a expansão do ensino superior no Brasil e, conseqüentemente, no estado de Goiás, representam, todavia, um crescimento quantitativo importante para a região pelas possibilidades de acesso à educação superior. Com certeza, é um ganho para a população, pois, conforme afirmam Diniz e Vieira (2015),

A desconcentração da educação terciária em direção às regiões periféricas e menos assistidas cria circunstâncias promissoras para o desenvolvimento dessas áreas, não apenas pelas *ligações a montante* que estabelece, estimulando o nível de renda e emprego locais, mas, sobretudo, pelas *ligações a jusante* que as IES podem fixar com o seu entorno geográfico adjacente. Tais ligações têm o potencial de transformar estruturalmente a qualificação dos recursos humanos e o acervo de conhecimento das localidades nas quais estão inseridas as IES, tornando-as mais atrativas aos investimentos. Ademais, a concretização dessas ligações favorece sumamente a difusão do conhecimento científico mais amplamente em termos sociais e territoriais. (p. 113, grifos nossos)

É possível inferir, portanto, que a existência de uma instituição de ensino em determinada região promove situações favoráveis ao seu desenvolvimento, gerando externalidades positivas, sejam quantitativas, que são as mais imediatas e de curto prazo, sejam qualitativas, que possuem em sua essência particularidades que levam às mudanças estruturais e de longo prazo. Essas externalidades (a *montante* e a *jusante*), que têm o potencial de transformar uma região, serão elucidadas no item a seguir.

2.3 Os impactos das atividades das IES sobre as regiões

2.3.1 Educação e desenvolvimento regional

Souza et al. (2014, p. 76) afirmam que existe uma relação direta entre o nível educacional da população e o desenvolvimento socioeconômico, e que diversos autores têm demonstrado “[...] que o potencial educacional dos indivíduos tem reflexos positivos no nível de inovação, crescimento e desenvolvimento tecnológico/econômico de um país”. Os autores afirmam que, quanto maior o nível de escolaridade, maiores são as possibilidades de os indivíduos se inserirem no mercado de trabalho e, conseqüentemente, gerarem maiores níveis de renda e desenvolvimento regional.

Alguns dos principais benefícios alcançados com o desenvolvimento econômico e social de uma região, e, conseqüentemente, ao se elevar a

escolaridade de uma nação são citados por Barros e Mendonça (1997): crescimento econômico por meio da elevação da renda per capita; redução do crescimento populacional, o que acarreta a melhoria da qualidade de vida por meio da redução da pobreza; diminuição dos índices de mortalidade infantil; aumento do nível de longevidade da população; e desempenho educacional, que gera o aumento da produtividade das empresas, devido à maior qualificação dos empregados.

O aumento do nível educacional também pode reduzir, segundo Nascimento e Andrade (2011), as desigualdades sociais e econômicas, promover mobilidade social, preservar e valorizar a identidade da região, e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida da população. Conforme os autores, ao disseminarem conhecimento, as universidades contribuem para o processo de desenvolvimento local.

Cruz, Teixeira e Braga (2010, p. 184), em estudo sobre a relação entre crescimento e redução da pobreza, concluíram que

[...] o acréscimo de 1% nos gastos com educação e cultura permite redução do número de pessoas pobres em 1,25%, enquanto a variação de 1% deste tipo de dispêndio permite aumento de 0,47% no índice de produtividade e de 0,27% da renda *per capita*. [...] Essas conclusões indicam que a composição dos gastos públicos deve priorizar, sobretudo, os gastos em educação e cultura e em saúde e saneamento.

Assim, o investimento em educação é considerado por Lemos et al. (2009, p. 359) como “[...] estratégico para impulsionar a ascensão social dos indivíduos e potencializar o crescimento econômico da sociedade”. Anteriormente a esses autores, Lucci (2000, p. 4) já assinalava que o processo de desenvolvimento do mundo contemporâneo tem por base os serviços, a criatividade e o capital físico, que é a variável-chave do crescimento econômico, traduzido como o aumento do Produto Interno Bruto (PIB):

Para acompanhar este novo processo de desenvolvimento do mundo onde os serviços e a criatividade dão o tom, o capital físico, que era a variável-chave do crescimento econômico, perde lugar hoje para o *capital humano*³⁴, representado pelo *conjunto de capacidades* que as pessoas adquirem através da *educação*, de *programas de treinamento* e da própria *experiência* para desenvolver seu trabalho com competência, bem como pelo *desenvolvimento de várias competências* do ponto de vista profissional. [...] [Segundo a Teoria do Capital Humano] poderíamos dizer de forma resumida que o progresso de um país é alavancado pelo investimento em pessoas. (Grifos do autor)

³⁴ A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida na década de 60, por dois economistas que mais tarde receberiam o Prêmio Nobel (Theodore Schultz e Gary Becker) (LUCCI, 2000, p. 4).

Souza et al. (2014), apresenta alguns dos principais indicadores socioeconômicos internacionais, como o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Índice de GINI (instrumento para medir a desigualdade na concentração de renda) e o Programme for International Student Assessment (PISA), de alguns países desenvolvidos com os do Brasil, conforme apresentado na Tabela 12 a seguir, como ilustração para perceber-se que o aumento e o uso eficiente de investimentos direcionados à educação são meios estratégicos para potencializar o desenvolvimento local.

Tabela 12 - Comparação de indicadores brasileiros com indicadores de países desenvolvidos

Países	PIB per capita (2010) ¹ (US\$)	IDH (2011) ¹	GINI ²	PISA (2009) ³
EUA	46.546	0,910	0,463 (2007)	496
Japão	43.141	0,901	0,376 (2008)	529
Alemanha	39.857	0,905	0,270 (2006)	510
França	39.546	0,884	0,327 (2008)	497
Reino Unido	36.327	0,863	0,410 (2008)	500
Brasil	10.716	0,718	0,519 (2012)	401

Fonte: SOUZA et al (2014).

Notas: 1 - Dados disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat>>. Acesso em: 31 jan. 2013.

2 - Dados disponíveis em: <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2172.html>>. Acesso em: 31 jan. 2013.

3 - Dados disponíveis em: <<http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2013.

4 - PIB: produto interno bruto; IDH: Índice de Desenvolvimento Humano; PISA: Programme for International Student Assessment.

Nesse sentido, Moraes (2010, p. 549) afirmou que os países mais bem colocados “[...] na chamada Nova Economia, baseada intensivamente em conhecimento, são justamente os que proporcionam maior acesso à educação – e onde esta atividade é desenvolvida de maneira mais qualificada”. Lucci (2000), por sua vez, pontua que, na sociedade que estava se formando e que teve por base o capital humano ou intelectual, a Sociedade do Conhecimento, estavam sendo criados em várias partes do mundo os *think thanks*, que são grupos ou centros de pensamento para a discussão de ideias. “Esses centros têm por objetivo a construção de um mundo, de uma sociedade mais saudável do ponto de vista econômico e social, que possa desfrutar de uma melhor qualidade de vida” (LUCCI, 2000, p. 4).

Percebe-se assim a relação entre o acesso à educação e o desenvolvimento socioeconômico na citada sociedade, a chamada “Nova Economia” ou “Sociedade

do Conhecimento”, que surgiu no fim do século XX. Neste contexto, Dziekaniak e Rover (2011) consideram que a informação é a unidade de entrada básica para o desenvolvimento do conhecimento, ou seja, ela não é sinônimo desse. “O conhecimento vem a ser o valor agregado à informação, é o ‘o que se faz com ela’; o diferencial que culminará nas decisões acertadas, no *saber fazer*” (DZIEKANIAK; ROVER, p. 3, grifos dos autores).

Por outro lado, Lévy (1998, p. 19) pontua que

A prosperidade das nações, das regiões, das empresas e dos indivíduos depende de sua capacidade de navegar no espaço do saber. A força é conferida de agora em diante pela gestão ótima dos conhecimentos, sejam eles técnicos, científicos, da ordem da comunicação ou derivem da relação ‘ética’ com o outro. Quanto melhor os grupos humanos conseguem se constituir em coletivos inteligentes, em sujeitos cognitivos, abertos, capazes de iniciativas, de imaginação e de reação rápidas, melhor asseguram seu sucesso no ambiente altamente competitivo que é o nosso.

Corroborando com esse pensamento, Amaral (2006) afirma que na Sociedade do Conhecimento a educação ocupa um lugar central, e as novas tecnologias apoiam a sua disseminação. Já Dziekaniak e Rover (2011) enfatizam que a Sociedade do Conhecimento é o modelo ideal, mas ressaltam que ela não abrange a realidade vivenciada pelos países de economia periférica.

Sociedades em que há fortes diferenças sociais, econômicas e culturais, não podem ser denominadas de Sociedade do Conhecimento, haja vista haja vista que o conhecimento deve perpassar, inclusive, pela esfera da moral e da ética. Por enquanto tem-se visto o “*conhecimento*” como força propulsora principalmente de desigualdades sociais. Não fazendo parte do ideal de Sociedade do Conhecimento com o qual esta e muitos outros pesquisadores se identificam. (DZIEKANIAK E ROVER, 2011, p. 8, grifos dos autores)

De acordo com os autores, a Sociedade da Informação e a Sociedade do Conhecimento, se não chegam a ser antagônicas, ao menos são modelos de sociedades com ideologias diferentes. Contudo, para eles, não é a Sociedade da Informação que se deseja, e sim a Sociedade do Conhecimento de que fala Habermas (1982), que tem “[...] o conhecimento como essência reflexiva para o desenvolvimento e crescimento do sujeito que conhece” (HABERMAS, 1982 apud DZIEKANIAK E ROVER, 2011, p. 9).

No intuito de clarear essas afirmações, apresentam-se no Quadro 2, de forma reduzida, as características relacionadas à Sociedade da Informação (existente) e à Sociedade do Conhecimento (idealizada).

Quadro 2 - Características da Sociedade da Informação e da Sociedade do Conhecimento.

Item	Sociedade da Informação (sociedade existente)	Sociedade do Conhecimento (sociedade desejada)
Termo	Mercadológico e econômico	Social e acadêmico
Destaque	<i>Informação</i> e tecnologias que a efetivam e não no termo <i>Sociedade</i> .	<i>Sociedade</i> muito mais do que o termo Informação ou Conhecimento. Autonomia de pensamentos, liberdade de expressão, valorização da democracia e da e-citizen (cidadão).
Criação do termo na década de 1990	Para representar o crescimento econômico unilateral de algumas nações (Globalização). No bojo do desenvolvimento da Internet e das TICs.	Como alternativa à visão de mercado adotada pelos organismos econômicos mundiais.
Portadores do Conhecimento	Os membros das classes dominantes.	A sociedade como um todo: “saber compartilhado”.
Tecnologia e Informação	Forma de garantir hegemonia e manutenção dos lucros.	As TIs a serviço da sociedade, como forma de potencializar a melhora na qualidade de vida e na geração de autonomia.
Fator de produção	Predominância do Setor de Serviços, principalmente os baseados em conhecimento, em detrimento do Setor Industrial.	Conhecimento: recurso de produção, prosperidade, bem estar social. Investimento no humano e social. O pensar e saber fazer.
Foco	Na tecnologia, na transmissão de dados e nos espaços de armazenamento.	Na ideologia de uma sociedade mais igualitária e justa. Centrada nas pessoas e no reuso do conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados de Dziekaniak e Rover (2011).

Nessa visão de sociedade desejada, há conseqüentemente a busca pelo desenvolvimento da Sociedade do Conhecimento, que ocorre paralelamente ao incessante crescimento econômico dos países capitalistas. Ao que parece, esse é o melhor caminho para o desenvolvimento de uma sociedade para todos, ou seja, para uma

[...] sociedade mais igualitária, baseada dentre outras perspectivas, nas possibilidades tecnológicas, [que] devem permear toda e qualquer trajetória de desenvolvimento de uma sociedade que se diz justa e que busca munir seu povo de conhecimento e cultura para *empoderá-lo* de conhecimento para que sejam capazes de tomar decisões sábias e proveitosas, para serem aplicadas novamente na sociedade em que vivem. (Dziekaniak e Rover, 2011, p. 9, grifos dos autores).

Assim, o Estado apresenta-se como o “maestro” dessa orquestra e, de posse da “batuta”, deve conduzir a sociedade com as políticas públicas, reconhecendo que “[...] quanto mais uma nação se desenvolve moralmente, intelectualmente, socialmente e equanimemente, mais rapidamente consegue atingir os degraus que levam à Sociedade do Conhecimento – uma sociedade para todos” (DZIEKANIAK; ROVER, 2011, p. 11).

Sabendo que essa Sociedade, até o momento, está muito longe de se constituir, principalmente nos países periféricos, nos quais a desigualdade social é a realidade vivenciada, como é o caso do Brasil, o papel do Estado torna-se mais relevante e imprescindível para que ocorram as mudanças desejadas. É preciso focar no desenvolvimento humano, o que já é uma realidade nos países ditos centrais, conforme visto na Tabela 12, permitindo que o desenvolvimento social e econômico aconteça para todos.

2.3.2 Impactos das atividades das IES sobre as regiões

As aceleradas transformações observadas nas últimas décadas em diferentes campos das tecnologias da informação e comunicação (TICs), da nanotecnologia e da biotecnologia, modificando o sistema produtivo e os métodos e processos de geração e conservação da riqueza, provocaram o surgimento da chamada “economia do conhecimento”³⁵ ou “Sociedade do Conhecimento”. Conforme Diniz e Vieira (2015), o caráter sistêmico do progresso técnico passou a ser mais amplamente reconhecido e, por consequência, os Sistemas Nacionais de Inovação (SNI), sobretudo as instituições de ensino superior (IES), que passaram a ser revalorizadas dentro desta nova realidade. Essa posição de evidência das IES justifica-se, segundo os autores, “[...] por suas atividades fundamentais de formação de recursos humanos, de pesquisas básicas e aplicadas, e de geração e disseminação de conhecimentos científicos e tecnológicos” (DINIZ; VIEIRA, 2015, p. 101).

Ao tratar do papel da inovação no desenvolvimento regional, Diniz (2002) assinala que, em uma sociedade do conhecimento e do aprendizado, a capacidade de gerar novo conhecimento constitui o elemento central nos processos de produção, competição e crescimento.

Mille (2004, p. 82), por seu turno, afirma que:

³⁵ Como mostram Johnson e Lundvall, 2000, apud Diniz, 2002, p. 246), “[...] a economia do aprendizado é uma economia onde a habilidade para aprender é crucial para o sucesso econômico dos indivíduos, firmas, regiões e países. Aprendizado refere-se à construção de novas competências e estabelecimento de novas especializações, e não apenas a ter acesso à informação. Aprendizado é uma atividade que se insere em todas as partes da economia, incluindo os setores tradicionais e de tecnologia simples. Países e regiões de baixo nível de renda são fortemente afetados pela economia do aprendizado e, em algum sentido, necessitam da construção de competência ainda mais forte que a das metrópoles. Economia do aprendizado é a economia baseada no conhecimento”.

[...] as universidades desempenham um papel fundamental na criação de capital humano, especialmente para o ensino e a formação de futuros cientistas e engenheiros. Em uma economia baseada no conhecimento, a aquisição de conhecimento é um elemento importante que determina o futuro dos indivíduos, das empresas e também da economia do país inteiro [...] As universidades, portanto, ocupam um lugar central à medida que elas são praticamente as únicas instituições habilitadas a formar futuros pesquisadores, sendo demandadas a assegurar igualmente a formação geral de indivíduos altamente qualificados e especializados para os setores da indústria, do comércio, da administração e de profissões liberais.

Diniz e Vieira (2015, p. 102) afirmam, entretanto, que existem muitas dificuldades para as IES implementarem essas funções primordiais, de disseminação ampliada do acervo de conhecimento científico e tecnológico e de formação de recursos humanos qualificados, e que “[...] faltam pesquisas para propiciar uma análise mais compreensiva a respeito dos efeitos das atividades de tais instituições para o desenvolvimento regional”. Para os autores, parte das dificuldades reside nas suas relações e atividades centrais que “[...] tendem a envolver e a se realizar principalmente nas esferas nacional e internacional, o que se desdobra em ligações mais débeis com a comunidade e o entorno local mais próximo [...]”, caracterizando uma territorialidade. Por disso, pontuam:

Em face de tais dificuldades, muitas delas associadas à mencionada territorialidade complexa e contraditória das IES, governos de diversos países têm buscado implementar medidas destinadas a criar mecanismos que estimulem essas instituições a contribuir para o desenvolvimento das comunidades locais, criando, assim, condições mais propícias ao enfrentamento das desigualdades regionais. O governo brasileiro, por exemplo, reforçou, nos últimos anos, diversas iniciativas destinadas a promover uma expansão da educação superior mais equitativa do ponto de vista geográfico, de modo a atenuar as demarcadas assimetrias regionais existentes, com desdobramentos territoriais relevantes [...]. (DINIZ; VIEIRA, 2015, p. 102)

Afirmam ainda os autores que, apesar da importância da dimensão regional do ensino superior, ainda não foram encontradas interpretações satisfatórias das externalidades geradas pelas IES para dada região.

Em um esforço para estabelecer um quadro teórico e empírico mais compreensivo, visando elucidar e identificar os impactos das IES no desenvolvimento regional, um ponto de partida para elucidar esta análise foram os trabalhos de Mille (2004), Rolim e Serra (2009), Diniz e Vieira (2015) e Vieira (2017). Todos eles fizeram uma revisão das pesquisas recentes sobre o tema, buscando sistematizar alguns dos impactos regionais oriundos da presença e das atividades das IES.

Mas é nos estudos de Vieira (2017) que são estabelecidas as duas dimensões

para as externalidades geradas pelas universidades às economias regionais:

- I. Dimensão financeira, quantitativa, de curto prazo, que diz respeito aos “encadeamentos para trás” (impactos positivos sobre a renda e o emprego local) originados pelos dispêndios diretos das Instituições de Ensino Superior. Essas despesas, conforme o autor, associam-se “[...] fortemente aos níveis conjunturalmente oscilantes e instáveis do poder de compra das instituições de ensino e de sua comunidade interna (discentes, docentes e demais empregados)” (p. 281).
- II. Dimensão do conhecimento, qualitativa, de longo prazo, que se refere aos “encadeamentos para frente” (impactos positivos da formação do capital humano ao produzir conhecimento e concretizar processos efetivos de inovação). Essa formação pode “[...] transformar estruturalmente as bases econômicas e produtivas da região, [...] fixando condições promissoras para um ciclo prolongado e autorreforçador de desenvolvimento econômico e social da região” (p. 281).

A abrangência, efeitos, temporalidade e dinâmica dos impactos das universidades sobre a região estão sistematizados no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Classificação dos impactos das atividades das IES sobre as regiões

Classificação dos impactos	Fator determinante	
	Dispêndio	Conhecimento
Tipo	Encadeamentos para trás (<i>backward linkages</i>)	Encadeamentos para frente (<i>forward linkages</i>)
Abrangência	Abrangem efeitos sobre a renda e o emprego locais, os gastos de consumo de estudantes e profissionais (administrativos, técnicos e professores) e os investimentos das IES em serviços e equipamentos.	Abrangem os benefícios gerados para a localidade em decorrência das atividades finalísticas das IES: produção e difusão do conhecimento.
Efeitos	a) Famílias: efeitos diretos e induzidos sobre a renda e o emprego; b) governo local: aumento da receita tributária e da demanda por serviços públicos; e c) empresas locais: aumento da demanda efetiva (bens e serviços) e da competição nos mercados de trabalho e imobiliário.	a) Aprimoramento do nível de qualificação profissional: proporcional ao grau de permanência dos diplomados na localidade; b) estoque de conhecimento: interação IES – setor produtivo; e c) maior atratividade local: externalidades positivas atraem indivíduos e empresas.
Temporalidade	Curto prazo	Longo prazo
Dinâmica	Estática, pode ser revertida.	Gradual, acumulativa.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vieira (2017).

De acordo com Mille (2004, p. 82),

A vocação principal das universidades não implica qualquer relação com seu meio local, elas podem contribuir para a formação de sua força de trabalho, participar de seu processo de pesquisa e desenvolvimento industrial e atuar como um polo de atração para famílias e empresas que pretendam se beneficiar deste ambiente. [...] Conseqüentemente, a presença de um estabelecimento universitário em uma economia local pode não apenas ter efeitos quantitativos, mas também qualitativos. Mesmo se uma parte dos graduados migrar para outras regiões ou países, a universidade, por meio de suas funções de educação e formação, pode contribuir para ampliar o mercado de trabalho local: pode fornecer às empresas locais uma mão de obra altamente graduada e qualificada, dotada de uma produtividade potencial significativa.

O tipo de externalidade indicado nos “encadeamentos para trás” (*backward linkages*), ou seja, no dispêndio das IES e dos atores envolvidos, foram classificados por Goddard e Chatterton (1999, p. 686) como “efeitos essencialmente passivos”, por consistirem em transbordamentos quase que espontâneos (e bastante prováveis) gerados pela presença da universidade em dada região. A questão-chave que permanece, de acordo com os autores, é compreender como os recursos das universidades podem ser mobilizados para contribuir ativamente para o processo de desenvolvimento.

Pode-se dizer que os recursos das universidades considerados por Goddard e Chatterton (1999) como mais aptos para apoiar estruturalmente o desenvolvimento regional seriam aqueles que gerariam as externalidades indicadas nos “encadeamentos para frente” (*forward linkages*), ou seja, do conhecimento propagado e disseminado pela sociedade, conforme afirmam Diniz e Vieira (2015).

Além desses impactos, tanto Mille (2004) quanto Vieira (2017) fazem referência a outra externalidade que extrapolaria os campos estritos do ensino e da pesquisa: a dimensão cultural. Nessa dimensão, tem-se um conjunto diverso de iniciativas e equipamentos culturais que estimula, dentre outros, a educação continuada; o apoio à pesquisa desenvolvida pelas empresas locais; a realização de conferências, seminários, congressos e concertos públicos; e o acesso a bibliotecas, museus, galerias de arte, teatros. Em síntese, são ações de extensão que gerariam um ambiente local favorável à difusão e geração de conhecimento e cultura.

Depois de apresentar essas dimensões, Vieira (2017, p. 283) pontua que “[...] as IES têm sido avaliadas, portanto, sob uma ótica que as coloca como atores relevantes da transformação econômica e social, podendo influenciar de forma decisiva o desenvolvimento regional”. Esses impactos positivos, advindos das

atividades das IES na geração e disseminação do conhecimento, bem como os mecanismos pelos quais ele se transmite ao território, constituem a “região de aprendizagem”, essência desta análise, e são descritos esquematicamente pela dinâmica do processo de gestão do valor agregado no ambiente compartilhado tanto pela universidade quanto pela região, apresentada inicialmente por Goddard e Chatterton (1999, p. 689).

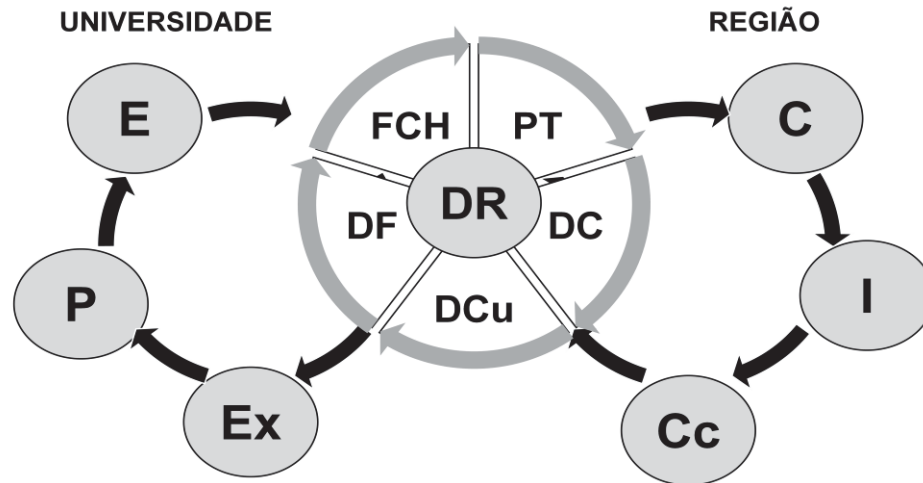
De acordo com Diniz e Vieira (2015, p. 105),

[...] pelo lado da IES, os processos abrangem suas funções básicas de ensino, pesquisa e extensão, que devem ser articuladas com componentes da região (mercado de trabalho, empresas, população, instituições públicas e privadas, etc.), de modo a se “engajar em muitas facetas do processo do desenvolvimento”: aumento das competências locais, estímulo à inovação tecnológica e fortalecimento do ambiente cultural da coletividade.

Dentro dessa região de aprendizagem, as universidades têm um papel claro a desempenhar e um incentivo para participar do desenvolvimento da região, sobretudo porque a agenda regional provocará as instituições de educação superior para que sejam mais receptivas, empreendedoras e de aprendizagem, o que faz com que sejam mais bem direcionadas a atender às demandas da sociedade. É uma sinergia entre os interesses das universidades e os interesses da região, configurando um processo dinâmico de aprendizagem e, conseqüentemente, originando um processo de desenvolvimento regional sustentado.

No que diz respeito à universidade, o desafio é vincular as funções de ensino, pesquisa e extensão e as políticas internas (financiamento, desenvolvimento de pessoal, incentivos, projetos, comunicações, dentre outras), de forma a torná-las mais voltadas às reais necessidades regionais. Essas ligações representam os processos de gestão de valor agregado da universidade e da região. Dentro da região, o desafio para as universidades é engajarem-se em muitas particularidades do processo de desenvolvimento, com o aprimoramento das habilidades, o desenvolvimento tecnológico, a inovação e a conscientização cultural, e vinculá-los às políticas internas em um processo de gestão de valor agregado universidade-região (GODDARD; CHATTERTON, 1999). A Figura 8 a seguir retrata os processos de gestão e reúne todos os componentes dentro da Universidade e da região em um sistema de aprendizagem.

Figura 8 - Dinâmica da “Região de Aprendizagem”.



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Goddard e Chatterton (1999) e Diniz e Vieira (2015).

Notas: E=Ensino; P=Pesquisa; Ex=Extensão; C=Competências; I=Inovação; Cc=Cultura e coletividade; FCH=Formação de Capital Humano; PT=Parques Tecnológicos; DC=Dimensão do Conhecimento; DF=Dimensão financeira; DCu=Dimensão Cultural e DR=Desenvolvimento Regional.

A universidade de sucesso, portanto, será a organização de aprendizagem em que o conjunto é mais do que a soma de suas partes, enquanto a região de sucesso terá dinâmicas semelhantes em que a universidade é fundamental. Essa é a “região de aprendizagem” de que falam Goddard e Chatterton (1999).

Viabilizar a “região de aprendizagem” pode ser uma boa alternativa para as universidades nos dias atuais. Em termos práticos, isso implica colaborar e envolver-se com o “novo ambiente empresarial”; fomentar e apoiar as iniciativas que extrapolam as fronteiras da universidade, em diálogo efetivo com outras organizações e suas diferentes culturas; e fomentar a mudança cultural para permitir que as universidades falem e trabalhem com parceiros de muitas tradições e convicções. Quanto mais organizações de aprendizagem emergem e, em conjunto, mais enriquecem as suas várias zonas ou regiões de aprendizagem sobrepostas (GODDARD; CHATTERTON, 1999).

Diniz e Vieira (2015), ao resumirem o cenário contemporâneo de transformações científicas e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, destacam que não se deve apenas modificar o padrão produtivo vigente, mas também estabelecer “novas bases de geração e conservação da riqueza” (p. 105), revalorizando

[...] os sistemas de inovação e, dentro deles, o papel exercido pelas IES, cuja missão primordial é gerar conhecimento científico e tecnológico e formar recursos humanos – elementos cruciais para assegurar o progresso técnico, ciclos prolongados de crescimento econômico e transformações sociais substantivas. (p. 105)

Mas em um sistema regional de inovação que combine aprendizado com capacidade de inovação, deve-se atentar, conforme assinalam Rolim e Serra (2009), para o papel determinante que as universidades possuem. De acordo com os autores, existem duas trajetórias claras que se colocam à universidade:

Na primeira, *a universidade simplesmente se localiza na região*, se caracteriza por um reduzido número de vínculos e compromissos com a região e com o seu desenvolvimento, e o produto do seu trabalho está direcionado para o contexto nacional e/ou internacional. Já *na segunda trajetória, a universidade demonstra ter um forte impacto no processo de desenvolvimento regional, estabelece vínculos e compromissos intensos com o futuro da região* e o produto do seu trabalho, além de ter como referência a qualidade acadêmica universal, está voltado para a superação das questões da região. Essa distinção entre ser e estar na região, faz toda a diferença para o desenvolvimento regional. (ROLIM; SERRA, 2009, p. 91, grifos nossos)

A pesquisadora deste projeto está convencida, portanto, de que a dinâmica da “região de aprendizagem”, que envolve universidade-região nas dimensões econômicas, sociais e culturais, gera externalidades positivas, sejam as quantitativas, que são as mais imediatas e de curto prazo, sejam as qualitativas, que possuem em sua essência particularidades que levam às mudanças estruturais e de longo prazo. Essas externalidades (*a montante* e *a jusante*), que têm o potencial de transformar uma região, são o alvo a perseguir para atingir a idealizada Sociedade do Conhecimento.

Tendo em vista o que já foi relatado, verifica-se que, apesar de atingir todas as regiões do país com sua expansão, existe a necessidade de aprimorar e aproximar as universidades da região onde estão instaladas para que possam, principalmente, contribuir para o desenvolvimento local e regional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do país.

Diante disso, passa-se a fazer uma leitura do objeto de estudo, sem perder a conexão com os demais capítulos, em uma visão mais ampla do estado da arte do ensino acadêmico no estado e, em particular, na Microrregião do Sudoeste de Goiás (MSG). O objetivo é construir um mosaico das principais instituições de ensino, com destaque para os institutos federais, sua distribuição espacial, seus objetos e sua inserção local/regional, bem como seus conteúdos acadêmicos/científicos, cursos e formação de profissionais para o estado de Goiás, no caso da MSG, analisando sua compatibilidade com o desenvolvimento regional.

CAPÍTULO 3 – DAS ESCOLAS TÉCNICAS AOS INSTITUTOS FEDERAIS

Nas sociedades primitivas, tanto a educação como quaisquer outras atividades exercidas pelo homem eram desenvolvidas espontaneamente em produção e costume coletivo para sua subsistência. Com o passar dos anos e após a apropriação da terra, os homens dividiram-se em classes: a dos proprietários e a dos não proprietários. Essa divisão, conseqüentemente, provoca também a separação entre educação e trabalho.

A relação trabalho-educação reconfigura-se com o surgimento do modo de produção capitalista, e a escola é erigida à condição de instrumento por excelência para viabilizar o saber necessário à burguesia em célere ascensão, em uma sociedade não mais pautada nas relações naturais, mas sim em relações produzidas pelo próprio homem. (CANALI, 2009, p. 2)

Essa divisão repercute claramente no trabalho pedagógico escolar e não escolar, que, de acordo com Kuenzer (2005), passa a assumir: a) dualidade estrutural – diferentes tipos de escola para atender à divisão social e técnica de trabalho; b) fragmentação curricular – divisão do conhecimento em áreas e disciplinas (grade curricular); c) estratégias taylorizadas de formação de professores – capacitação parcelarizada por temas e disciplinas, sem nunca discutir o trabalho pedagógico em sua totalidade; d) plano de cargos e salários – contratação dos profissionais da educação por tarefas ou jornadas de trabalho, e até mesmo por aulas ministradas (os professores passam a evidenciar a identidade com a área ou disciplina de sua formação, e não com a escola); e) fragmentação do trabalho dos pedagogos.

O trabalho pedagógico, assim fragmentado, respondeu, e continua respondendo, ao longo dos anos, às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho capitalista organizado e gerido segundo os princípios do taylorismo/fordismo, em três dimensões: técnico, político e comportamental. (KUENZER, 2005, p. 83)

Nesse cenário pós-Revolução Industrial, Canali (2009) atenta para a criação dos cursos profissionais no início do século XX

[...] organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo, dando origem às escolas de formação geral e às escolas profissionais.

A Constituição brasileira outorgada em 1937, todavia, traz para o âmbito do Estado a obrigação de instituir cursos de formação para “[...] as classes menos

favorecidas”, a ser cumprida “[...] com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos”, as chamadas classes produtoras (BRASIL, 1937). A estas caberia, por sua vez, “[...] criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937). Portanto, as primeiras escolas profissionalizantes, denominadas vocacionais e pré-vocacionais, tinham como papel principal instruir os indivíduos da classe trabalhadora para o exercício de um ofício ou profissão, pois até então era-lhes destinado apenas o ensino primário e gratuito, com foco na formação inicial.

Mas somente no fim do século XX, conforme Parecer CNE/CEB n.º 16, de 5 de outubro de 1999, a Rede Federal de Educação Profissional, conforme era então denominada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT), buscou adequar-se para atender às exigências da educação profissional, que deixa de ser um

[...] simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, [e transforma-se em] importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. [Passa a ser compreendida não apenas como] preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas, [mas também como a] compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. (CNE, 1999, p. 8)

De acordo com Tavares (2012, p. 2), na década de 1990,

[...] as vagas ofertadas pelas Escolas Técnicas Federais eram disputadas até mesmo por jovens oriundos da classe pequeno-burguesa, tendo em vista que os egressos destas instituições apresentavam elevados índices de aprovação no vestibular. Nas regiões onde a oferta de bom ensino preparatório para o vestibular era escassa, as Escolas Técnicas acabaram se tornando a opção de estudos propedêuticos [...]”.

Reconhecendo a importância da educação profissional e tecnológica no Brasil, passa-se a apresentar sua trajetória histórica, destacando as influências, progressos e retrocessos que sofreu durante esse percurso.

3.1 Trajetória histórica da educação profissional e tecnológica no Brasil

3.1.1 Primórdios da Educação Profissional no Brasil: educação dos marginalizados

O período colonial representou os primórdios da educação profissional no Brasil. O modelo econômico agroexportador que sustentava a economia, imposto

pela Coroa portuguesa, inseriu a mão de obra escrava de caráter manual, com o uso da força física. Portanto, a educação profissional era considerada tanto desnecessária, pois os escravos aprendiam a trabalhar no próprio afazer, quanto indesejável, visto que a burguesia queria manter os escravos nessa condição, pois desprezava o trabalho, principalmente, o manual. Àqueles homens livres que se dispusessem a aprender ou necessitassem desse aprendizado, cabia aprender as profissões por meio das corporações de ofício³⁶ (CANALI, 2009; TAVARES, 2012).

De acordo com Canali (2009), em seus primórdios, a educação profissional no Brasil foi excludente e discriminatória em relação aos ofícios, uma vez que estava assentada na relação entre a atividade escrava e o trabalho exercido pelos homens livres. Conforme a autora, como a Coroa portuguesa não tinha interesse em criar estabelecimentos industriais nas colônias, não havia demanda por mão de obra qualificada.

O processo de aprendizagem no Brasil só foi retomado com o desenvolvimento industrial ocorrido a partir de 1808, com D. João VI. Nesse novo ambiente, o ensino, a aprendizagem de ofícios e o trabalho eram desenvolvidos dentro dos estabelecimentos industriais. São as denominadas Escolas de Fábrica, que viriam a ser tomadas como referências para o ensino profissional no futuro (CANALI, 2009).

Mas mesmo com a Proclamação da Independência em 1822 e a outorga da Constituição de 1824 – que traz no seu escopo a necessidade de estabelecer legislação específica para a instrução pública, com base nos ideais liberais da Revolução Francesa –, o Brasil não avançou no estabelecimento da educação profissional. Manteve-se a separação das ocupações para os pobres e desvalidos e a instrução para a elite. Assim, em 13 de janeiro de 1937, foi assinada a Lei n.º 378 que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Eram instituições não estatais, que incorporaram o 2º grau da instrução pública brasileira e que proibiam as matrículas dos escravos (CANALI, 2009; TAVARES, 2012).

Com essa ideologia discriminatória e calcada nos alicerces do colonialismo extrativista e explorador que refreava o desenvolvimento, o Brasil diferenciou-se de

³⁶ Corporações de ofício, ou guildas, eram associações que surgiram na Idade Média, a partir do século XII, para regulamentar o processo produtivo artesanal nas cidades. Essas unidades de produção artesanal eram marcadas pela hierarquia (mestres, oficiais e aprendizes) e pelo controle da técnica de produção das mercadorias pelo produtor (CANALI, 2009).

países da Europa que na primeira metade do século XIX já contavam com um movimento proletário que aos poucos estava se organizando para reivindicar direitos no campo das relações entre capital e trabalho (CANALI, 2009).

No período de 1890 a 1955, quando ocorreu a mudança do regime monarquista para o de república, o ensino profissionalizante foi implantado no Brasil para os “desvalidos” (pobres, aleijados, cegos, surdos, ex-escravos, loucos, órfãos, entre outros marginalizados pela sociedade da época) e como instrumento de regulação social. Ainda durante a Primeira República, o Governo Nilo Peçanha criou, por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, 19 Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais dos estados, com ensino profissional primário e gratuito, oficializando o estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT) no país (BRASIL, 1909).

Conforme Tavares (2012), se por um lado a indústria nacional ainda não demandava grande quantidade de trabalhadores qualificados, por outro, a educação profissional era alternativa para a ociosidade dos “desfavorecidos da fortuna”, que geravam altos índices de criminalidade e impediam o progresso do país.

As décadas de 1930 e 1940, segundo Canali (2009, p. 8),

[...] foram de consolidação da industrialização no país, o que viria a exigir mudanças nas concepções e práticas do ensino profissional e sua necessária institucionalização para se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro, que em diversas realidades posteriores demandou novas necessidades para a formação da força de trabalho.

Em 1942 e 1943, com as Reformas Capanema³⁷, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e regulou-se o ensino industrial, secundário e comercial por meio de suas respectivas leis orgânicas. É também nesse período que começam a se organizar as escolas técnicas federais. Outra consequência importante da Reforma, conforme Canali (2009), é a divisão da educação brasileira em dois níveis: a educação básica e a superior.

Os cursos profissionalizantes, [...] eram destinados àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias. Essa destinação deixa evidente que a formação da mão de obra manual e mecânica do aprender a fazer, era

³⁷ Reforma Capanema foi o nome dado às reformas do sistema de ensino profissional empreendidas pelo Governo Vargas e ganharam essa denominação em referência ao então ministro da Educação, Gustavo Capanema. Nesse período, quatro decretos-leis modificaram o panorama da educação brasileira: o Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o Senai; o Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; o Decreto-lei n.º 4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; o Decreto-lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial.

voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente, já que às elites cabia o ensino das ciências e humanidades para dar suporte às atividades intelectuais, o que as levaria ao ensino superior. (CANALI, 2009, p. 9)

Trata-se, portanto, da “dualidade estrutural” citada anteriormente por Kuenzer (2005), e que torna nítida com a demarcação da trajetória educacional para as elites (educação superior) e para os trabalhadores (educação básica).

Em 1942, no período do Estado Novo, foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Primário, que representa importante marco na formação da mão de obra no contexto do desenvolvimento do país. Em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário³⁸ traçou as diretrizes gerais para esse nível de ensino, que continuou a ser de responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos e destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos; organizou o ensino normal e o ensino agrícola; e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Em 1950, a Lei n.º 1.076 assegurou aos concluintes do curso do primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola o direito à matrícula nos cursos clássico e científico, seguindo algumas exigências de complementação de disciplinas (BRASIL, 1950).

O regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio, para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores, foi garantido pela Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953. Ou seja, todos aqueles que concluíssem o ensino técnico poderiam ingressar em qualquer curso superior, observando-se os exames de adaptação (BRASIL, 1953). Essa lei, conforme Canali (2009), representou a possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico e os cursos profissionalizantes de nível médio.

Mas somente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961) torna possível a articulação sem restrições entre os ensinos secundário e profissional, por meio da equivalência plena. Extingue-se, dessa forma, a discriminação relativa ao ensino profissional, abolindo formalmente a dualidade de ensino (BRASIL, 1961). Segundo Tavares (2012), essa

³⁸ A Lei Orgânica do Ensino Primário foi instituída pelo seguintes decretos-leis: Decreto-lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei n.º 8.621 e n.º 8.622, ambos de 10 de janeiro de 1946, que criaram o Senac; e Decreto-lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola. Nesse período, o Ministério da Educação tinha à sua frente Raul Leitão da Cunha.

lei representou a primeira tentativa de equivalência entre o ensino técnico e o ensino propedêutico.

Canali (2009, p. 11) adverte, porém,

[...] é importante assinalar que a dualidade só acabou formalmente, já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior.

3.1.2 Consolidação da indústria nacional e a expansão da REPCT

O período de 1956 a 1984 foi caracterizado: pela influência da Teoria do Capital Humano³⁹ na educação brasileira e por mudanças marcantes nos aspectos políticos, econômicos e sociais internos; pela consolidação da indústria nacional, que passou a demandar profissionais mais qualificados; pela substituição do modelo agrário-exportador pelo nacional-desenvolvimentista; e pela abertura do Brasil à entrada do capital internacional no governo de Juscelino Kubitschek (TAVARES, 2012).

Em 1964, ano de início do período da ditadura militar, mantém-se, conforme Tavares (2012), a articulação entre os interesses do capital internacional e da elite política nacional. Portanto, a elevação do grau de escolaridade dos trabalhadores passa a ser decisiva para o desenvolvimento industrial do país, com vistas a atingir os níveis dos países mais desenvolvidos e fazer frente à pressão do mercado internacional por melhores resultados.

A relação entre escola, produção e trabalho no capitalismo, conforme Frigotto e Ciavatta (2006, p. 76), passa a ser objeto da sociologia crítica norte-americana, que defende “[...] a tese de que a escola é mais funcional à produção capitalista pelos traços comportamentais que desenvolve do que pelos conhecimentos que transmite”. Ou seja, os empregadores preocupavam-se mais com os aspectos comportamentais (responsabilidade, dedicação, relacionamento etc.) do que com o conhecimento dos trabalhadores. Conseqüentemente, o pensamento vigente nos países centrais passou a ser referência para as políticas internas no Brasil, tanto para as indústrias quanto para as políticas de Estado.

³⁹ Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano (FRIGOTTO, 1995).

Em 1971, ainda no governo militar, há uma profunda reforma da educação básica, promovida pela Lei n.º 5.692, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências (BRASIL, 1971). Segundo Tavares (2012), essa lei foi uma tentativa de estruturar a educação profissionalizante de nível médio para todos, ou seja, uma escola única para ricos e pobres. A esse respeito, Frigotto e Ciavatta (2006) pontuam que a habilitação profissional passa a ser compulsória, em substituição à equivalência entre os ramos secundário e propedêutico, e com fundamentação no projeto “nacional-desenvolvimentista”, ou “desenvolvimentismo conservador”, centrado em uma nova fase de industrialização.

Essa realidade demandava mão de obra qualificada para atender o desejável crescimento do país e, por conseguinte, as classes populares, buscando melhores condições de vida, também demandavam acesso a níveis mais elevados de escolaridade, o que, logicamente, exerceu forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. A alternativa para essas classes foi buscar formação técnico-profissionalizante em nível de 2º grau, que poderia garantir sua inserção no mercado de trabalho, que estava em plena expansão, em função da política de desenvolvimento vigente (TAVARES, 2012).

Para atender a essa demanda por formação profissional, em junho de 1978 foram criados os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) para substituir algumas das Escolas Técnicas Federais (ETF) e/ou Escolas Agrotécnicas Federais (EAF). Esses centros possuíam autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, ou seja, foram transformados em autarquias federais e buscavam atender ao desenvolvimento econômico estabelecido no país no fim da década de 1970 (BRASIL, 1978).

Assim, com a Lei n.º 6.545, sancionada em 30 de junho de 1978, três Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica: Cefet-PR, Cefet-RJ e Cefet-MG, que já possuíam capacidades instaladas para o novo ensino e administravam cursos de Engenharia de Operações de curta duração. Essas instituições passam a ter os seguintes objetivos: oferecer cursos superiores⁴⁰; manter o ensino de 2º grau técnico-profissionalizante; promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização

⁴⁰ Os Cefets passaram a oferecer os seguintes cursos superiores: a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos; b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos.

profissional na área técnica industrial; e realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1978).

A criação dos Cefets obedecia à LDBEN então em vigor (Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971), que atribuía ao ensino de 1º grau a formação geral, a pesquisa vocacional e a introdução para o trabalho, enquanto ao ensino de 2º grau delegava, sem distinção, um nível de ensino cujo escopo basilar era a habilitação profissional (BRASIL, 1971). Isto é, os centros de educação tecnológica estavam totalmente voltados para a atender às demandas do capitalismo, que se encontrava em ascensão mundial. Mas o que se conseguiu foi somente não produzir nem ensino profissional nem ensino propedêutico.

Existiam, todavia, muitas dificuldades materiais para concretizar os objetivos da LDBEN/1971. As escolas que ofertavam a educação profissional se aperfeiçoaram, como é o caso dos Cefets, das escolas técnicas e agrotécnicas federais, mas as escolas que não ofertavam para obedecer à lei, de acordo com Tavares (2012), ofereciam um ensino propedêutico disfarçado de profissionalizante, aumentando ainda mais as diferenças entre as escolas de ricos e pobres.

Para minimizar ou sanear o fracasso da implementação de uma escola única para todos, o governo sancionou a Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou os dispositivos da LDBEN/1971 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. A nova lei permitiu às escolas fazer opção entre a oferta de ensino propedêutico ou técnico-profissionalizante, mas as sequelas da tentativa de implantar uma escola sem distinção de classe impediram a ideia de se concretizar nesse período (BRASIL, 1982). Esse fracasso deixou claras, mais uma vez, as heranças deixadas à educação brasileira por sua formação econômica, social e política em uma sociedade dualista e desigual.

Na contramão desse quadro de insucesso, Canali (2009, p. 14) afirma que

[...] registrou-se, nos anos de 1960 e 1970, a valorização acentuada da mão de obra formada nas Escolas Técnicas Federais que era absorvida pelas grandes empresas privadas ou estatais, quase na sua totalidade, devido ao alto padrão de ensino oferecido pelas mesmas.

Em 1985, consolida-se o processo de redemocratização do país, com a reinstalação de um governo civil, após longo período de governo militar. Assim diversas correntes de pensamento educacional e concepções políticas educacionais começam a debater os novos rumos da educação brasileira. Conforme Frigotto e

Ciavatta (2006, p.76), o pensamento dominante na educação no Brasil, à época,

Caracteriza, dentro do pensamento tecnocrático, aquelas mais humanistas de educação, vinculadas à formação para o capital, e aquelas mais diretamente tecnicistas da empresa-educação. Ambas retratam a perspectiva burguesa de educação, em que o homem é uma abstração. A educação é tratada, no economicismo tecnocrático, como técnica social ou formadora de “recursos humanos”. (Grifos dos autores)

Assim, passa-se a descrever o período 1986-2002, que se destaca pela reforma do Estado e a estagnação da educação profissional.

3.1.3 Reforma do Estado e estagnação da REPECT

Tão logo a Constituição de 1988 foi promulgada, deu-se início à construção de um novo projeto de LDBEN que contemplasse os interesses dos setores menos favorecidos da sociedade. Princípios básicos, tais como a garantia de verbas públicas somente para as escolas públicas, gratuidade, gestão democrática da educação e valorização dos profissionais do ensino mediante a garantia de um piso salarial profissional, foram temas de seminários, conferências, congressos acadêmicos e sindicais que ocorreram pelo país afora.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) afirmam que, nesse período, a sociedade civil organizada, por meio de suas entidades educacionais e científicas, mobilizou-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita à Constituição. Conforme os autores, para defender um sistema público e gratuito de educação, foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que deveria dar forma ao capítulo sobre a educação na Constituinte e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em 1993, como resultado das pressões do Fórum sobre os setores parlamentares conservadores da Câmara dos Deputados, aprovou-se um projeto de LDBEN que expressou a síntese de propostas diferenciadas e que foram acordadas ao longo do processo.

Urbanetz e Ignácio (2016, p. 515) afirmam que,

Mesmo antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...], o bloco no poder, representado naquele momento no Estado capitalista brasileiro pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), já se movimentava no sentido de modificar o arcabouço jurídico da educação profissional e tecnológica, para adequá-la às novas funções definidas a partir da adoção do modelo econômico vigente, por meio do envio ao Congresso Nacional do Projeto de Lei (PL) nº 1.603, em 5 de março de 1996.

A tramitação da LDBEN, portanto, deu-se em uma conjuntura extremamente adversa para o movimento social e sindical, e expressa a correlação de forças no Congresso Nacional, no qual os setores populares e democráticos são minoritários. Basta lembrar que a LDBEN tramitou em três legislaturas diferentes, e os setores conservadores, que em alguns momentos se encontraram fragilizados, estavam fortemente aglutinados em torno do projeto neoliberal de FHC, que assumiu em 1995 a presidência da República. Assim, as negociações foram tantas que, de tão abertas, o desejo laico foi se enfraquecendo em meio a tantas e variadas – e por vezes contraditórias – demandas, conforme assinalou Cunha (2014).

Com a aprovação da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, mais de uma década depois da criação de três Cefets no Brasil, foi ampliada a rede federal por meio da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Entre outras mudanças trazidas por essa legislação, houve a transformação das escolas técnicas e escolas agrotécnicas federais ainda existentes na época em centros federais, nos termos da Lei n.º 6.545/1978, com algumas alterações (BRASIL, 1994), tais como o Cefet-AM, antiga Escola Técnica Federal do Amazonas, e o Cefet-GO, antiga Escola Técnica Federal de Goiás, que posteriormente seriam transformados em institutos federais.

Mas a Lei n.º 8.948/1994, paradoxalmente, também representava um entrave à expansão da rede federal, dado o teor do § 5º do Art. 3º, que estabelecia:

§ 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. (Grifo nosso)

Com isso, não seriam criadas novas unidades, enquanto as que já existiam só seriam transformadas em Cefets mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, relativos a instalações físicas, laboratórios e equipamentos adequados, condições técnico-pedagógicas e administrativas, e recursos humanos e financeiros (BRASIL, 2010).

As poucas unidades de ensino recém-criadas que iniciaram suas atividades no período de vigência desta Lei, [...] mantiveram-se vinculadas a outras autarquias federais pré-existentes, sob a condição de Unidades de Ensino Descentralizadas - UNEDs, desprovidas de autonomia financeira, administrativa e pedagógica. (TAVARES, 2012, p. 11)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴¹ que se encontra em vigência (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) teve origem nas premissas do conturbado Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1988. Entre as suas finalidades, estão a consolidação do ensino fundamental e o direito daqueles que concluírem a educação básica de ingressar no ensino superior (BRASIL, 1996). O aluno pode optar, então, entre o ensino médio de caráter propedêutico como aprofundamento de ensino fundamental, ou pelo ensino médio técnico-profissionalizante (CANALI, 2009).

A nova LDBEN, que dispõe sobre a educação profissional em um capítulo separado daquele que trata da educação básica, tem a pretensão de superar os enfoques de assistencialismo e de preconceito social contidos nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para se tornar um mecanismo que favoreça a inclusão social e a democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (BRASIL, 1996).

De acordo com Urbanetz e Ignácio (2016), à época da aprovação da nova LDBEN, em 1996, o ministro da Educação Paulo Renato Souza explicitou as razões de o governo ter adotado tais medidas. Entre elas, o ministro cita que, para atender o moderno mercado de trabalho, que passou a exigir flexibilidade, qualidade e produtividade do trabalhador, a educação profissional seria complementar à educação básica e uma alternativa à educação superior (MEC, 1996).

Organizar os currículos em módulos construiria etapas progressivas e articuladas, e desenharia itinerários cada vez mais elevados de competência para o trabalho, possibilitando: a) um processo contínuo de qualificação, especialização e aperfeiçoamento profissional; b) atendimento às necessidades do mercado de trabalho, por meio de formação diversificada e continuada e c) desenvolvimento de uma formação permanente e flexível, capaz de oferecer diversas e reiteradas oportunidades de realização individual e coletiva. (BRASIL, 1996, p. 2)

Para o alcance desses objetivos, seria então organizada uma rede específica de educação profissional, denominada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT), composta pelas ETFs, pelos Cefets e pelas unidades descentralizadas de ambas as instituições, e pelas EAFs (URBANETZ;

⁴¹ Na aprovação da Lei n. 9.394/1996 o Ministério da Educação estava a cargo de Paulo Renato Souza. Foram essas as legislações que alteraram a Lei: Decreto n. 3.860, de 2001; Lei n. 10.870, de 2004; Adin 3324-7, de 2005; Lei nº 12.061, de 2009; Lei nº 13.666, de 2018.

IGNÁCIO, 2016).

A regulamentação da educação profissional, após a edição da nova LDBEN/1996, foi dada pelo Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. A educação profissional passa então a promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho; a proporcionar a formação de profissionais; a especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; e a qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, em níveis de escolaridade básica, técnica, e tecnológica⁴², visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

Concretamente essa regulamentação possibilitou que, a critério do aluno, a parte específica da formação técnica poderia ser feita em uma de duas modalidades: concomitante ao ensino médio (formação geral) em escolas diferentes ou na mesma escola, porém, com matrículas e currículos distintos; ou subsequente à conclusão da educação básica. A certificação desses cursos técnicos só seria expedida após a conclusão do ensino médio de formação geral.

O Decreto nº 2.208, de 1997, além de conceber a separação entre a educação profissional e o ensino médio, confirmou a esfera educacional como possibilidade para o desenvolvimento da economia de mercado transformando, ainda, a educação profissional em um sistema paralelo, intensificando a dualidade já existente e há muito discutida por vários autores. (URBANETZ; IGNÁCIO, 2016, p. 515)

Portanto, o Decreto n.º 2.208/97 e outros instrumentos legais, como a Portaria n.º 646/97 (MEC, 1997a), que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n.º 9.394/96 e no Decreto Federal n.º 2.208/97 e dá outras providências, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 3), “[...] vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”. Assim, para os autores, o que balizou essas regulamentações e seus desdobramentos foi uma educação acomodada às novas formas do capital globalizado e de produção flexível, acomodação essa – lembram eles – que efetivava uma cultura denominada por Florestan Fernandes de “modernização do arcaico”.

⁴² Os três níveis do ensino profissional tinham os seguintes objetivos: a) básico: qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia; b) técnico: habilitar profissionalmente alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida pelo Decreto n.º 2.208; c) tecnológico: beneficiar egressos do ensino médio e técnico, sendo correspondentes a cursos de nível superior na área tecnológica.

Nesse mesmo período, o governo federal, mediante autorização do Senado Federal (1997) por meio da Resolução n.º 112, de 18 de novembro de 1997, firmou o Contrato de Empréstimo n.º 1052/OC – BR, assinado em 24 de novembro de 1997, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o objetivo de financiar a educação profissional por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) (MEC, 1997b). Esse ato do governo, associado à política neoliberal de privatização do Estado brasileiro, foi determinado pelos países capitalistas hegemônicos e pela globalização mundial que, à época, gerou ávidos organismos multilaterais de financiamento e grandes corporações transnacionais.

Demonstrando isso na regulamentação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) – que visava à implantação da reforma da educação profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDBEN/1996 e pelo Decreto n.º 2.208/1997 –, o governo responsabiliza estados e municípios pela implantação de unidades e centros de educação profissionalizantes, incentivando as parcerias entre as esferas públicas e privadas. Da mesma forma, também cabia a estados e municípios a busca por uma gestão escolar que contemplasse a autonomia, a flexibilidade, a captação de recursos e a formação de parcerias, para garantir a expansão da rede de educação profissional (MEC, 1997b).

Pode-se então perceber que a LDBEN/1996 ratificou o ambiente da educação como a oportunidade para o desenvolvimento da economia de mercado, enquanto o Decreto n.º 2.208/1997 concebeu a separação entre o ensino médio e a educação profissional, mantendo a dualidade entre eles. Mas a expansão da rede federal encontrava grandes entraves legais, que levaram à sua estagnação.

3.2 Novo lugar do desenvolvimento científico e tecnológico nacional e estadual

Durante o Governo Lula (2003-2011), ocorre a retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT) processo iniciado com o objetivo de sanar os equívocos até então promovidos pelas legislações vigentes. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 1.088), o fato de

[...] a regulamentação da educação profissional formulada a partir da LDB (Lei n. 9.394/96), especialmente com o Decreto n. 2.208/ 97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio [...], ter sido contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, sempre de forma contraditória, não levaria a esperar que a política de democratização e de melhoria da qualidade da

educação profissional se instituisse a partir da implementação dessas regulamentações. Ao contrário, de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira.

Canali (2009) afirma que, durante esse governo democrático-popular, o Estado brasileiro assumiu uma postura mais progressista no campo da educação, principalmente com a participação dos sindicatos e dos pesquisadores das áreas do trabalho e da educação. De acordo com o autor, sindicalistas e pesquisadores “[...] lutaram pela revogação do Decreto n. 2.208/97, na tentativa de corrigir distorções de conceitos e de práticas oriundas das regulações do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso [...]” (CANALI, 2009, p. 16).

Como resultado dessa luta, algumas das medidas adotadas destoaram das políticas neoliberais do período anterior, com destaque para a retomada do investimento público nas instituições de ensino federais. Entretanto, independentemente da implantação de novas escolas técnicas e universidades federais pelo Brasil afora, a ampliação do atendimento continua ocorrendo predominantemente na rede privada (INEP, 2011).

Desse modo, em 23 de julho de 2004, após intensas manifestações, é publicado o Decreto n.º 5.154, que regulamentou o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da LDBEN/1996, revogando, após sete anos, o Decreto n.º 2.208/1997 e dando uma nova regulamentação aos artigos da LDBEN que tratam da educação (BRASIL, 2004). O novo decreto traz princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional que, segundo Canali (2009, p. 16), representa o empenho de alguns reformistas dedicados à eliminação da costumeira dicotomia “[...] entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, pleiteando a integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo”.

No entanto, mesmo com a correção de distorções decorrentes da reforma realizada pelo Governo FHC, alguns autores apontam os problemas que ainda prevaleciam. Ciavatta e Ramos (2011, p. 33), por exemplo, afirmam que, apesar de não terem sido eliminadas

[...] a importância da profissionalização para os jovens, nem a necessidade de se avançar o pensamento sobre o currículo do ensino médio, ultrapassando a marca conteudista e/ou tecnicista que o caracteriza. Mas a sustentação dessas políticas tem sido, notadamente, de cunho economicista e pragmático, distinguindo-se dos princípios filosóficos e ético-

políticos que sustentaram tanto a defesa da revogação do Decreto nº 2.208, de 1997 quanto a concepção de ensino médio integrado como travessia para a politecnia.

Percebe-se, portanto, que os progressos conseguidos e incorporados à LDBEN/1996 não conseguiram efetivar os objetivos pretendidos, mantendo a formação dos trabalhadores atrelada aos interesses imediatos do mercado. Por isso, perdeu-se a possibilidade de efetivar uma educação que, segundo Araújo (2006, p. 195),

[...] interessa aos trabalhadores e que se articula com um projeto contra-hegemônico, de socialismo. Nos perspectivamos, portanto, nos conceitos de politecnia e de escola unitária, categorias que sintetizam uma perspectiva de formação que tem o homem, e não o mercado, como principal referência.

Com o Decreto n.º 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a possibilidade de oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes foi mantida, conforme constava no Decreto nº. 2.208/1997, além de ofertar o ensino médio integrado à educação profissional. Porém, foram colocadas algumas restrições à articulação das modalidades. Um dos exemplos dessas restrições refere-se à obtenção do diploma de técnico de nível médio. Para o aluno obtê-lo, deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio, conforme consta no § único do art. 7º do referido Decreto (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, a polêmica permanece e, em meio a isso, tem-se a promulgação do Decreto n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. Seu o objetivo era

[...] estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. (BRASIL, 2007a)

Esse programa não teria recebido nenhuma crítica se não evidenciasse mais uma vez o que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) apontaram, ou seja, que a política de educação profissional destinada a jovens e adultos trabalhadores se processa mediante programas focais e contingentes. Como exemplos, os autores citam a Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), dentre outros.

Consequentemente, ao manter sistemas e redes distintas, o Decreto n.º 5.154/2004 possibilitou, conforme Araújo (2006, p. 205), a “[...] coexistência de ensino médio propedêutico, profissionalização enquanto etapa autônoma e a integração entre ambas”. Percebe-se que o Estado se omite mais uma vez diante da necessidade de afirmar um projeto educacional efetivamente emancipador para o ensino médio.

Em se tratando da formação dos trabalhadores, tem-se então uma perspectiva de submissão aos interesses imediatos do capital, articulada às estratégias de emancipação e valorização do ser humano por meio de uma educação de qualidade. Esta, como afirmam os intelectuais aqui estudados, deve ser uma “prática da liberdade”, promovendo uma ampla conscientização, sem ser, portanto, alienada e alienante. Essa educação, conforme Freire (1967, p. 130), representa a possibilidade “[...] crescente que tem o homem de, por seu espírito criador, por seu trabalho, nas suas relações com o mundo, transformá-lo cada vez mais”. Explica o autor que só quando essa transformação contribuir para a humanização do educando rumo à sua libertação haverá o desenvolvimento da sociedade em que vive.

Onze anos depois, a Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005, revoga o “congelamento” do Sistema Nacional de Educação Tecnológica instituído pela Lei n.º 8.948/1994, e substitui o conteúdo do parágrafo § 5º do Art. 3º, que, conforme visto anteriormente, passou a ter a seguinte redação:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, *preferencialmente*, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005, grifos nossos)

A Lei n.º 11.195/2005 é considerada um marco histórico para a educação profissional no país, por representar a retomada da expansão da rede federal, apesar de ainda dar preferência ao estabelecimento de parcerias, inclusive, com a iniciativa privada, na criação de novas unidades de ensino pela União.

Os Institutos Federais, apesar de manterem a oferta de ensino técnico-profissionalizante, conforme exigência da Lei n.º 11.892/2008, passaram a concorrer com as universidades federais na oferta de ensino superior público e gratuito. O diferencial dos institutos em relação às universidades são os seus objetivos, tais

como a oferta dos seguintes cursos: de educação profissional e tecnológica em todos os níveis de ensino; de licenciatura para a formação de professores, em nível superior; e de bacharelado e tecnologia em áreas consideradas estratégicas do ponto de vista econômico, ou seja, voltadas para os Arranjos Produtivos Locais. Além da oferta desses cursos, também estava entre suas prioridades a integração da educação básica com a profissional e superior, promovendo a verticalização desses níveis (BRASIL, 2008b; TAVARES, 2012).

De tudo isso depreendem-se alguns desafios que são colocados à REPCT. O primeiro deles refere-se à abrangência da rede e às possíveis dificuldades por ela geradas. Segundo Otranto (2011), ao equipararem-se às universidades, os IFETs têm de oferecer o ensino superior dentro dos padrões de qualidade da maioria das universidades, além de continuar oferecendo os ensinos médio, técnico e a educação de jovens e adultos no padrão já consolidado de qualidade dessas instituições. Porém, para o autor, isso significa muitas atribuições para uma única instituição, pois são várias frentes de trabalho com a qualidade já comprovada tanto pelas universidades, no ensino superior, quanto pelas antigas escolas técnicas, principalmente nos ensinos médio e técnico.

O segundo desafio refere-se à qualificação e à formação de professores e de trabalhadores da REPCT. Por um lado, têm-se professores experientes e concursados que possuem formação específica nos ensinos médio e técnico sendo escalados para assumir disciplinas no ensino superior. Por outro lado, têm-se novos concursados e docentes preparados para o ensino superior que também foram convocados a assumir disciplinas dos ensinos médio e técnico, respeitando a legislação vigente que estabelece a verticalização do ensino. Além disso, existem as rotinas administrativas e organizacionais que precisam ser apreendidas nessa nova institucionalidade (PEREIRA, 2010).

Um terceiro desafio refere-se ao compromisso estabelecido pela lei de criação dos IFETs, que é o de ofertar licenciaturas e capacitação pedagógica para professores em instituições que na maioria das vezes não contavam em seus quadros com docentes licenciados, ou seja, com formação pedagógica. Esta abrangia, no geral, aquela que era a razão de ser das antigas escolas técnicas: a educação profissional (PEREIRA, 2010; OTRANTO, 2011).

Por isso, Pereira (2010, p. 36) ressalta a importância dos cursos de formação, para que:

[...] supram não só as deficiências resultantes do distanciamento entre o processo de formação docente e sua atuação profissional, mas também a necessidade de preparar um professor afinado com práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento [...]. Registra-se também um forte apelo para que se atue de forma integrada e articulada sem, contudo, banalizar a importância do domínio adequado dos conteúdos que deverão ser trabalhados para efetuar uma transposição didática contextualizada e integrada às atividades práticas e de pesquisa.

O que está estabelecido para os institutos federais, conforme destaca Pacheco, E. (2010, p. 29), “[...] é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível”.

De acordo com Silva et al. (2009, p. 8), o foco dos IFETs

[...] é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

No próximo tópico passa-se a descrever as diretrizes fundamentais que norteiam a gestão das políticas internas e externas das instituições da REPECT.

3.2.1 Diretrizes basilares dos IFETs

Quanto à dimensão simbólica da nova institucionalidade, Turmena e Azevedo (2017, 1071) afirmam que o governo considerou que a institucionalização dos institutos federais é uma “[...] estratégia para o desenvolvimento local, regional e nacional e fortalecimento no processo de inserção cidadã de milhares de brasileiros, melhorando-lhes a qualidade de vida”. Portanto, trata-se de uma estratégia de ação política e de mudança social. Por outro lado, trecho do documento *Expansão da Rede Federal*, da Setec (BRASIL, [s.d.], p. 22), afirma que “[é] preciso estabelecer o vínculo entre o local e o global” e que “[...] suas ações conduzam à construção de uma cultura que supere a identidade global a partir de uma identidade sedimentada no sentimento de pertencimento territorial”.

Nesse sentido, tanto Macedo (2017) quanto Silva et al. (2009) afirmam que uma das questões orientadoras das políticas de educação profissional e tecnológica é o conceito de território, reconhecendo o desenvolvimento local e

regional como um espaço fundamental para a construção e democratização do conhecimento. Como se observa em documento do Ministério da Educação *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepções e diretrizes*,

A comunicação entre os Institutos Federais e seu território torna-se imprescindível na definição de rumos a ser construídos a partir de uma concepção endógena, sob o ponto de vista de projetos locais. Por outro lado, a proposta traz em seu bojo não o autoritarismo de implantação e implementação, mas a crença de que, ao entrar em contato com a cultura de território, ela altera-se a partir do processo interativo instaurado (BRASIL, 2010, p. 23).

Silva et al. (2009, p. 35), ao fazer análise da Lei n.º 11.892/2008 e aprofundando a importância da territorialidade para a concepção dos institutos federais nos limites de sua atuação, afirmou que “[...] os institutos devem estar unificados em determinado território geográfico que constitui a soma de municípios que compõem as mesorregiões com instalações físicas dessas instituições”. Porém, para a autora, deve ser incorporada também “[...] a concepção de território enquanto construção sociocultural que ocorre em determinado espaço e tempo” (SILVA et al., 2009, p. 35).

Trata-se, portanto, da construção de um espaço no qual as relações sociais e de poder criam suas identidades, interagem, movimentam-se e estão em constantes mudanças em um determinado tempo histórico. É nesse contexto que, conforme Silva et al. (2009, p. 36), vai gradualmente se materializando “[...] o desenvolvimento local e regional na perspectiva da sustentabilidade – um dos preceitos que fundamenta o trabalho dos institutos federais”.

De acordo com Macedo (2017, p. 103), os institutos federais surgem como “[...] espaço fundamental para a construção de propostas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento local e regional”. Como autarquias de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, os IFETs, ainda conforme Macedo (2017), são especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, e sua identidade tem como “elementos singulares” a territorialidade e o modelo pedagógico.

Para Pacheco, E. (2010, p. 14),

[...] a estrutura multicampi e a [...] definição do território de abrangência

das ações dos Institutos Federais afirmam [...] o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social.

Os IFETs devem buscar a sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, tanto na definição dos cursos das novas unidades como também na articulação com outras políticas sociais, fazendo intervenções com as forças sociais da região, mediante ações de ensino, pesquisa e extensão. É com essas ações que assumem o papel fundamental na construção de caminhos que visem o desenvolvimento regional e local (BRASIL, 2008b).

Mas, para tanto, os IFETs

[...] devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado [e um dos seus objetivos basilares é] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana [...]. (PACHECO, E. 2010, p.14-15)

Assim, para uma melhor compreensão sobre a expansão, abrangência, influência e atuação dessa rede no país, apresentam-se no Quadro 4 a seguir as instituições que constituíram a REPCT em 2008 e sua estrutura em 2014 e 2016, por região, estado e IFETs, bem como o número de unidades de ensino.

Quadro 4 - IFETs por região e estado, em unidades – Brasil – 2008 a 2016

Região	Estado	2008		IFET	2014	2016
		CEFET	Outras			
Centro-Oeste	Distrito Federal		01	IFB	10	11
	Goiás	01		IFG	14	14
		02	01	IFGoiano	10	12
	Mato Grosso	02	01	IFMT	16	19
	Mato Grosso do Sul		01	IFMS	07	10
	04	05	04	05	57	66
Nordeste	Alagoas	01	01	IFAL	15	16
	Bahia	01		IFBA	20	23
				04	IFBaiano	10
	Ceará	01	02	IFCE	25	31
	Maranhão	01	03	IFMA	26	28
	Paraíba	01	01	IFPB	12	18
	Pernambuco	01	03	IFPE	12	15
		01		IFSertão	07	07
	Piauí	01		IFPI	19	20
	Rio Grande do Norte	01		IFRN	20	20
Sergipe	01	01	IFS	08	09	
	09	10	15	11	174	201

Região	Estado	2008		IFET	2014	2016	
		CEFET	Outras				
Norte	Acre		01	IFAC	06	06	
	Amapá		01	IFAP	03	05	
	Amazonas	01	02	IFAM	12	15	
	Pará	01	01	IFPA	15	18	
	Rondônia		01	IFRO	07	09	
	Roraima	01		IFRR	05	05	
	Tocantins		02	IFTO	11	11	
		07	03	08	07	59	69
Sudeste	Espírito Santo	01	03	IFES	19	20	
	Minas Gerais		01		IFMG	16	18
			01	04	IFSULMG	08	08
			01	01	IFNMG	08	11
			01	02	IFSUDMG	10	10
			01	01	IFTM	09	09
	Rio de Janeiro		01	01	IFF	11	12
			01		IFRJ	10	12
	São Paulo	01		IFSP	33	38	
		04	09	12	09	124	139
Sul	Paraná		01	IFPR	24	25	
	Rio Grande do Sul		01		IFSUL	13	14
			01	01	IFRS	16	17
			01		IFFAR	11	11
	Santa Catarina		01		IFSC	22	22
				05	IFC	14	15
	03	04	07	06	100	104	
TOTAL GERAL	27	31	46	38	514	578	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2008b) e MEC (2014 e 2016).

Observam-se, na terceira coluna do Quadro 4, os números apresentados pela Portaria n.º 116, de 31 de março de 2008, que publicou a relação das propostas aprovadas no processo de seleção da Chamada Pública MEC/Setec n.º 002/2007, e que foram a pauta para a elaboração do projeto de lei de constituição dos IFETs. Com a publicação na Lei n.º 11.892, em 29 de dezembro de 2008, a rede dos IFETs somava 77 autarquias (31 Cefets e 46 outras instituições) e, vinculadas a essas, algumas unidades de ensino descentralizadas, que passaram a compor a estrutura dos institutos federais. Além dessas instituições, algumas escolas técnicas que eram vinculadas às universidades optaram por compor a rede dos IFETs.

Com isso, a rede foi se estruturando com a construção de novas unidades e/ou com a implantação de novos *campi*⁴³, que já possuíam estruturas acabadas ou

⁴³ A Academia Brasileira de Letras recomendou ao MEC/Setec a permanência do singular “campus” e do plural “campi” para designar a área que compreende o local de uma instituição ou de um conjunto de instituições, como integrantes de léxico de terminologia científica (NOTA INFORMATIVA n.º 155/2015/CGPG/DDR/SETEC/MEC).

semiacabadas, mas que necessitavam de adequações para atender ao projeto de estrutura física e demais políticas definidas para os IFETs (BRASIL, 2010). Desse modo, em 2010 a rede encontrava-se em profunda e crescente expansão e reestruturação.

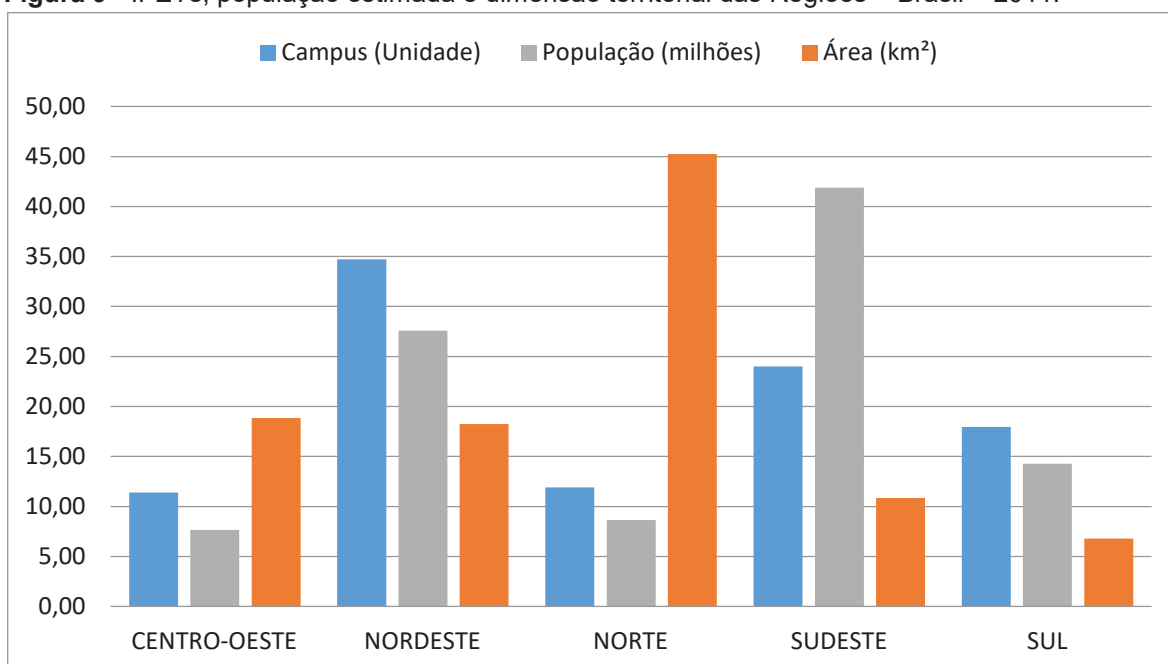
Após seis anos, ou seja, em 2014, já existiam 38 autarquias, número mantido desde a criação dos institutos federais, com 457 *campi* e 57 *campi* avançados, totalizando 514 unidades. Ou seja, houve uma otimização da quantidade de autarquias em 50,65%, se se compará-las com as que constituíram a rede IFETs, e uma visível ampliação no número de unidades. Em 2016, o número das autarquias oscilou para 500 *campi* e 79 *campi* avançados, totalizando 579 unidades, portanto, um crescimento de 12,65% em relação ao ano de 2014. Todas as unidades estão autorizadas a promover, no âmbito de suas estruturas organizacionais, o funcionamento dos *campi* e *campi* avançados em todo o país (BRASIL, 2008b; MEC, 2014, 2016).

Outra informação importante do Quadro 4 é a constatação de que todos os estados brasileiros possuem um IFET e diversos *campi* espalhados pelo seu território, respeitando a definição das cidades-polo e considerando os critérios de distribuição territorial equilibrada. Buscou-se, desse modo, atender o maior número possível de mesorregiões e microrregiões, em sintonia com os Arranjos Produtivos Locais e com o aproveitamento de infraestruturas físicas e possibilidades de parcerias (BRASIL, 2018b).

Além disso, percebe-se também, pelos dados apresentados no Quadro 4, que a rede dos IFETs continua crescendo e levando a educação profissional e tecnológica às mais diversas e longínquas regiões do país, como é o caso dos novos *campi* das cidades de Tefé e Eirunepé, no Amazonas; Xique-Xique, na Bahia; Itapecuru Mirim, no Maranhão; Naviraí e Jardim, no Mato Grosso do Sul; e Campos Belos, em Goiás, entre outros distribuídos pelos estados brasileiros.

Para melhor visualizar e comparar as regiões brasileiras, demonstra-se na Figura 9, em termos percentuais, o número de campus, a população estimada e a área de cada um deles por metro quadrado.

Figura 9 - IFETs, população estimada e dimensão territorial das Regiões – Brasil – 2011.



Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do IBGE (2011).

Notas: 1 - Estimativas populacionais produzidas pelo IBGE, após o reprocessamento dos valores das áreas territoriais, de acordo com a estrutura político-administrativa vigente em 01/07/2017.

Após esta apresentação ilustrativa, pode-se constatar que o número de campus, em termos percentuais, está acima do percentual da população estimada de cada região, exceto na Região Sudeste, que apresenta 24,01% de campus e 41,87% da população do país. Outra constatação, ao analisar a Figura 9, refere-se à dimensão territorial: em termos percentuais, a dimensão da Região Centro-Oeste (18,86%) e, principalmente, a da Região Norte (45,26%) é bem superior ao percentual da população. Já nas demais regiões, ocorre o inverso: a área da superfície das regiões Nordeste (27,57%), Sul (14,28%) e, principalmente, Sudeste (41,87%) é menor que o número de habitantes, em termos percentuais.

Pode-se considerar que a política pública que definiu os critérios, normas e legislações de implantação dos IFETs o fez de maneira democrática, técnico-científica e equitativa. Nas regiões onde a população é maior, criam-se mais *campi*, e onde se tem população menor, implanta-se um número menor de campus, na perspectiva de levar desenvolvimento local e regional.

3.2.2 Indicadores de eficiência dos IFETs

Conforme a previsão legal, os IFETs prestam contas anualmente ao Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), e aos órgãos de controle (Tribunal de Contas da União e Controladoria-Geral da União). Nesse ato, apresentam-se vários indicadores de desempenho das referidas instituições, entretanto, para os objetivos deste trabalho, descrevem-se apenas quatro, dos quais três de entrada e um, de saída:

I. Indicadores de entrada (*inputs*):

Indicador 1 – Gastos correntes por aluno matriculado

Indicador 2 – Índice de titulação do corpo docente

Indicador 3 – Relação da quantidade de alunos por professor

II. Indicador de saída (*output*):

Indicador 4 – Relação de concluintes por alunos matriculados

Esses quatro indicadores de desempenho referem-se ao ano de 2009, quando foram implantados os IFETs, e 2010, término do período de análise deste trabalho. Os dados podem ser conferidos na Tabela 13 a seguir.

Tabela 13 - Indicadores de desempenho dos IFETs por região – Brasil – 2009 e 2010

Região/ Indicadores	Indicador 1 (R\$)		Indicador 2 (unid.)		Indicador 3 (unid.)		Indicador 4 (%)	
	2009	2010	2009	2010	2009	2010	2009	2010
Centro-Oeste	12.603,52	7.374,47	3,5	3,5	22,5	17,6	11,2	13,1
Nordeste	11.810,54	9.573,70	3,3	3,2	20,1	16,7	13,3	12,5
Norte	10.948,48	8.933,53	3,1	3,0	19,6	19,1	16,1	12,9
Sudeste	11.009,73	8.127,29	3,5	3,5	17,7	19,7	16,4	12,8
Sul	9.779,48	7.720,22	3,6	3,7	18,6	17,9	14,3	12,9
Média Nacional	11.230,35	8.345,84	3,4	3,4	19,7	18,2	14,3	12,8

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados da Setec (BRASIL, 2011).

O Indicador 1 tem como objetivo quantificar os gastos por aluno, por região e para o país. Para tanto, consideraram-se todos os gastos correntes, exceto com investimento, capital, precatórios, inativos e pensionistas registrados no Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (Siafi), divididos pelo número de alunos em cada ano correspondente ao total de matrículas no mesmo ano (BRASIL, 2011).

Nesse período de implantação da rede de IFETs, a média nacional de gastos por aluno caiu de R\$ 11.723,35 para R\$ 8.345,84, pois,

Apesar de o gasto corrente total ter [sido] elevado de 2009 para 2010, passando de R\$ 2,425 milhões para R\$ 3,477 milhões, o número de alunos matriculados expandiu em proporção bem maior, passando de 230.764 alunos, em 2009, para 417.854, em 2010, resultado do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que passou de 140 para 354 escolas em todo o país. (BRASIL, 2011, p. 23)

A tendência nacional, portanto, é que haja diminuição do custo/aluno nos IFETs à medida que a rede se consolide e atinja as metas potenciais de oferta de vagas. Ou seja, a implantação dos IFETs, inclusive em estados ainda desprovidos dessas instituições, o aumento do número de unidades e a ampliação da oferta de vagas para o Ensino a Distância impactaram e podem continuar impactando esse indicador ao garantir maior ingresso de alunos. Essa situação se repete em quase todos os estados de 2009 a 2010, quando foi finalizada a segunda fase de expansão da REPCT.

A Região Centro-Oeste possuía nove instituições em funcionamento até 2002, número que subiu para 26 unidades em 2010. Segundo dados da Setec (BRASIL, 2011),

De 2003 a 2010 foram implantadas 17 unidades, correspondendo a um aumento de 89% de unidades na região. Portanto, o gasto por aluno na região saiu dos R\$ 12.603, em 2009, quando tinha 12.713 alunos matriculados, para R\$ 7.374, em 2010, quando registrou 31.388 alunos. (p. 23)

É importante salientar que a diminuição do gasto corrente é um ponto positivo, pois funciona como um indicativo de melhor e mais eficaz aplicação dos recursos orçamentários destinados ao custeio e à manutenção dos IFETs. Além disso, representa ainda o esforço para o atendimento das metas e dos objetivos traçados pela rede e por seus órgãos vinculados para os fins de estruturação, organização e atuação dos institutos federais, conforme dispõe a lei de sua criação.

O Indicador 2 tem como objetivo quantificar o índice de titulação do corpo docente, tanto os efetivos como os temporários. Para tanto, a titulação do corpo docente é classificada em cinco subgrupos: graduação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, aos quais, para cálculo do indicador, são atribuídos, respectivamente, os pesos 1, 2, 3, 4 e 5 (BRASIL, 2011). Conforme visto anteriormente na Tabela 13, houve uma tendência de aproximação do valor médio

(3,4) da titulação do corpo docente de cada uma das regiões e a média nacional em 2009 e 2010, o que deixa clara a existência de um maior número de professores com titulação de especialista (peso 3) e de mestre (peso 4), em relação ao total de efetivos e substitutos em exercício na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O Indicador 3 tem como objetivo quantificar o número de alunos por docente em tempo integral. Para o cálculo do indicador, considera-se o número total de matrículas nos anos em análise e de docentes em tempo integral (efetivos ou com contratos temporários) que desenvolvem atividades exclusivamente acadêmicas, sob o regime de trabalho de 40 horas semanais. Se o professor estiver em regime de trabalho de 20h, o número de matrículas será multiplicado por 0,5, e se estiver em regime de 40h ou Dedicção Exclusiva, por 1 (BRASIL, 2011).

Considerando a natureza específica da formação profissional, na qual as atividades práticas ocupam expressiva parcela da carga horária prevista para os cursos, é admissível imaginar que índices muito elevados desse indicador não sejam desejáveis para a garantia da qualidade do ensino. Observe-se que a média desse indicador diminuiu nacional e regionalmente nos dois anos analisados, com exceção na Região Sudeste.

Entretanto, para que cumpra importante papel na comunidade acadêmica, a relação desejável para esse indicador e já pactuado entre as instituições e o governo é de 20 alunos por professor, na expectativa de que com esse índice se elevará a qualidade da educação profissional, tornando seus processos mais eficientes e eficazes nessa nova institucionalidade que inclui pesquisa, inovação e extensão (BRASIL, 2011). Desse modo, com algumas exceções, as instituições estão fora do alcance da faixa esperada, muito embora se tenha que levar em conta que a expansão da REPCT ainda não está consolidada, para assim gerar a contratação de novos professores e a implantação de novas unidades e de novos cursos, dentre outras.

O Indicador 4 tem como objetivo quantificar a taxa de concluintes em relação ao total de alunos matriculados. Para tanto, considera-se o número total de matrículas no ano em análise e o de concluintes que integralizaram os créditos e estão aptos a colar grau. Esse indicador deve passar por uma reflexão inicial antes

da análise propriamente dita. É evidente o fato de que, em uma instituição de ensino, a distribuição uniforme de alunos nas várias etapas do curso se desfaz por força de transferências, evasões, desistências, reprovações, dentre outras ocorrências do mundo acadêmico. Assim, a medida da relação de concluintes/alunos pode ser tomada como uma das possíveis avaliações sobre a quantidade de discentes que consegue alcançar o fim do itinerário formativo (BRASIL, 2011).

A média nacional mostrou uma queda desse indicador, exceto na Região Centro-Oeste, onde passou de 11,2% para 13,1%. Isso mostra a jovialidade da REPCT, pois existem muitos cursos novos e muitas implantações de unidades ocorrendo. Esse percentual prova que a relação de concluintes por alunos matriculados caiu, enquanto os cursos não entraram em regime permanente de ingressos e formandos.

As instituições novas como IFAC, IFAP, IFRO e IFMS sequer registram dados desse indicador, uma vez que o primeiro processo de ingresso de alunos foi realizado no final do ano de 2009 ou início do ano de 2010. A exceção está por conta do IFB (instituição criada a partir da expansão), tendo em vista a expressiva oferta de cursos de formação inicial e continuada (curta duração) e as ofertas de cursos técnicos do Campus Planaltina, federalizado em 2007, e incorporado ao IFB (BRASIL, 2011, p. 12).

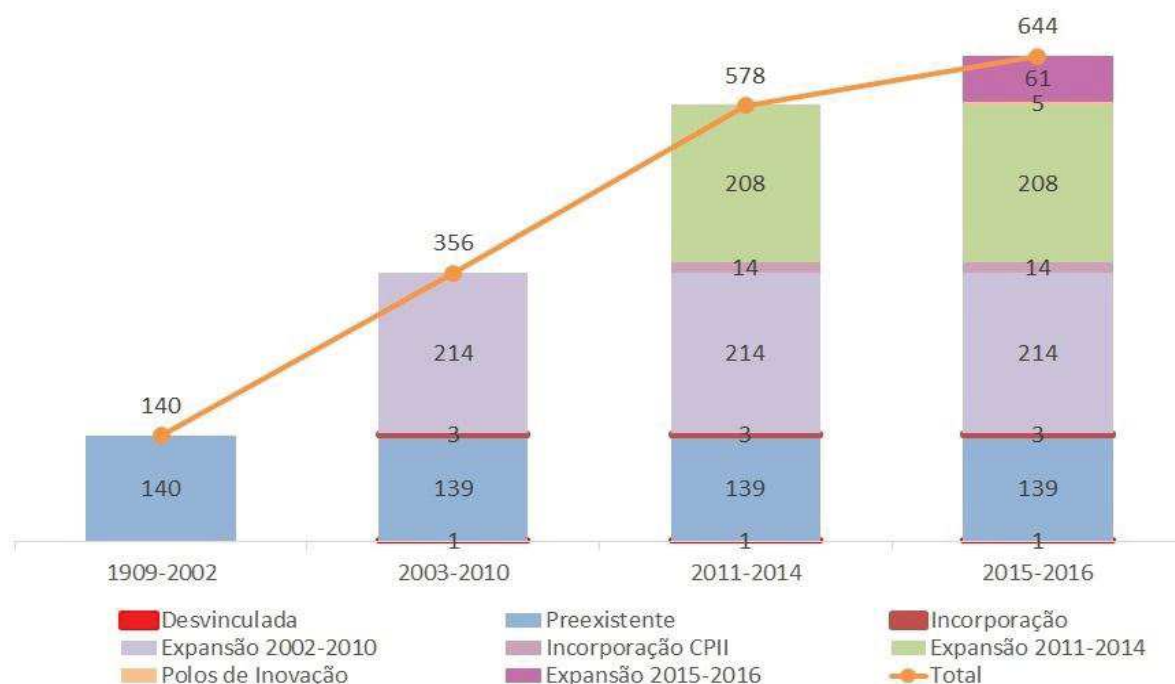
Em relação à média nacional, o fato de o percentual do corpo discente ter caído de 14,1% para 12,8% não significa necessariamente dizer que o número de concluintes foi reduzido na rede federal, uma vez que o quantitativo nominal de concluintes está se elevando. Todavia, há de se ressaltar que esse crescimento ocorreu em taxas inferiores às relativas ao crescimento de ingressantes nos anos de 2009 e 2010 (BRASIL, 2011).

Mas a dificuldade premente de analisar globalmente esse indicador decorre da real situação da rede federal, conforme já mencionado anteriormente, pois o governo afirma que não diminuirá a atenção a esse aspecto da gestão. Para tanto, reafirma o compromisso dos IFETs para o alcance da média de 80% de eficácia na formação e que o acompanhamento desse indicador deverá ser realizado tanto de forma global (média de eficácia da instituição) quanto individual (por curso), para que problemas pontuais possam ser sanados (BRASIL, 2011).

3.3 Fases do Plano de Expansão da REPCT

Para enfrentar os desafios advindos da Lei n.º 11.195/2005, o Governo Lula lançou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cuja instrumentalização foi dividida, inicialmente, em Fase I (2005-2007) e Fase II (2007-2010) (BRASIL, 2011). No entanto, a maior parte das ações ficou para ser implementada no segundo mandato de Lula (2007-2010), porém, nem todas as metas foram alcançadas. A plena expansão da rede ficou para o governo seguinte, de Dilma Rousseff, conforme pode ser observado na Figura 10 mais adiante. Coube, portanto, ao Governo Dilma, a missão de garantir não só a conclusão das metas previstas para o período compreendido entre 2005 e 2010, mas também a continuidade das ações, mediante o lançamento da Fase III (BRASIL, 2010).

Figura 10 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Brasil – 1909 a 2016



Fonte: Brasil, (2018).

3.3.1 Fase I da expansão da REPCT

A primeira fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT) foi iniciada em 2006, com o objetivo

de implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica nos estados que ainda não haviam sido beneficiados com essas instituições: Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Distrito Federal (BRASIL, 2018). Também nessa fase buscou-se atender, preferencialmente, as periferias dos grandes centros urbanos e os municípios interioranos distantes desses centros, e nos quais os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais para a geração de emprego. Para tanto, o governo anunciou a construção de 64 novas unidades de ensino, dentre as quais 37 eram descentralizadas; nove, autarquias; e 18 privadas (BRASIL, 2011).

Nesse período, dois grandes desafios para a REPCT foi definir as cidades-polo para a implantação dos novos *campi* e os critérios que contemplariam os objetivos e as metas estabelecidas pela proposta. Coube ao Ministério da Educação, por meio da Setec, definir os critérios que deveriam ser considerados pelas instituições e pelos conselhos de representação que cuidariam dessa implantação, no que diz respeito: a) à distribuição territorial equilibrada das novas unidades; b) à cobertura do maior número possível de mesorregiões; c) à sintonia com os Arranjos Produtivos Locais; d) ao aproveitamento de infraestruturas físicas; e) à identificação de potenciais parcerias (BRASIL, 2011). Com isso, foram definidas as diretrizes que norteariam a caracterização, localização e implantação das cidades-polos.

3.3.2 Fase II da expansão da REPCT

Em 2007, na segunda fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT), procurou-se implantar novas unidades. Durante esse período, o governo utilizou uma frase *slogan*, que ficou muito conhecida: “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país” (BRASIL, 2011). Foram implantadas 150 novas unidades de ensino que, somadas às 64 unidades da Fase I, totalizaram 214, conforme visto anteriormente na Figura 10. O objetivo era criar 180 mil vagas para a educação profissional e tecnológica, e também se comprometendo em uma projeção de vagas para que a REPCT atingisse, até 2010, 500 mil matrículas (BRASIL, 2011).

Em 24 de abril de 2007 foi sancionado o Decreto n.º 6.095, que estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia (IFET), no âmbito da REPCT. No Art. 1º, § 2º, foi delineado que os IFETs se caracterizam como instituições de

[...] educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada[s] na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas [...].
(BRASIL, 2007c)

No que diz respeito à implantação e organização dos institutos, deve-se levar em consideração os critérios definidos inicialmente pela Setec e pelo Art. 1º, Inciso 3º do referido decreto, ou seja, que as bases territoriais devem ser definidas como a “[...] dimensão geográfica de um Estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões dentro de um mesmo Estado, caracterizadas por identidades e as características históricas, culturais, sociais e econômicas” (BRASIL, 2007c).

Ainda conforme a legislação, a vocação dos institutos federais é formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade (Art. 4, § 1º, I), visando a consolidação e o fortalecimento “[...] dos arranjos produtivos locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico no âmbito de atuação do IFET” (Art. 4, § 1º, III). Outro objetivo é incentivar, estimular e apoiar “[...] processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional” (Art. 4, § 2º, VI). Em relação à oferta de educação superior, objetiva-se “[...] estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (Art. 4, § 1º, VII) (BRASIL, 2007c).

Nesse sentido, no dia 12 de dezembro de 2007, o Ministério da Educação emitiu a Chamada Pública MEC/Setec n.º 002/2007, com o objetivo de acolher propostas para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a ser apresentadas pelos estados da Federação, por meio de suas instituições representadas, em um prazo de 90 dias (MEC, 2007). Responderam à chamada pública, os Conselhos de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (ConCefet), das Escolas Agrotécnicas Federais (Coneaf) (2007) e de dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Condetuf), que representavam as instituições envolvidas no processo de mudança de institucionalidade.

Em 31 de março de 2008, a Portaria MEC/Setec n.º 116 apresentou o resultado da chamada pública. Destaca-se, no Art. 2º da referida portaria, que os institutos federais do Acre, do Amapá, do Distrito Federal, do Mato Grosso do Sul e de Rondônia seriam implantados mediante a transformação de suas respectivas escolas técnicas federais, criadas nos termos da Lei n.º 11.534, de 25 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007d). Em junho de 2008, foi lançado pelo Ministério da Educação o documento *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepções e diretrizes* que criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. O documento normatiza a estruturação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir do potencial instalado nos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2010).

Em julho de 2008, o Poder Executivo apresentou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) n.º 3.775, que propunha a instituição da REPCT e a criação dos IFETs (MACEDO, 2017). Em 29 de dezembro do mesmo ano, foi promovida uma profunda reformulação da rede federal, com a publicação da Lei n.º 11.892/2008. Além da implantação de novas unidades de ensino, a lei institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – REPCT, ao mesmo tempo em que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs (BRASIL, 2008b). Muitos desses institutos são o resultado da composição das antigas escolas técnicas federais e/ou escolas agrotécnicas federais preexistentes, algumas, inclusive, que já era Cefets. Juntas, passam a integrar uma única autarquia.

Com a instituição da REPCT, foram criados 38 IFETs, inicialmente pela aglutinação de 77 instituições, das quais 31 eram do quadro dos 33 centros federais de educação tecnológica; 35, escolas agrotécnicas; sete, escolas técnicas; e quatro, escolas vinculadas às universidades federais (BRASIL, 2008b; MEC, 2014). De acordo com Otranto (2011), a decisão de criar os IFETs estava apoiada na necessidade de dar respostas às demandas crescentes por formação profissional e à necessidade de maior difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. Dessa forma, os IFETs e todas as demais instituições criadas a partir deles, que seguiram o mesmo modelo de organização, tornaram-se centros de referência na rede federal.

Essa rede, que está vinculada ao Ministério da Educação, ainda é formada por instituições que não aderiram aos institutos federais, mas que também oferecem

educação profissional em todos os níveis. São elas: dois Cefets (Cefet-RJ e Cefet-MG); Colégio Pedro II; Universidade Tecnológica (UTPR); e 30 escolas técnicas vinculadas às universidades federais (BRASIL, 2018a). A Lei n.º 11.892/2008 estabelece também que todas as instituições mencionadas teriam natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, exceto as escolas técnicas vinculadas às universidades federais (BRASIL, 2008).

Otranto (2011) pontua que a Lei n.º 11.892/2008 integrou uma série de medidas normativas que tinha como objetivo a concretização do PDE do Governo Lula, que era um dos mais significativos componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). Entre essas medidas, destacaram-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

3.3.3 Fase III da expansão da REPCT

No primeiro mandato da então presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2014), foi implementada a Fase III da expansão da REPCT, que foi marcada, principalmente, pela criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011).

A finalidade do Pronatec é ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Seus objetivos específicos, resumidamente, são os de continuar a expansão das redes federal e estaduais de educação profissional e tecnológica (EPT); fomentar a ampliação da oferta de cursos a distância; ampliar o acesso gratuito a cursos de EPT em instituições públicas e privadas; ampliar as oportunidades de capacitação para trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda; e difundir recursos pedagógicos para a EPT (BRASIL, 2011).

Para tanto, o programa foi articulado a uma nova iniciativa, qual seja a implantação da Bolsa Formação, com quatro ações de políticas públicas de EPT preexistentes na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da

Educação (Setec/MEC): Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e acordo de gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem. Isso não só permitiu que a REPCT continuasse a crescer como também a se consolidar suas instituições como públicas, gratuitas e com ensino de qualidade. Portanto, não foram perdidas a sua essência e as suas raízes, que foram ramificadas pela trajetória histórica das antigas Escolas Técnicas Federais do Brasil. Todavia, conforme Tavares (2012), o Pronatec recebeu críticas de políticos e profissionais da educação, sobretudo pela possibilidade de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada.

A Fase III no segundo Governo da Presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2014), que foi marcada, principalmente, pela criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que segundo Tavares (2012, p. 16), “[...] vem sofrendo críticas por parte de políticos e profissionais da educação, sobretudo pela possibilidade de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada”.

3.4 Educação profissional e tecnológica no estado de Goiás

3.4.1 Dimensão política-administrativa

No estado de Goiás, foram implantados dois institutos federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFETs): o primeiro foi o Instituto Federal de Goiás (IFG), constituído pelo Cefet-GO (antiga Escola Técnica Federal de Goiás, com uma Unidade Descentralizada de Ensino [UNED] na cidade de Jataí e uma unidade em construção na cidade de Inhumas); e o segundo foi o Instituto Federal Goiano (IFGoiano) constituído pelo Cefet-Rio Verde (antiga Escola Agrotécnica de Rio Verde e uma unidade em construção na cidade de Iporá), Cefet-Urutaí (antiga Escola Agrotécnica de Urutaí, com uma UNED em Morrinhos) e a Escola Agrotécnica de Ceres (BRASIL, 2008).

Percebe-se que cada um dos dois IFETs implantados possui características muito específicas: um com a expertise para a formação industrial (IFG) e o outro com mestria histórica de formação para a área agroindustrial (IFGoiano). Outro fato

importante dessa estruturação é que o IFG se constituiu apenas de uma autarquia (Cefet-GO, criado em 1909), e o IFGoiano, de três autarquias (Cefet-Rio Verde, criado em 1967; Cefet-Urutaí, criado em 1953; e Escola Agrotécnica de Ceres, criada em 1994). Todas essas autarquias tinham longa trajetória histórica, políticas internas consolidadas, tradições enraizadas, procedimentos e normas internas próprias, enfim, cada uma possuía autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Portanto, para o IFGoiano, nesse primeiro momento, foi mais difícil o período de adaptação e implantação do IFET.

Os dois institutos federais do estado de Goiás, como os demais, também foram contemplados pelo plano de expansão da REPECT, somando atualmente 26 IFETs em funcionamento: o Instituto Federal de Goiás, que possuía duas unidades e hoje possui 14 *campi*, enquanto o Instituto Federal Goiano, que possuía quatro unidades, hoje conta com oito *campi* e quatro *campi* avançados, localizados em diferentes cidades do estado, conforme pode ser observado no Quadro 5 a seguir.

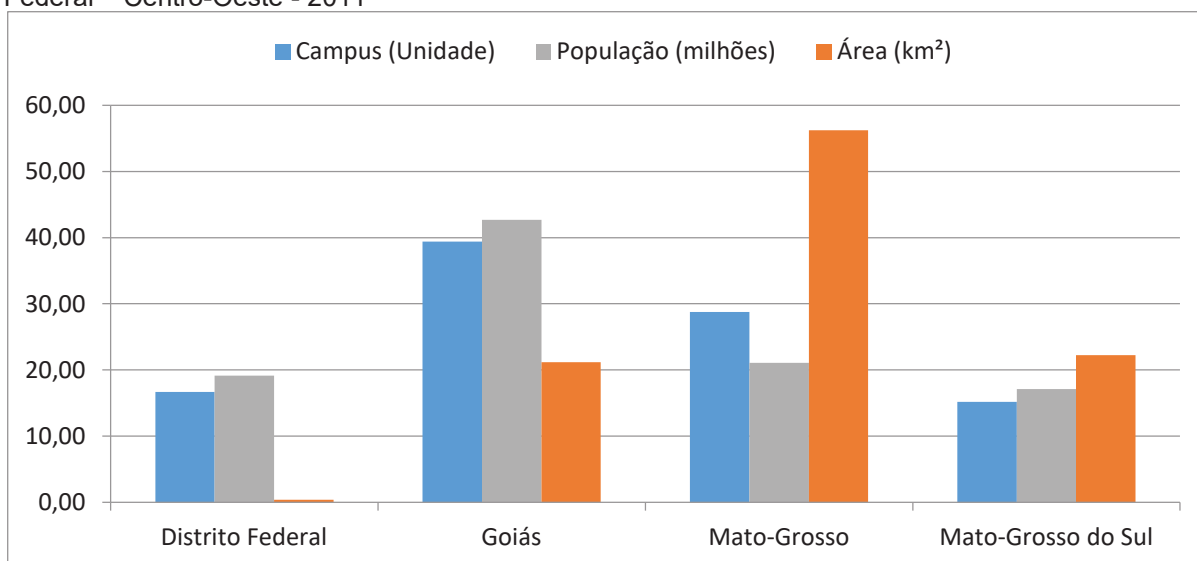
Quadro 5 - IFETs e seus *Campi*, em unidades – Goiás – 2008 a 2016

Estado de Goiás	2008		2014		2016
	Autarquia	Unidade/ Campus	Campus	Campus Avançado	Campus
IFG	CEFET-GO	Goiânia Jataí	Águas Lindas de Goiás Anápolis Aparecida de Goiânia Cidade de Goiás Formosa Goiânia Oeste Inhumas Itumbiara Luziânia Senador Canedo Uruaçu Valparaíso de Goiás		
14		02	12		
IFGoiano	CEFET-Rio Verde CEFET-Urutaí EAF-Ceres	Rio Verde Urutaí Morrinhos Ceres	Iporá Posse Trindade	Catalão Cristalina Hidrolândia Ipameri	Campos Belos
12		04	03	04	01

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados de Brasil (2008); MEC (2014 e 2016); IFG, 2018; IFGOIANO, 2018.

Para permitir a visualização da abrangência do IFG e do IFGoiano no território da Região Centro-Oeste, elaborou-se a Figura 11 seguinte, que traz o número de campus, a população e a área de cada estado e do Distrito Federal.

Figura 11 - IFETs da Região Centro-Oeste, população e dimensão territorial dos Estados e do Distrito Federal – Centro-Oeste - 2011



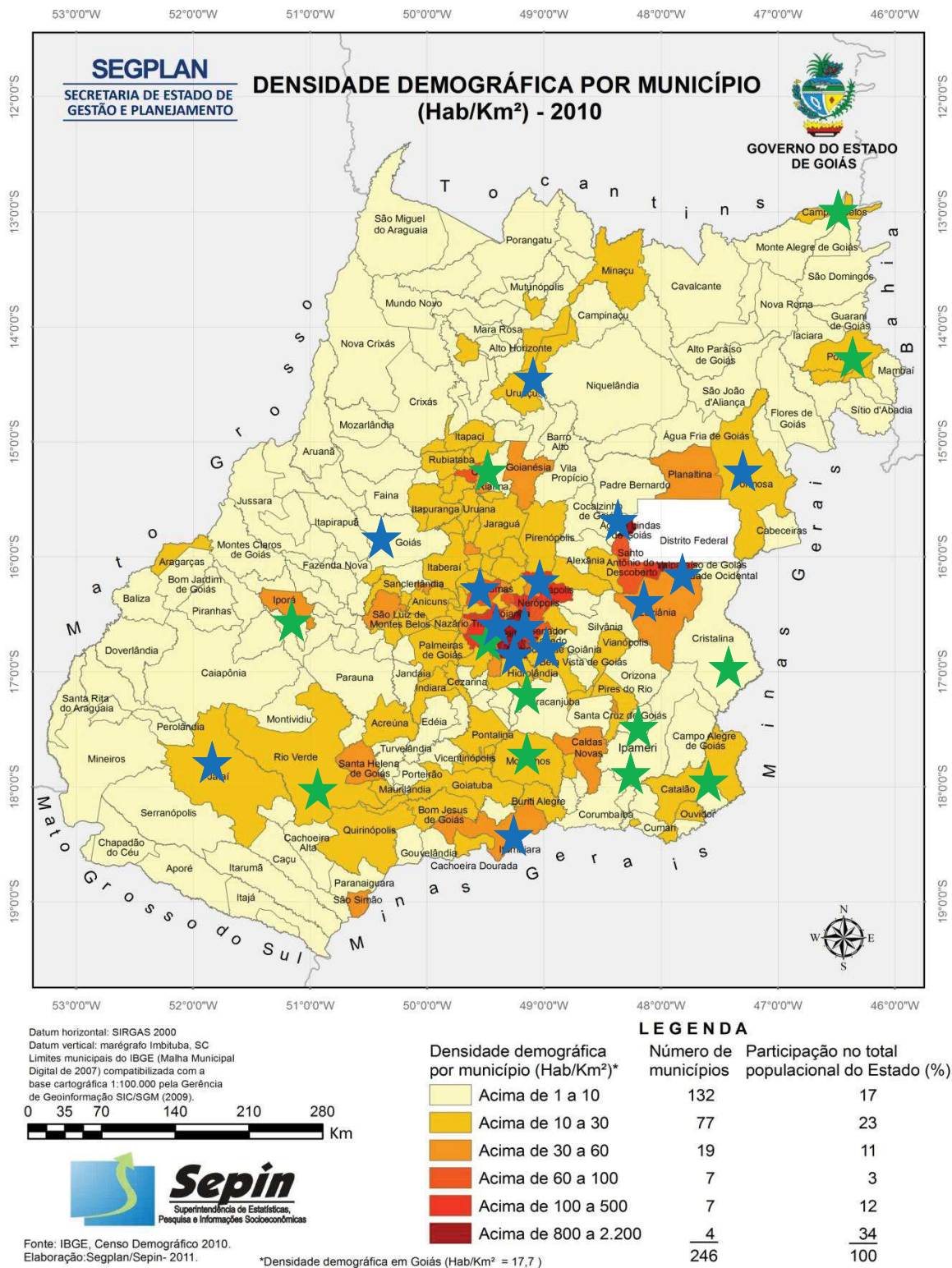
Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do IBGE (2011).

Nota: Estimativas populacionais produzidas pelo IBGE, após o reprocessamento dos valores das áreas territoriais, de acordo com a estrutura político-administrativa vigente em 01/07/2017.

Percebe-se na Figura 11 que o estado de Mato Grosso foi a unidade da federação mais bem assistida com os *campi* dos institutos federais, se comparado o percentual populacional estimado em 2017 na Região Centro-Oeste: 28,79% de *campi* implantados e em funcionamento, e 21,06% de percentual populacional. Outra observação em relação ao mesmo estado, refere-se à dimensão territorial, que apresentou o maior percentual em área por quilômetro quadrado (56,23%) do total da região.

O estado de Goiás (42,70%), o Distrito Federal (19,14%) e o Mato Grosso do Sul (17,09%) têm o contingente populacional maior que o percentual de *campi* instalados e em funcionamento: 39,39%, 16,67%, 15,15%, respectivamente. Esses percentuais permitem inferir que as três unidades da federação possuem espaços, mesorregiões ou microrregiões que ainda estão desassistidas e que permitem ampliar a instalação de *campi* dos IFETs. Ao observar na Figura 11 especificamente o estado de Goiás, que tem densidade demográfica igual a 17,7 hab./km², percebe-se que, ao ser dividido em Regiões de Planejamento, o sudoeste, o oeste, o norte e o nordeste do estado estão mais desassistidos quanto à presença dos IFETs.

Figura 12 - Densidade demográfica, por municípios (hab/km²) – Goiás – 2010



Fonte: IMB (2018).

Nota: As unidades do IFG estão representadas pelas estrelas azuis e as unidades do IFGoiano, pelas verdes.

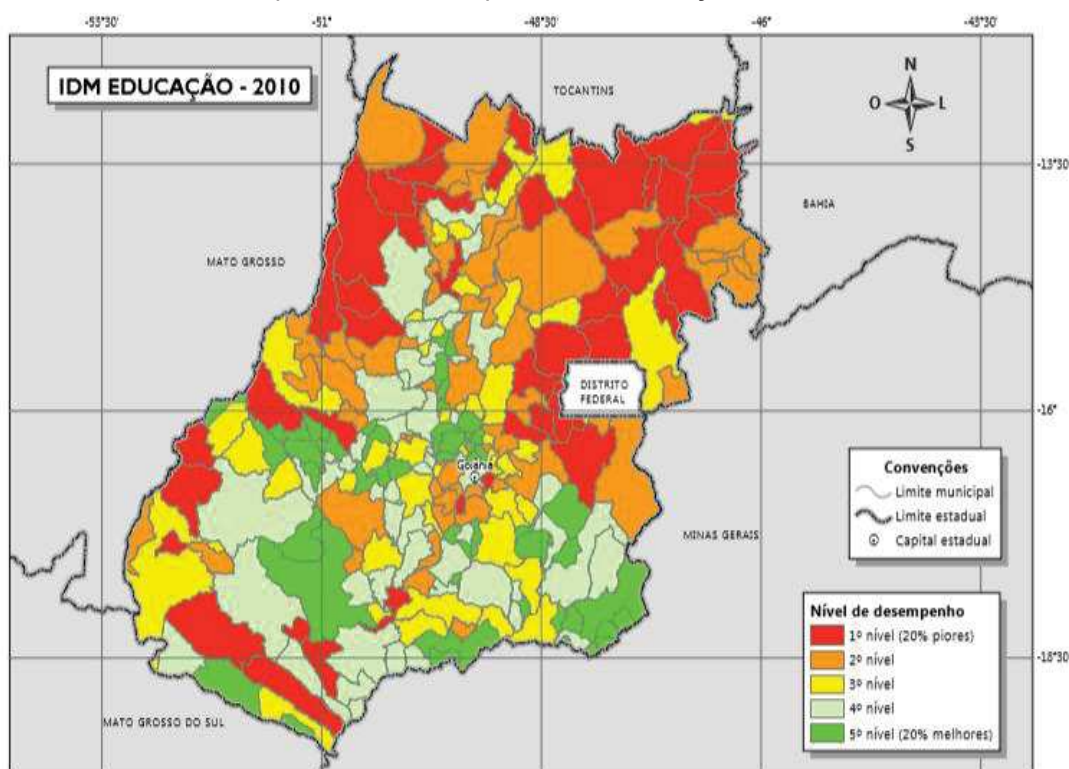
Na densidade demográfica por município com margem de 10 a 30 hab./km², encontram-se instalados *campi* dos IFETs, quais sejam: Jataí, Rio Verde, Campos Belos, Posse e Uruaçu; enquanto com 30 a 60 hab./km², tem-se apenas o Campus Iporá. Os demais *campi* dos IFETs encontram-se em regiões de maior contingente populacional do estado, ou seja, priorizou-se o atendimento a áreas das periferias do entorno do Distrito Federal e de Goiânia, e dos grandes centros urbanos do estado, tais como Goiânia, Aparecida de Goiânia e Anápolis. Tais medidas buscaram articular os cursos com as potencialidades locais e com a geração de emprego.

Outra constatação a ser feita, ao observar-se a Figura 12, é a instalação de apenas um campus do IFET em um município com o contingente populacional entre 1 a 10 hab./km², o da cidade de Goiás.

Quanto aos arranjos produtivos locais, buscou-se valorizar a expertise local de regiões e municípios mais desenvolvidos, como é o caso de Goiânia e das cidades de Anápolis, Aparecida de Goiânia e Senador Canedo. Nesse mesmo sentido, optou-se por valorizar regiões prósperas da agroindústria e do agronegócio (Rio Verde, Itumbiara, Catalão e Uruaçu), pontos fortes da economia goiana.

Esses dados permitem inferir que as decisões para a implantação dos *campi* nos municípios citados anteriormente no Quadro 5 referem-se ao critério de distribuição equilibrada das novas unidades, com cobertura do maior número possível de mesorregiões, mas, principalmente, dando-se atenção à dimensão social envolvida. Um exemplo claro dessa afirmação são os municípios no entorno do Distrito Federal (Águas Lindas de Goiás, Valparaíso de Goiás e Luziânia), que apresentam índices de desempenho em educação (IDM – Educação) abaixo da média estadual, ficando entre os 20% piores municípios em educação, conforme mostrado na Figura 13. Além disso, na referida Figura percebe-se também que em 2º nível de desempenho têm-se municípios importantes da região norte do estado de Goiás. O município de Uruaçu e o município de Posse. No primeiro, o Instituto Federal de Goiás colocou em funcionamento um campus em 2008 e, no segundo, o Instituto Federal Goiano iniciou as atividades de um campus em 2013.

Figura 13 - Índice de desempenho dos municípios – IDM Educação – Goiás – 2010



Os cinco níveis de desempenho são formados a partir do ordenamento ascendente do indicador.
Os limites de cada nível foram calculados por meio dos percentis 20, 40, 60, 80 e 100 do IDM.

Fonte: IMB-Segplan - GO (2013)
Elaboração: Instituto Mauro Borges / Segplan - GO
Gerência de Cartografia e Geoprocessamento - Fevereiro/2014

Sistema de Coordenadas Geográficas
Datum: SIRGAS 2000
0 95 110 220 km

IMB - INSTITUTO MAURO BORGES
DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS

SEGPLAN
SECRETARIA DE ESTATÍSTICA E
GESTÃO DE PLANEJAMENTO

GOV. DE
GOIÁS

Fonte: IMB (2018).

O IFG e o IFGoiano, ambos com dez anos de existência, já abrangem, no desenvolvimento de suas ações administrativas e pedagógicas, essa dimensão geográfica do território de Goiás. Não se pode perder de vista, todavia, que a dimensão de suas ações acadêmicas transcende os limites dos municípios, pois as cidades no entorno desses *campi* também são contempladas. Ou seja, territorial, política, social e economicamente, esses IFETs estão presentes em vários municípios do estado, ofertando uma educação profissional e tecnológica singular, descentralizada e interiorizada, seja presencial ou a distância, em todos os níveis de ensino, desde a educação básica à superior. Com isso, pode-se perceber claramente a diferença entre essas instituições e as universidades federais, ou seja, a prioridade dada a seus objetivos, que alcançam grande parte das dimensões territoriais brasileiras.

Na estrutura organizacional dos IFETs constam, como órgãos superiores, o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior, e como órgãos executivos, a Reitoria,

composta por 1 (um) reitor e 5 (cinco) pró-reitores. Na composição do Colégio de Dirigentes, entram também os diretores-gerais dos *campi*. O Colégio de Dirigentes possui caráter consultivo, e o Conselho Superior, consultivo e deliberativo (BRASIL, 2008).

Nos IFETs do estado de Goiás, as pró-reitorias são assim nomeadas: de Administração, de Desenvolvimento Institucional, de Ensino, de Extensão e de Pesquisa e Pós-Graduação. A única exceção refere-se à Pró-Reitoria de Pós-Graduação do IFGoiano, que acrescenta ao nome a palavra Inovação: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (IFG, 2018; IFGOIANO, 2018).

Esses dois IFETs, ambos vinculados à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, possuem natureza jurídica de autarquia, ou seja, possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar; e elaboraram, em seu âmbito institucional, o estatuto e o regimento que normatizam a natureza, as finalidades, os princípios, as características, os objetivos e a organização administrativa da instituição. Também definiram: a gestão da reitoria e dos *campi*; o regime acadêmico (ensino, pesquisa e inovação e extensão); a comunidade acadêmica: corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo; o regime disciplinar; os diplomas, certificados e títulos; e o patrimônio da instituição.

3.4.2 Dimensão técnico-pedagógica

Os IFETs goianos ofertam cursos técnicos, superiores, especializações, mestrados, doutorados e educação a distância. Os cursos técnicos são de nível médio e capacitam o aluno com conhecimento teórico e prático para as diversas atividades do setor produtivo. É aberto a candidatos que tenham concluído o ensino fundamental e que, normalmente, buscam inserção imediata no mercado de trabalho. Para a obtenção do diploma de técnico, é necessária a conclusão do ensino médio.

As modalidades dos cursos técnicos oferecidos são: integrado ao ensino médio – privilegia a elevação de escolaridade, ou seja, favorece a conclusão do ensino médio em um prazo reduzido; concomitante – para alunos que estejam cursando o ensino médio, a partir do segundo ano, em qualquer instituição educacional ou que já tenham concluído o ensino médio; subsequente – pós-médio (frequentado por

alunos que tenham concluído com êxito o ensino médio - concomitância externa); e o Proeja – curso técnico integrado ao ensino médio, que privilegia jovens e adultos que não conseguiram realizar seus estudos em tempo apropriado. Podem se inscrever alunos com 18 anos ou mais.

Por serem instituições equiparadas às universidades federais, oferecem cursos de graduação em nível de bacharelado, licenciatura e tecnologia. O bacharelado tem duração de quatro ou cinco anos, a depender do curso; a licenciatura, com quatro anos de duração, é voltada para a formação de professores, ou seja, ao término do curso, o egresso estará habilitado a exercer o cargo de professor. Já os cursos superiores em tecnologia, com duração de três anos, estão voltados à formação profissional, com enfoque em aulas práticas. Além disso, ofertam também especialização, mestrado e doutorado, conforme se observa na Tabela 14 a seguir.

Tabela 14 - Modalidades e Cursos do IFG e IFGoiano, em unidades – Goiás – 2018

Modalidades	IFG	IFGoiano	Total	% IFG	%IFGoiano	Total (%)
TÉCNICOS						
Integrado	22	14	36	61,11	38,89	100,00
Subsequente	04	14	18	22,22	77,78	100,00
PROEJA	16	03	19	84,21	15,79	100,00
Total	42	31	73			
SUPERIORES						
Tecnologia	02	07	09	22,22	77,78	100,00
Licenciatura	12	04	16	75,00	25,00	100,00
Bacharelado	14	11	25	56,00	44,00	100,00
Total	28	22	50			
PÓS-GRADUAÇÃO						
Especialização	05	06	11	45,45	54,55	100,00
Mestrado	03	12	15	20,00	80,00	100,00
Doutorado		01	01	-	100,00	100,00
Total	08	19	27			

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do IFG (2018) e IFGOIANO (2018).

No que se refere aos cursos técnicos e considerando os municípios onde os *campi* estão instalados, observa-se na Tabela 14 que sua oferta nos dois IFETs está distribuída de forma equilibrada no território estadual. Enquanto o IFG tem ofertado 61,11% dos cursos integrados e 84,21% dos cursos de formação de jovens e adultos, o IFGoiano tem ofertado 77,78% dos cursos técnicos subsequentes.

Quanto aos cursos superiores, a situação também se repete, ou seja, existe um equilíbrio da oferta pelos dois IFETs no estado. O IFG tem focado suas ações acadêmicas na oferta de licenciaturas (75%), e o IFGoiano, na de cursos superiores em tecnologia (77,78%). Quanto ao bacharelado, ambos têm tido um papel quase

similar, 56% e 44%, respectivamente.

O IFG oferece dois cursos superiores em tecnologia em quatro *campi*. No entanto, os cursos de licenciatura são oferecidos em quase todos os *campi* do IFG, exceto os de Águas Lindas de Goiás e de Senador Canedo. Quanto aos cursos de bacharelado, também são oferecidos em quase todos os *campi* do IFG, exceto os de Águas Lindas de Goiás, Senador Canedo e Valparaíso de Goiás. Destaca-se que esses *campi* são os mais novos do IFG e, conforme as pesquisas realizadas, priorizaram, no início de funcionamento, a oferta de cursos técnicos. Esses dados podem ser conferidos no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Cursos Superiores do IFG – 2018

Modalidades	Cursos	<i>Campi</i>
Superior de tecnologia	Análise e desenvolvimento de sistemas	Formosa, Jataí e Uruaçu
	Logística	Anápolis
Licenciatura	Artes visuais	Cidade de Goiás
	Ciências biológicas	Formosa
	Ciências sociais	Anápolis e Formosa
	Dança	Aparecida de Goiânia
	Física	Goiânia e Jataí
	História	Goiânia
	Letras - Língua portuguesa	Goiânia
	Matemática	Goiânia e Valparaíso
	Música	Goiânia
	Pedagogia	Goiânia
	Pedagogia bilíngue	Aparecida de Goiânia
Química	Anápolis, Inhumas, Itumbiara, Luziânia e Uruaçu	
Bacharelado	Ciência da computação	Anápolis
	Cinema e audiovisual	Cidade de Goiás
	Ciência e tecnologia de alimentos	Inhumas
	Engenharia Ambiental e Sanitária	Goiânia
	Engenharia Cartográfica e de Agrimensura	Goiânia
	Engenharia civil da mobilidade	Anápolis
	Engenharia civil	Aparecida de Goiânia, Formosa, Goiânia, Jataí e Uruaçu
	Engenharia de Controle e Automação	Goiânia e Itumbiara
	Engenharia Elétrica	Goiânia, Itumbiara e Jataí
	Engenharia Mecânica	Goiânia
	Engenharia de Transportes	Goiânia
	Química	Goiânia
	Sistemas de Informação	Goiânia, Inhumas e Luziânia
	Turismo	Goiânia

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IFG (2018).

No âmbito do IFGoiano, os *campi* avançados Catalão, Cristalina e Hidrolândia juntamente com o Campus Campos Belos, não oferecem cursos superiores. Ipameri sedia o único campus avançado do IFGoiano que oferece curso superior. Observe-se ainda que, em meio aos *campi* mais antigos do IFGoiano (localizados em Ceres, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí), quase todos oferecem todas as modalidades de cursos superiores, exceto o Campus Ceres que não oferece curso superior em Tecnologia. Todos esses dados constam do Quadro 7 que se segue.

Quadro 7 - Cursos Superiores do IFGoiano – 2018

Modalidades	Cursos	<i>Campi</i>
Superior de tecnologia	Agronegócio	Iporá e Rio Verde
	Alimentos	Morrinhos e Urutaí
	Análise e desenvolvimento de sistemas	Iporá e Urutaí
	Gestão comercial	Ipameri
	Gestão da tecnologia da informação	Urutaí
	Saneamento ambiental	Rio Verde
	Sistemas para internet	Morrinhos
Licenciatura	Ciências biológicas	Ceres, Rio Verde e Urutaí
	Química	Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí
	Matemática	Urutaí
	Pedagogia	Ipameri e Morrinhos
Bacharelado	Agronomia	Ceres, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde e Urutaí
	Ciências biológicas	Rio Verde
	Ciência da computação	Rio Verde e Morrinhos
	Engenharia agrícola	Urutaí
	Engenharia ambiental	Rio Verde
	Engenharia civil	Rio Verde e Trindade
	Engenharia de alimentos	Rio Verde
	Engenharia Elétrica	Trindade
	Medicina veterinária	Urutaí
	Sistemas de Informação	Ceres e Urutaí
Zootecnia	Ceres, Morrinhos e Rio Verde	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IFGOIANO (2018).

Na pós-graduação, observa-se situação similar de equilíbrio em relação à oferta de cursos de especialização (IFG - 45,45% e IFGoiano - 54,55%). Porém, quanto ao mestrado (80%) e ao doutorado (100%), o IFGoiano deixa clara sua política de investimento nesses níveis de ensino em relação ao IFG.

Outra modalidade de ensino na qual o IFGoiano tem se destacado refere-se à educação a distância (EaD). A instituição tem ofertado dez tipos de cursos em EaD em 97 polos distribuídos pelas diferentes microrregiões do estado. São eles: de Açúcar e Alcool, Administração, Eventos, Finanças, Informática para Internet, Logística, Meio Ambiente, Secretariado, Segurança do Trabalho e Serviços Públicos.

Com a EaD, alguns dos municípios do estado desassistidos do acesso à educação profissional e tecnológica, conforme mencionado anteriormente, passam a ter acesso a ela por meio do uso da tecnologia. Isso permite afirmar que o IFGoiano tem cumprido importante papel social no estado com esse desempenho na educação a distância, o que deve ser somado ao empenho do IFG em atender à demanda de jovens e adultos mediante a oferta de educação profissional e técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. Ambas as instituições retornam assim ao papel delas esperado quando foram idealizadas em 1909, qual seja o de atender os “desvalidos” e marginalizados da sociedade.

Após esse percurso histórico apresentado nessa pesquisa sobre a REPCT no Brasil e em Goiás, é possível perceber que o ensino profissional e tecnológico possui um caráter ascendente na esfera educacional brasileira, isto é, percebe-se o crescimento da importância dessa modalidade nas políticas educacionais brasileira. Reconhecendo ainda a necessidade de preparar uma geração apta a lidar com o mundo globalizado, conectado, tecnologicamente equipado, flutuante, ou seja, uma “modernidade líquida” que se move facilmente e que está plena de transformações sucessivas de significados e aplicações práticas (BAUMAN, 2001).

Assim, o próximo capítulo apresentará informações acerca da Microrregião do Sudoeste de Goiás (MSG) e sua correlação com as estruturas de formação superior. Para tanto, serão considerados alguns itens importantes relativos a essa MSG, tais como: caracterização socioeconômica dos municípios que a compõem; caracterização de suas estruturas educacionais; mapeamento da educação superior e da presença dos IFETs; e mensuração da formação de profissionais.

A análise tem o intuito de correlacionar o potencial educativo dos IFETs da região com a formação efetiva de quadros que possam ser (ou foram) absorvidos pela própria localidade. Enfim, realizar uma análise crítica do papel dessas instituições, sobretudo dos IFETs, na formação de quadros profissionais para o desenvolvimento local e regional, considerando as seguintes abordagens: qualificação dos quadros formados; inserção no mercado de trabalho, inclusive na academia; estudos e pesquisas realizados por pesquisadores (de preferência locais) e sua contribuição para o desenvolvimento econômico, social da Microrregião do Sudoeste de Goiás.

CAPÍTULO 4 – A MICRORREGIÃO DO SUDOESTE DE GOIÁS E SUA DIMENSÃO EDUCACIONAL

Os estados brasileiros são subdivididos em mesorregiões que congregam diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, e que, por sua vez, são subdivididas em microrregiões. Essa denominação foi criada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e é utilizada para fins estatísticos, não constituindo, portanto, uma entidade política ou administrativa. O estado de Goiás está dividido em cinco mesorregiões: Norte Goiano, Noroeste Goiano, Leste Goiano, Centro Goiano e Sul Goiano (IMB, 2014).

As microrregiões têm a finalidade de integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum, definidas por lei complementar estadual. De acordo com a Constituição brasileira de 1988, as microrregiões são formadas por um agrupamento de municípios limítrofes, e têm como objetivo subsidiar o sistema de decisões administrativas e estratégicas quanto à localização de “[...] atividades econômicas, sociais e tributárias; subsidiar o planejamento, estudos e identificação das estruturas espaciais de regiões metropolitanas e outras formas de aglomerações urbanas e rurais” (BRASIL, 2008a, p. 19). Entretanto, as microrregiões são muito mais conhecidas por seu uso prático pelo IBGE, ou seja, para fins estatísticos e como bases econômicas e sociais, do que para fins de gestão e planejamento (IMB, 2014).

Goiás está subdividido em 18 microrregiões, conforme distribuição feita pelo IBGE. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi selecionada como objeto de estudo a Microrregião do Sudoeste de Goiás (MSG), por se destacar como uma unidade territorial próspera se comparada com as demais microrregiões do Estado, pertencente à mesorregião Sul Goiano, que é composta por outras cinco microrregiões. Essa característica possibilitou, a esta pesquisadora, encontrar um campo mais fértil de respostas às hipóteses levantadas na pesquisa e atingir os objetivos propostos.

4.1 Características da Microrregião do Sudoeste de Goiás

O Sudoeste de Goiás detém uma área total equivalente a 2,47 milhões de hectares, 16% da área total do Estado, compreendendo um total de 18 municípios.

Os municípios de Rio Verde e Jataí concentram mais de 50% da população microrregional e das principais atividades econômicas (IMB, 2014).

A formação econômica da MSG acompanhou a formação da nova fronteira agrícola no estado de Goiás. Para Borges (2012, p. 3),

Os incentivos/investimentos e o preço baixo da terra provocaram uma migração de produtores e proprietários rurais das regiões do Sul e do Sudeste para o Sudoeste de Goiás, os quais compraram grandes quantidades de terras com o dinheiro adquirido com a venda das propriedades nas regiões de origem, que eram mais valorizadas.

É essa dinâmica que trouxe uma modernização incipiente e a mentalidade empresarial capitalista, comprovada após 40 anos da modernização da agricultura do sul e sudeste, bem como, o cultivo de novos produtos agrícolas para o cerrado, dentre eles: a soja (BORGES, 2012). Esta, a partir da década de 1970, passa a figurar como um produto agrícola importante na região, transformando a dinâmica econômica e espacial, conforme citado anteriormente.

O sudoeste goiano passa a ter um desenvolvimento diferenciado das demais regiões do estado, por ser uma área agropecuária de ocupação bastante antiga, próxima do mercado consumidor do Centro-Sul brasileiro; com maior facilidade para o escoamento da produção após ter se beneficiado com a construção de rodovias; com a vinda de investimentos para a construção de Brasília; com as características geomorfológicas da região de terras planas que favorecem a mecanização; e, com a implantação de políticas públicas para fomentar a produção.

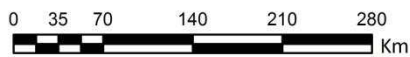
Com a complexidade que envolve a região e o curto espaço de tempo para a realização deste trabalho definiu-se como recorte temporal o período de 1995 a 2010. Esta definição também levou em consideração as transformações estruturais que ocorreram na condução das políticas educacional brasileira e a influências que a globalização, no final do século XX, vem provocando nas estruturas políticas, econômicas e sociais de nosso país.

Diante disso, passa-se ao estudo de caso da Microrregião do Sudoeste de Goiás, que é formada por 18 municípios: Aparecida do Rio Doce, Aporé, Caiapônia, Castelândia, Chapadão do Céu, Doverlândia, Jataí, Maurilândia, Mineiros, Montividiu, Palestina de Goiás, Perolândia, Portelândia, Rio Verde, Santa Helena de Goiás, Santa Rita do Araguaia, Santo Antônio da Barra e Serranópolis, conforme se observa ilustrativamente na Figura 14 a seguir.

Figura 14 – Microrregiões do estado de Goiás – Goiás – 2010



Datum horizontal: SIRGAS 2000
 Datum vertical: marégrafo Imituba, SC
 Limites municipais do IBGE (Malha Municipal Digital de 2007) compatibilizada com a base cartográfica 1:100.000 pela Gerência de Geoinformação SIC/SGM (2009).



Fonte: Segplan/Sepin/IBGE.
 Elaboração: Segplan/Sepin - 2011.

LEGENDA

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| 001 - São Miguel do Araguaia | 010 - Goiânia |
| 002 - Rio Vermelho | 011 - Vão do Paraná |
| 003 - Aragarças | 012 - Entorno de Brasília |
| 004 - Porangatu | 013 - Sudoeste de Goiás |
| 005 - Chapada dos Veadeiros | 014 - Vale do Rio dos Bois |
| 006 - Ceres | 015 - Meia Ponte |
| 007 - Anápolis | 016 - Pires do Rio |
| 008 - Iporá | 017 - Catalão |
| 009 - Anicuns | 018 - Quirinópolis |

Fonte: IMB (2018).

4.1.1 Caracterização demográfica e social

A maior microrregião do Estado é a do Sudoeste de Goiás e a menor, a de Anicuns. Entretanto, as microrregiões mais populosas são as do Entorno de Brasília, Anápolis e Goiânia, com densidade demográfica de 27,60 hab/km², 64,73 hab/km² e 314,56 hab/km², respectivamente. Quanto à situação de domicílio, somente duas microrregiões têm o percentual rural mais próximo do urbano: a da Chapada dos Veadeiros (48,75%) e a do Vão do Paranã (55,02%). O restante registra percentuais inferiores a 38%. Esses dados, relativos a 2010, podem ser conferidos na Tabela 15 a seguir, e confirmam o que já foi dito anteriormente, ou seja, que Goiás é um estado urbanizado, com pouco mais de 10% de pessoas vivendo na zona rural.

Tabela 15 - Área territorial, população residente, densidade demográfica e situação de domicílio, segundo as microrregiões – Goiás – 2010

Microrregião	Área		População residente	Hab/Km ²	Situação de domicílio		≠ Urbano e Rural (%)
	Km ²	(%)			Urbana	Rural	
Anápolis	8.346,36	2,45	540.220	64,73	500.975	39.245	7,83
Anicuns	5.486,82	1,61	109.519	19,96	90.638	18.881	20,83
Aragarças	11.053,88	3,25	55.451	5,02	42.881	12.570	29,31
Catalão	15.209,09	4,47	147.276	9,68	131.671	15.605	11,85
Ceres	13.162,84	3,87	231.239	17,57	192.571	38.668	20,08
Chapada dos Veadeiros	21.337,61	6,27	62.684	2,94	42.140	20.544	48,75
Entorno de Brasília	38.131,68	11,21	1.052.411	27,60	940.939	111.472	11,85
Goiânia	6.729,10	1,98	2.116.730	314,56	2.076.954	39.776	1,92
Iporá	7.074,21	2,08	59.086	8,35	47.147	11.939	25,32
Meia Ponte	21.165,25	6,22	361.323	17,07	323.942	37.381	11,54
Pires do Rio	9.496,25	2,79	93.214	9,82	67.907	25.307	37,27
Porangatu	35.172,03	10,34	231.426	6,58	185.060	46.366	25,05
Quirinópolis	16.068,25	4,72	110.809	6,90	94.466	16.343	17,30
Rio Vermelho	20.206,76	5,94	88.389	4,37	65.956	22.433	34,01
São Miguel do Araguaia	24.381,80	7,17	76.701	3,15	57.686	19.015	32,96
Sudoeste de Goiás	56.111,85	16,5	446.433	7,96	400.467	45.966	11,48
Vale do Rio dos Bois	13.589,11	4,02	113.566	8,36	90.092	23.474	26,06
Vão do Paranã	17.388,91	5,11	107.311	6,17	69.222	38.089	55,02
Goiás	340.111,80	100,00	6.003.788	17,65	5.420.714	583.074	10,76

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IMB (2014).

A MSG possui 16,5% da área territorial do Estado, com 56.111,85 km² de área total e 446.433 habitantes (7,96% de densidade populacional), distribuídos, conforme visto anteriormente, em 18 municípios. Do universo de sua população, constatou-se que, em 2010, 88,52% vivia na área urbana e apenas 11,48%, na rural. Um total de 39,52% dos habitantes da microrregião residia em Rio Verde, demonstrando que esse município possui uma maior atratividade para a população.

Em densidade demográfica, ou seja, na relação entre a população e a superfície do território, destacaram-se entre os municípios mais populosos os de Santa Helena de Goiás (31,95 hab./km²), Maurilândia (29,56 hab./km²) e Rio Verde (21,05 hab./km²). Segundo a tipologia da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), essa é uma microrregião de alta renda⁴⁴.

Tabela 16 - Área territorial, população residente, densidade demográfica e situação de domicílio, segundo os municípios – MSG – 2010

Municípios	Área		População residente 2010	Hab/Km ² (2010)	Situação de domicílio		≠ Urbano e Rural (%)
	Km ²	(%)			Urbana	Rural	
Aparecida do Rio Doce	602,15	1,07	2.427	4,03	1.950	477	24,46
Aporé	2.900,14	5,17	3.803	1,31	2.541	1262	49,67
Caiapônia	8.637,87	15,39	16.757	1,94	12.269	4.488	36,58
Castelândia	297,43	0,53	3.638	12,23	3.344	294	8,79
Chapadão do Céu	2.185,12	3,89	7.001	3,20	5.878	1.123	19,11
Doverlândia	3.222,94	5,74	7.892	2,45	4.916	2.976	60,54
Jataí	7.174,23	12,79	88.006	12,27	81.010	6.996	8,64
Maurilândia	389,70	0,69	11.521	29,56	11.120	401	3,61
Mineiros	9.060,09	16,15	52.935	5,84	48.286	4.649	9,63
Montividiu	1.874,15	3,34	10.572	5,64	8.584	1.988	23,16
Palestina de Goiás	1.320,69	2,35	3.371	2,55	2.180	1.191	54,63
Perolândia	1.029,62	1,83	2.950	2,87	1.859	1.091	58,69
Portelândia	556,58	0,99	3.839	6,90	3.110	729	23,44
Rio Verde	8.379,66	14,93	176.424	21,05	163.540	12.884	7,88
Santa Helena de Goiás	1.141,39	2,03	36.469	31,95	34.815	1.654	4,75
Santa Rita do Araguaia	1.361,77	2,43	6.924	5,08	6.159	765	12,42
Santo Antônio da Barra	451,60	0,80	4.423	9,79	3.372	1.051	31,17
Serranópolis	5.526,72	9,85	7.481	1,35	5.534	1.947	35,18
MSG	56.111,85	100,00	446.433	7,96	400.467	45.966	11,48

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IMB (2014).

As cinco microrregiões, em ordem decrescente, que mais ofertaram empregos em 2010 foram as de Goiânia, Sudoeste de Goiás, Anápolis, Entorno de Brasília e Meia Ponte, apesar de também terem sido as que mais demitiram empregados. Quanto à oferta de empregos segundo a atividade econômica, as microrregiões do Entorno de Brasília, Meia Ponte e Sudoeste de Goiás destacaram-se na agropecuária; as de Anápolis, Sudoeste de Goiás e Goiânia, na indústria; e as de Goiânia, Anápolis, Entorno de Brasília, Sudoeste de Goiás e Meia Ponte, na área de serviços.

⁴⁴ Essa tipologia, segundo o Ministério da Integração Nacional, é constituída tomando-se como base os indicadores de evolução do PIB total e do Rendimento Domiciliar Monetário Mensal per capita, ambos agregados por microrregião (IMB, 2014).

Verifica-se, portanto, o destaque da MSG em relação à maioria das demais microrregiões do estado. A MSG faz parte das microrregiões mais dinâmicas de Goiás, junto com as de Meia Ponte, Entorno de Brasília, Anápolis e Goiânia. Nelas, conforme Tabela 17 a seguir, foi constatado o maior número de admissão de empregados e de empregos ofertados, seja na agropecuária, seja na indústria ou serviços, no ano de 2010.

Tabela 17 - Flutuação e número de emprego, segundo as microrregiões – Goiás – 2010

Microrregião	Flutuação de emprego			Número de emprego		
	Admitidos	Desligados	Total	Agro-pecuária	Indústria	Serviços
Anápolis	58.799	54.622	127.198	4.242	38.887	84.069
Anicuns	7.953	7.221	16.406	1.464	6.038	8.904
Aragarças	1.296	1.158	5.549	1.177	820	3.552
Catalão	17.818	18.071	33.873	3.990	9.418	20.465
Ceres	27.005	24.087	35.242	4.518	9.947	20.777
Chapada dos Veadeiros	1.030	999	6.239	915	232	5.092
Entorno de Brasília	46.928	42.623	93.671	10.247	10.182	73.242
Goiânia	313.454	281.342	771.289	6.977	99.420	664.892
Iporá	1.815	1.586	7.623	719	1.346	5.558
Meia Ponte	42.891	38.176	83.152	11.058	15.326	56.768
Pires do Rio	7.020	6.424	16.822	2.623	4.571	9.628
Porangatu	15.898	13.578	30.569	2.907	5.644	22.018
Quirinópolis	11.399	11.801	23.502	3.472	8.761	11.269
Rio Vermelho	3.355	3.011	12.791	2.729	2.507	7.555
São Miguel do Araguaia	3.459	3.181	13.057	3.229	3430	6.398
Sudoeste de Goiás	60.632	55.249	114.466	18.715	29.257	66.494
Vale do Rio dos Bois	13.199	11.985	23.933	4.424	8.395	11.114
Vão do Paranã	2.280	2.055	23.959	3.525	1.777	18.657
Outros	52.636	27.723				
Goiás	688.867	604.892	1.439.341	86.931	255.958	1.096.452

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IMB (2014).

O setor de serviços foi, de um modo geral, o que ofereceu as condições de trabalho mais vantajosas na MSG e o que apresentou a melhor remuneração média, junto com o setor de indústria. Em 2010, registrou a menor jornada média de trabalho (40,2%) e a maior duração média do emprego (61,9%). O setor de serviços também foi o que mais concentrou mão de obra, empregando, em média, 12 trabalhadores por estabelecimento. Utilizando os mesmos critérios, o segundo melhor setor para se trabalhar foi o de indústria. Todos esses dados podem ser conferidos na Tabela 18 a seguir.

Tabela 18 - Empregos e estabelecimentos por grandes setores de atividade: quantidade, remuneração média, jornada de trabalho e duração média – MSG – 2010

Atividades econômicas	Empregos					Estabelecimentos	
	Quantidade	%	Remuneração Média (SM)	Jornada de Trabalho (Horas/semana)	Duração Média do Emprego (meses)	Quantidade	%
Indústria	29.257	25,6	2,6	43,8	34,5	723	5,5
Construção Civil	5.363	4,7	2,5	43,9	12,7	478	3,6
Comércio	23.683	20,7	2,0	43,3	26,4	4.241	32,2
Serviços	37.448	32,7	2,6	40,2	61,9	3.122	23,7
Agropecuária	18.715	16,4	2,5	43,8	27,9	4.585	34,9
Total	114.466		2,4	42,5	40,2	13.149	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IMB (2014) e da RAIS/MTE.

Em 2010, os setores que mais concentraram empregos formais na MSG foram, em ordem decrescente, os de indústria de transformação (22,81%), comércio (20,37%) e serviços (18,69%). Comparando-se os dados da MSG com os do Brasil, o setor da agropecuária goiana ganhou destaque, uma vez que concentrou proporcionalmente, muito mais trabalhadores. No setor de serviços, entretanto, os índices da MSG são menores que os do país, mas no setor de indústria da transformação, são maiores. Já em comparação com o estado de Goiás, a microrregião possui menor concentração no setor de administração pública. Esses dados estão na Tabela 19 seguinte.

Tabela 19 - Distribuição dos empregos formais por setor de atividade – Brasil, Goiás e MSG – 2010

Setores definidos pelo IBGE	Brasil (%)	Goiás (%)	MSG (%)
Extração mineral	0,51	0,62	0,21
Indústria de transformação	17,52	16,19	22,81
Serviços industriais de utilidade pública	0,89	0,67	0,55
Construção civil	5,94	5,91	3,80
Comércio	19,09	19,15	20,37
Serviços	33,19	27,60	18,69
Administração Pública	19,66	23,80	15,58
Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca	3,20	6,06	17,99
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IMB (2014) e da RAIS/MTE.

Ainda conforme a Tabela 19, o setor mais importante da MSG em 2010, em termos de oferta de postos de trabalho, foi o de serviços (54,64%), que concentrou grande parte dos trabalhadores no comércio varejista e atacadista (20,37%). Em seguida, vieram os serviços gerais prestados por instituições financeiras, de transporte, comunicações, de alojamento e alimentação; por médicos, odontólogos e

veterinários; e por instituições de ensino e administração técnica profissional (18,69%); e, por último, pela administração pública (15,58%).

No que diz respeito ao setor de indústria de transformação – que inclui atividades de produção não mineral metálica, metalúrgica, mecânica, elétrica e de comunicação, transporte, madeira e mobiliário, papel e gráfica, borracha, fumo e couros, química, têxtil, calçados, alimentos e bebidas –, a MSG foi responsável por 22,81% dos empregos formais do estado em 2010.

A Tabela 20 a seguir apresenta a distribuição dos empregos formais da MSG por município em 2010. Rio Verde foi o que mais concentrou postos de trabalho na MSG, o que já era esperado, pois é o município com maior significância no PIB para os três setores. Outros dois municípios que também se destacaram na oferta de empregos formais foram Jataí e Mineiros, demonstrando um maior dinamismo nas atividades econômicas.

Tabela 20 - Distribuição dos empregos formais na indústria, no comércio e nos serviços, segundo os municípios – MSG – 2010

Municípios	Agropecuária (%)	Indústria (%)	Serviços (%)
Aparecida do Rio Doce	1,23	0,03	0,89
Aporé	1,68	0,84	0,79
Caiapônia	3,48	0,41	1,52
Castelândia	0,10	0,00	0,56
Chapadão do Céu	4,59	5,93	1,65
Doverlândia	1,57	0,18	1,00
Jataí	11,94	15,35	20,42
Maurilândia	4,07	0,22	0,92
Mineiros	17,48	11,50	12,21
Montividiu	4,20	1,56	1,59
Palestina de Goiás	0,66	0,01	0,38
Perolândia	6,96	0,13	0,51
Portelândia	0,63	0,17	0,81
Rio Verde	31,47	54,11	47,65
Santa Helena de Goiás	4,41	7,81	6,47
Santa Rita do Araguaia	0,85	0,11	0,96
Santo Antônio da Barra	2,61	0,04	0,57
Serranópolis	2,08	1,60	1,12
MSG	100,00	100,00	100,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IMB (2014) e da RAIS/MTE.

A Tabela 21 apresenta as 20 ocupações que mais ofereceram postos de trabalho na MSG, conforme Classificação Brasileira de Ocupações⁴⁵, assim como a

⁴⁵ A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) é o documento normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. É ao mesmo tempo uma classificação enumerativa e uma classificação descritiva. Coube ao Ministério do Trabalho e Emprego a responsabilidade de elaboração e atualização da CBO, com base legal nas Portarias nº 3.654, de 24.11.1977, nº 1.334, de 21.12.1994 e nº 397 CBO 2002. (MTE, 2018)

quantidade de trabalhadores, a taxa de crescimento e as remunerações médias em salários mínimos, em 2010.

Tabela 21 - As 20 ocupações que mais empregaram, o n.º de trabalhadores empregados, a taxa de crescimento e sua remuneração média em salários mínimos – MSG – 2010

CBO 2002 Subgrupo	2010*	Taxa** (%)	SM
Escriturários em geral, agentes, assistentes e auxiliares administrativos	2.010	-6,38	2,0
Trabalhadores nos serviços de administração, conservação e manutenção de edifícios	1.636	115,26	1,3
Trabalhadores na exploração agropecuária em geral	1.531	37,80	1,6
Condutores de veículos e operadores de equipamentos de elevação e de movimentação	1.354	126,42	2,4
Embaladores e alimentadores de produção	1.238	830,83	1,6
Trabalhadores artesanais na agroindústria, na indústria de alimentos e do fumo	1.216	189,52	1,5
Trabalhadores da mecanização agropecuária	881	80,90	2,5
Vendedores e demonstradores	881	51,90	1,6
Trabalhadores na pecuária	813	30,08	1,6
Trabalhadores agrícolas	696	-22,23	1,8
Professores de nível superior na educação infantil e no ensino fundamental	688	104,15	3,1
Trabalhadores da construção civil e obras públicas	564	149,56	3,0
Trabalhadores dos serviços de hotelaria e alimentação	525	60,06	1,3
Escriturários de controle de materiais e de apoio à produção	427	114,57	2,4
Trabalhadores dos serviços de saúde	382	223,73	1,6
Trabalhadores nos serviços de proteção e segurança	330	57,89	1,7
Mecânicos de manutenção de máquinas e equipamentos industriais, comerciais e residenciais	310	133,08	3,7
Profissionais de organização e administração de empresas e afins	293	198,98	3,0
Gerentes de produção e operações	266	114,52	5,6
Gerentes de áreas de apoio	260	84,40	4,8

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do RAIS/MTE.

Percebe-se, ao observar a Tabela 21, que a maioria das ocupações exige pouca ou nenhuma qualificação e também que as quatro ocupações que mais cresceram foram: embaladores e alimentadores de produção (830,83%); trabalhadores dos serviços de saúde (223,73%); profissionais de organização e administração de empresas e afins (198,98%); e trabalhadores da construção civil e obras públicas (149,56%). Porém, são as profissões com baixa remuneração e trabalho repetitivo com poucas possibilidades de gerar crescimento pessoal e profissional ao trabalhador. Este não é o cenário desejado e proposto neste trabalho. A expectativa de expandir e descentralizar a educação para o interior, ao que parece evidente, é de ampliar conhecimentos, aprimorar as técnicas de produção e de desenvolvimento de produtos mais acabados e mais valorados para o mercado, com

profissões que tenham melhores remunerações e que possam dar melhores condições de vida ao trabalhador e, conseqüentemente, viabilizar o desenvolvimento da região. Este é um dos papéis fundamentais da educação superior e, principalmente, da educação profissional e tecnológica.

Outra observação a ser feita sobre os dados da Tabela 21 diz respeito à taxa de crescimento negativo dos trabalhadores rurais (-22,23%) e dos escriturários em geral, agentes, assistentes e auxiliares administrativos (-6,38%). Essas taxas negativas de ocupações, ao que parece, devem-se a mudanças na economia goiana decorrentes das políticas públicas, da abertura comercial, da globalização e dos avanços tecnológicos e científicos. Além disso, a rapidez com que estes fenômenos vêm mudando e transformando a sociedade, tem gerado muitas incertezas, principalmente, para o mundo do trabalho (MILLE, 2004; BAUMAN, 2001).

Pode-se inferir, portanto, que as profissões e as suas respectivas remunerações são parâmetros importantes para que se identifique quais são os tipos de trabalho mais ou menos valorizados na região, e que servem também de referência para a atuação na educação, em seus diversos níveis e modalidades. Neste intuito, faz-se necessária a aproximação das universidades e dos institutos federais a esta realidade numa sinergia constante e dinâmica para acompanhar a rapidez e a liquidez do mundo atual (MILLE, 2004; BAUMAN, 2001).

A Tabela 22 que se segue apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano – Municipal (IDH-M)⁴⁶, que é uma média dos IDHs renda, educação e longevidade. Grosso modo, esse índice é usado como uma medida comparativa para classificar os países pelo seu grau de desenvolvimento humano e para ajudar a classificar os países como desenvolvidos (desenvolvimento humano muito alto), em desenvolvimento (desenvolvimento humano médio e alto) e subdesenvolvidos (desenvolvimento humano baixo).

⁴⁶ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. Desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, busca oferecer um contraponto ao Produto Interno Bruto – PIB, que estabelece uma mensuração econômica do país. A classificação segundo o IDH varia de Muito Alto (acima de 0,800); Alto (de 0,700 a 0,799); Médio (de 0,600 a 0,699); Baixo (de 0,500 a 0,599); a Muito Baixo (de 0 a 0,500) (PNUD, 2018).

Tabela 22 – Coeficiente Gini e IDH-M – MSG – 2010

Municípios	Coeficiente Gini	IDHM
Aparecida do Rio Doce	0,52	0,693
Aporé	0,46	0,693
Caiapônia	0,53	0,693
Castelândia	0,59	0,701
Chapadão do Céu	0,42	0,742
Doverlândia	0,46	0,668
Jataí	0,57	0,757
Maurilândia	0,42	0,677
Mineiros	0,56	0,718
Montividiu	0,48	0,733
Palestina de Goiás	0,39	0,713
Perolândia	0,50	0,676
Portelândia	0,40	0,654
Rio Verde	0,56	0,754
Santa Helena de Goiás	0,53	0,724
Santa Rita do Araguaia	0,49	0,714
Santo Antônio da Barra	0,44	0,691
Serranópolis	0,49	0,681
MSG	0,49	0,705
Goiás	0,47	0,735
Brasil	0,50	0,727

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IMB (2014) e do PNUD.

Constata-se, pela Tabela 22, que em 2010 o IDH-M foi alto em nove municípios da MSG, segundo a classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ou seja, naquele ano existiam nove municípios em desenvolvimento. Entre esses municípios, destacam-se os dois que obtiveram os maiores índices: Jataí (0,757) e Rio Verde (0,754). Neles estão sediados os únicos *campi* dos Institutos Federais de Educação (Campus Rio Verde e Campus Jataí) na MSG. Além disso, pode-se afirmar também, conforme o IDH-M, que esses dois municípios registraram um maior desenvolvimento e superaram o índice da MSG (0,705) do estado de Goiás (0,735) e do Brasil (0,727) em 2010.

O Coeficiente Gini⁴⁷, que pode ser usado para qualquer distribuição, mas que é mais comumente utilizado para medir a desigualdade de distribuição de renda, apresenta-se maior nos municípios de Jataí (0,57) e Rio Verde (0,56), demonstrando que, apesar de esses municípios se destacarem por possuir o melhor IDH-M, se sobressaíram também por possuir maior concentração de renda da MSG, ou seja, registraram em 2010 a pior distribuição de renda em relação aos demais municípios da microrregião (0,49), do estado (0,47) e também do Brasil (0,50).

⁴⁷ O Coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini e publicada no documento "Variabilità e mutabilità" ("Variabilidade e mutabilidade", em português) em 1912. O coeficiente varia entre 0 e 1, sendo que quanto mais próximo de zero for, menor é a desigualdade de renda num país, ou seja, melhor é a distribuição de renda. Quanto mais próximo de um, maior será a concentração de renda de um país. (IPEA, 2017)

Assim, ao que parece, uma região com evidentes indicativos de desenvolvimento não significa necessariamente que tenha melhor qualidade de vida para a população. Para aprofundar mais a análise, é necessário observar outros aspectos da região, por exemplo, os econômicos, conforme se descreve a seguir.

4.1.1 Caracterização econômica

Considerando as atividades econômicas desenvolvidas em 2010 nas microrregiões do estado de Goiás, destacam-se a produção de grãos, a de carne bovina, suína e de aves, e a de leite, conforme mostra a Tabela 23.

Tabela 23 - Produção de grãos, bovinos, suínos, aves e produção de leite, segundo as microrregiões – Goiás – 2010

Microrregião	Produção de Grãos	(%)	Bovinos	Suínos	Aves	Produção de Leite
Anápolis	190.119	1,43	917.180	86.025	7.887.150	212.905
Anicuns	66.856	0,50	743.000	73.210	1.266.020	159.716
Aragarças	70.799	0,53	912.280	23.260	128.090	71.770
Catalão	952.389	7,15	862.400	47.450	1.612.900	358.037
Ceres	132.170	0,99	1.095.750	63.225	466.970	226.251
Chapada dos Veadeiros	162.023	1,22	452.606	16.462	452.687	14.848
Entorno de Brasília	2.186.840	16,43	1.485.067	127.024	3.518.014	237.361
Goiânia	106.309	0,80	620.910	83.470	4.336.290	176.665
Iporá	29.585	0,22	735.200	34.670	186.860	94.413
Meia Ponte	1.358.573	10,21	1.646.120	133.509	7.331.930	506.227
Pires do Rio	727.332	5,46	649.950	60.070	9.153.780	256.100
Porangatu	230.872	1,73	1.868.370	65.259	482.410	213.530
Quirinópolis	124.482	0,94	1.333.130	61.000	165.110	135.620
Rio Vermelho	53.436	0,40	1.862.230	51.335	1.336.920	122.733
São Miguel do Araguaia	40.309	0,30	2.102.000	26.680	170.937	95.948
Sudoeste de Goiás	5.972.966	44,87	2.570.895	968.728	22.032.932	426.996
Vale do Rio dos Bois	783.712	5,89	1.033.160	104.110	415.420	156.201
Vão do Paranã	123.478	0,93	854.402	23.889	235.484	16.723
Goiás	13.312.250	100,00	21.744.650	2.049.376	61.179.904	3.482.044

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IMB (2014).

Conforme mostra a Tabela 23, a Microrregião Sudoeste de Goiás se sobressai com 44,87% da produção total do Estado. Na sequência, vêm as microrregiões Entorno de Brasília (16,43%), Meia Ponte (10,21%) e Catalão (7,15%). Na produção de leite, destacam-se as microrregiões Meia Ponte, Sudoeste de Goiás e Catalão.

Quanto à produção de carne, a MSG destaca-se também visivelmente em relação às demais. No total da produção de carne no estado de Goiás, a MSG foi responsável por mais de 36% da produção de aves e mais de 47% da produção de suínos em 2010.

Essa realidade possibilita compreender que a MSG é excelente em produção econômica, entretanto, esse resultado não se reflete na oferta de melhores empregos e nem em melhores salários para a população. Ao que parece, um dos motivos é a busca pela maior produtividade, por meio da mecanização e da informatização dos processos de produção, e o pouco investimento em produtos com maior valor agregado que poderiam exigir trabalhos mais complexos.

Toda essa produção reflete-se nos dados na Tabela 24 a seguir, que apresenta a balança comercial, a arrecadação do ICMS, o PIB e o PIB per capita das microrregiões.

Tabela 24 - Balança comercial, arrecadação do ICMS, PIB e PIB per capita, segundo as microrregiões – Goiás – 2010

Microrregião	Exportação	Importação	ICMS (R\$ mil)	PIB (R\$ mil)	PIB per capita (R\$)
Anápolis	273.598.772	2.252.504.606	560.045	12.229.078	22.637,22
Anicuns	47.862.902	889.799	35.212	1.322.430	12.074,89
Aragarças		273.802	9.230	543.077	9.793,82
Catalão	290.434.828	1.824.301.349	313.056	5.589.369	37.951,66
Ceres	438.888.577	23.048.386	75.430	2.555.194	11.050,01
Chapada dos Veadeiros		107.422	19.081	733.797	11.706,30
Entorno de Brasília	596.256.942	24.097.847	269.999	8.524.069	8.099,56
Goiânia	320.648.772	615.560.720	4.607.718	35.412.998	16.730,05
Iporá		2.847	8.873	563.247	9.532,66
Meia Ponte	502.286.994	76.186.827	257.158	6.635.179	18.363,57
Pires do Rio	96.009.728	3.840.900	30.522	1.378.662	14.790,29
Porangatu	716.607.852	43.626.897	132.896	3.825.203	16.528,84
Quirinópolis	313.437.213	5.506.118	70.949	2.863.310	25.840,05
Rio Vermelho	87.370.295		19.238	1.045.294	11.826,06
São Miguel do Araguaia	240.138.232	6.255.165	29.433	1.094.567	14.270,57
Sudoeste de Goiás	788.422.343	241.212.308	309.077	10.300.747	23.073,44
Vale do Rio dos Bois	364.549.818	18.181.950	75.861	2.198.848	19.361,85
Vão do Paranã	1.161.965		15.045	760.860	7.090,23
Outros	2.236.903.017	-10.984.793	1.331.262		
Goiás	7.314.578.250	5.124.612.150	8.170.085	97.575.929	16.151,17

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IMB (2014).

A produção de grãos, destacados como *commodities* ao longo deste trabalho, é percebida nas exportações das microrregiões Sudoeste de Goiás, Entorno de Brasília e Meia Ponte. Essas microrregiões foram também responsáveis pela exportação de carne bovina, suína e de aves, além de couros e derivados nesses mesmos anos.

Nas importações, destacaram-se Anápolis, com produtos farmacêuticos; e Catalão, com veículos e suas partes. A Microrregião Sudoeste de Goiás e outras regiões produtoras de grãos importam adubos e fertilizantes, enquanto a de Goiânia

compra diversos produtos para manter suas indústrias e o comércio em geral.

Além de Goiânia, em termos de arrecadação de ICMS, as microrregiões Anápolis, Catalão, Sudoeste de Goiás e Meio Ponte são as que mais arrecadaram no Estado, por serem mais dinâmicas e produtivas. Já as microrregiões Entorno de Brasília, Meia Ponte e Porangatu também se destacaram por ter uma arrecadação considerável.

No que diz respeito à balança comercial, apenas seis municípios da MSG se destacaram, enquanto os demais (Aparecida do Rio Doce, Aporé, Caiapônia, Castelândia, Doverlândia, Maurilândia, Palestina de Goiás, Perolândia, Portelândia, Santa Rita do Araguaia, Santo Antônio da Barra e Serranópolis) não tiveram nenhum comércio registrado no período.

A balança comercial da MSG tem saldo superavitário. Rio Verde e Jataí se destacaram na MSG por suas exportações. Outros três municípios também apareceram no cenário impactando a balança comercial de exportação da MSG: Santa Helena de Goiás (4,36%), Chapadão do Céu (1,41%) e Mineiros (1,03%). Nas importações destacaram-se também Rio Verde (73,51%) e Jataí (25,16%). Os demais municípios tiveram baixa participação, o que pode ser visualizado no Saldo da balança comercial. A única exceção trata-se do município de Montividiu, que realizou somente importações, portanto, apresentou um saldo deficitário em suas movimentações comerciais. Todos esses dados podem ser observados na Tabela 25 a seguir.

Tabela 25 - Balança comercial, segundo os municípios – MSG – 2010 (US\$)

Municípios	Exportação	(%)	Importação	(%)	Saldo
Chapadão do Céu	2.981.760	1,41	1.207.517	0,91	1.774.243
Jataí	48.895.973	23,17	33.518.053	25,16	15.377.920
Mineiros	2.172.564	1,03	149.402	0,11	2.023.162
Montividiu			65.316	0,05	-65.316
Rio Verde	147.757.703	70,03	97.925.194	73,51	49.832.509
Santa Helena de Goiás	9.189.783	4,36	346.100	0,26	8.843.683
MSG	210.997.783	100,00	133.211.582	100,00	77.786.201

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IMB (2014).

Com relação à arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) por município da MSG, Rio Verde (37,27%), Jataí (21,47%) e Santa Helena de Goiás (10,65%) foram os que mais se destacaram no ano de 2000. Em 2010, Rio Verde (46,59%) e Jataí (19,51%) permaneceram na liderança, mas

surgiram dois municípios que também impactaram o ICMS da MSG: Mineiros (11,39%) e Chapadão do Céu (5,95%). Santa Helena de Goiás (5,34%) permaneceu entre os municípios de destaque em 2010, mas diminuiu seu percentual de arrecadação. Esses resultados, que constam da Tabela 26, espelham o destaque desses municípios na MSG quanto ao dinamismo comercial e econômico, pois possuem uma maior movimentação de mercadorias e serviços.

Tabela 26 – Arrecadação do ICMS, PIB, atividades econômicas e PIB per capita, segundo os municípios – MSG – 2010

Municípios	ICMS (%)	PIB (%)				PIB per capita (R\$)
		Total	Agropecuária	Indústria	Serviços	
Aparecida do Rio Doce	0,52	0,40	0,65	0,10	0,40	18.552
Aporé	1,64	0,76	1,13	0,75	0,57	22.463
Caiapônia	1,29	3,14	6,55	0,97	2,35	21.258
Castelândia	0,43	0,44	0,56	0,11	0,51	13.647
Chapadão do Céu	5,95	8,23	18,24	5,99	3,96	133.199
Doverlândia	0,71	0,98	1,76	0,29	0,89	14.047
Jataí	19,51	19,81	16,83	20,00	21,15	25.491
Maurilândia	0,16	0,88	0,78	0,37	1,24	8.683
Mineiros	11,39	10,36	10,42	8,87	10,98	22.155
Montividiu	1,78	3,40	5,94	1,99	2,60	36.423
Palestina de Goiás	0,12	0,41	0,71	0,09	0,40	13.576
Perolândia	0,35	2,49	6,56	0,90	1,06	95.817
Portelândia	0,46	1,25	2,22	0,59	1,04	36.785
Rio Verde	46,59	39,28	19,10	51,55	44,36	25.215
Santa Helena de Goiás	5,34	4,94	3,90	4,28	5,90	15.342
Santa Rita do Araguaia	1,13	0,61	0,47	0,16	0,89	9.904
Santo Antônio da Barra	1,18	0,80	0,86	1,33	0,52	20.508
Serranópolis	1,44	1,83	3,33	1,64	1,17	27.734
MSG	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	31.156

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IMB (2014).

A Tabela 26 apresenta também o Produto Interno Bruto (PIB) e o PIB per capita da MSG em 2010. A atividade econômica com maior participação no PIB da microrregião foi a de serviços, seguido pelo setor de agropecuária e, por fim, o de indústria. O município de Rio Verde foi o mais importante para o PIB da microrregião, representando quase 40% do total da produção em 2010. Em segundo e terceiro lugar em representação no PIB encontram-se os municípios de Jataí, com quase 20%, e Mineiros, com pouco mais de 10% do total da MSG.

O PIB per capita é um indicador que ajuda a medir o grau de desenvolvimento econômico de um país ou região, sendo obtido mediante a divisão do PIB dos municípios pelo número de seus habitantes. Percebe-se, na Tabela 26, que se têm

dois casos isolados: Chapadão do Céu e Perolândia. Excluindo-se esses dois municípios, tem-se a média do PIB per capita na MSG de R\$ 20.736,52, o que permite inferir que existe uma grande concentração de renda na microrregião, pois, conforme visto anteriormente na Tabela 18, a remuneração média de empregos formais da MSG é de 2,4 salários mínimos (R\$1.224,00), enquanto as duas melhores remunerações médias para as ocupações (empregos formais) que mais empregam na MSG são de 5,6 e 4,8 salário mínimo, conforme mostrado na Tabela 21. Em 2010, o valor do salário mínimo era de R\$ 510,00, conforme a Lei n.º 12.255, de 15 de junho daquele mesmo ano. Assim, a maior remuneração média, correspondente a 5,6 salários mínimos, era de R\$ 2.856,00, valor do salário para o cargo de gerente de produção e operações na MSG.

Mais uma vez percebe-se o grande paradoxo da economia brasileira refletido na MSG. O desenvolvimento baseado em recursos naturais (*commodities*), que busca constantemente a maior produtividade, sem considerar o custo ambiental, e a maior lucratividade, sem considerar o custo social. Colocam-se, no mínimo, questionamentos sobre quem ganha com este modelo e também desafios para as Instituições e, principalmente, para o Estado. Formar pessoas e instruí-las para tornarem-se seres que vivam mais conscientes, autônomos e livres.

Enquanto isso seria importante investir no apoio a arranjos produtivos na MSG, por duas razões principais. A primeira refere-se à tendência concentradora da economia baseada nos grandes complexos agroindustriais, que pode ser equilibrada e reduzida com políticas de fomento a pequenos negócios integrados ou não àqueles complexos (GOIÁS, 2012). A segunda refere-se ao grande potencial para a articulação e o desenvolvimento de diferentes serviços, setor mais importante da MSG na oferta de empregos formais. Destacam-se os serviços nas áreas de comércio varejista e atacadista, de transportes e comunicações, de manutenção de máquinas, de armazenamento e distribuição etc. Existe, inclusive, a possibilidade de desenvolvimento de serviços de alto valor agregado, que sejam inovadores e transformadores. Esse processo abriria, por meio de pesquisas científicas e tecnológicas, espaço para “[...] pequenas empresas intensivas em tecnologia, de desenvolvimento e produção de especialidades a partir da soja e outros grãos, ou nos campos da oleoquímica e da sucroquímica” (BNDES, 2012, p. 31).

Em 2010, os únicos arranjos produtivos locais (APLs) que foram identificados com a atuação do poder público “[...] em toda a região são o de Grãos e Aves de Rio Verde e Jataí, e o de confecções de Rio Verde, sendo que no primeiro as ações

estão praticamente paralisadas desde 2002” (BNDES, 2012, p.31). A ausência de APLs apoiados naquelas áreas explica-se, segundo pesquisadores do BNDES, pela prioridade estabelecida, tanto pelo Sebrae como pelo governo estadual, às aglomerações de pequenas empresas e às regiões menos desenvolvidas (BNDES, 2012).

Com esta breve análise, somando-se ao resultado do estudo empreendido nos capítulos anteriores, pode-se afirmar que a Microrregião Sudoeste de Goiás ocupa papel relevante no estado. Seu território esteve integrado ao fenômeno de abertura de novas fronteiras agrícolas brasileiras e recebeu complexos agroindustriais para o processamento de grãos e carnes, configurando o novo mapa da integração industrial do país. Tal fenômeno foi corroborado pelas características locais, pela base social produtiva empresarial, pelos investimentos de conglomerados industriais e pelos incentivos em planos fiscais e desenvolvimentistas para a região, conforme mencionado anteriormente.

4.1.3 Caracterização das estruturas educacionais

O número total de professores do ensino pré-escolar ao médio decresceu ligeiramente no período 2001-2010, sendo que no último ano (2010) alcançou apenas 91,4% do total do primeiro ano (2001). No entanto, a análise de apenas três diferentes anos – 2001, 2006 e 2010 –, separados um do outro por um período de cinco anos, permite apenas o acesso limitado ao comportamento da série, dada a complexidade dos serviços educacionais. Em 2010, os municípios que apresentaram o maior número de professores foram Rio Verde (35,18%), Jataí (12,32%) e Santa Helena de Goiás (7,24%).

Com relação aos estabelecimentos de ensino do nível pré-escolar ao médio, a MSG apresentou decréscimo de dez estabelecimentos no período 2001-2010. Os municípios que possuíam o maior número de estabelecimentos em 2010 foram, respectivamente, Rio Verde (33,63%), Jataí (19,17%) e Mineiros (42,68%).

Apesar disso, houve na MSG uma elevação de 31,43% no número de salas de aula no período em análise, o que possivelmente pode ser atribuído a ampliações das instalações físicas de determinados estabelecimentos de ensino, e não propriamente a construções de novas. Os municípios que possuíam o maior número de salas de aula eram, respectivamente, Rio Verde (36,28%), Jataí (23,07%) e Mondividiu (10,37%). Todos esses dados podem ser conferidos na Tabela 27 a seguir.

Tabela 27- Número total de salas de aula, de estabelecimentos e de docentes, de ensino pré-escolar, Fundamental e Médio – MSG – 2001, 2006, 2010

MSG	2001	2006	2010
Número total de salas de aula	2.246	2.623	2.952
Número total de estabelecimentos de ensino	349	342	339
Número total de docentes	5.035	5.152	4.602

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IMB (2014).

Em 2010, 28,49% do total da população residente na MSG (446.433) frequentava alguma modalidade de ensino, ou seja, 127.188 pessoas. Desse total, 12,13% frequentavam a creche e a pré-escola; 48,86%, o ensino fundamental; 17,65%, o ensino médio; 12,79%, o ensino superior; e 1,57%, a pós-graduação, conforme mostra a Tabela 28 a seguir.

Tabela 28 - Pessoas que frequentavam escola ou creche, por curso que frequentavam, segundo os municípios – MSG – 2010

Municípios	Pessoas que frequentavam escola ou creche							
	Total	Cursos que frequentavam						
		Creche e Pré-escola	CA ¹	EJA ²	EF ³	Médio	Superior	PG ⁴
Aparecida do Rio Doce	683	61	85	13	262	168	94	
Aporé	997	148	138	9	489	131	70	12
Caiapônia	4.744	341	306	62	2.411	981	605	38
Castelândia	854	128	59	7	399	178	81	2
Chapadão do Céu	2.022	420	103	11	987	352	129	20
Doverlândia	2.022	104	130	22	1.193	425	136	12
Jataí	25.921	2.962	1.554	218	12.485	4.249	4.040	413
Maurilândia	3.176	385	241	55	1.890	378	207	20
Mineiros	15.250	1.760	938	141	7.798	2.454	1.823	336
Montividiu	2.966	404	163	5	1.572	525	297	
Palestina de Goiás	1.056	88	18	3	507	325	112	3
Perolândia	883	94	139	9	439	137	46	19
Portelândia	1.028	74	30		632	144	131	17
Rio Verde	50.414	6.821	2.992	415	22.979	9.346	6.888	973
Santa Helena de Goiás	10.154	1.162	634	118	5.242	1.778	1.137	83
Santa Rita do Araguaia	1.846	137	144	8	1.018	313	205	21
Santo Antônio da Barra	1.293	162	36	20	743	241	83	8
Serranópolis	1.879	178	68	3	1.102	327	179	22
MSG	127.188	15.429	7.778	1.119	62.148	22.452	16.263	1.999
(%)	100,00	12,13	6,12	0,88	48,86	17,65	12,79	1,57
Goiás	1.787.848	182.936	99.304	17.289	905.673	337.198	218.548	26.900

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do IBGE (2011), Censo Demográfico 2010.

Notas: 1) CA=Classe de Alfabetização, 2) EJA=Alfabetização de jovens e adultos, 3) EF=Ensino Fundamental e 4) PG = pós-graduação (Especialização de nível superior, Mestrado e Doutorado).

Constatou-se também que, em 2010, 52,68% das pessoas da MSG com 10 anos ou mais de idade não tinham instrução ou possuíam somente o ensino

fundamental incompleto; 18,26%, o ensino fundamental completo e médio incompleto; 21,36%, o ensino médio completo e superior incompleto; e, por fim, apenas 7,07% possuíam o ensino superior completo.

Esses dados podem ser conferidos a seguir na Tabela 29, elaborada segundo o padrão do IBGE que classifica todas as pessoas com 10 anos ou mais de idade, inclusive a população que não é economicamente ativa (pessoas entre 10 e 16 anos, acima de 65 anos, aposentados etc.).

Tabela 29 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo os municípios – MSG – 2010

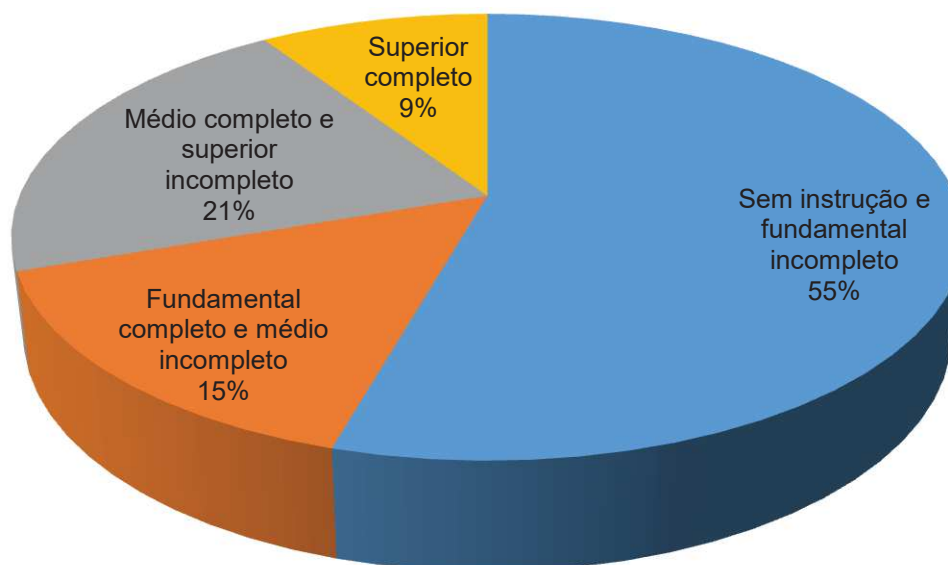
Municípios	Pessoas de 10 anos ou mais de idade					
	Total	Nível de instrução				
		SIN e FI ¹	FC e EI ²	MC e SI ³	SC ⁴	ND ⁵
Aparecida do Rio Doce	2.075	1.214	305	318	135	103
Aporé	3.187	1.959	638	433	155	3
Caiapônia	14.609	8.873	2.679	2.382	596	78
Castelândia	3.109	1.865	570	517	102	55
Chapadão do Céu	5.711	2.792	1.328	1.241	342	8
Doverlândia	6.836	4.610	1.184	778	255	9
Jataí	74.711	37.368	13.861	16.951	6.030	501
Maurilândia	9.460	5.963	1.661	1.605	204	26
Mineiros	45.042	25.490	7.840	8.110	3.397	204
Montividiu	8.929	4.839	1.790	1.886	350	64
Palestina de Goiás	2.954	1.601	662	568	123	
Perolândia	2.489	1.563	563	212	149	3
Portelândia	3.250	2.195	542	343	118	51
Rio Verde	149.235	72.145	28.056	35.857	12.196	980
Santa Helena de Goiás	31.258	17.367	5113	6.804	1.809	165
Santa Rita do Araguaia	5.821	3.217	906	1.284	414	
Santo Antônio da Barra	3.739	2.394	531	606	138	69
Serranópolis	6.363	4.082	949	1.018	264	50
MSG	378.778	199.537	69.178	80.913	26.777	2.369
(%)	100,00	52,68	18,26	21,36	7,07	0,63
Goiás	5.092.673	2.527.434	924.234	1.213.946	394.491	32.568

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do IBGE (2011), Censo Demográfico 2010.

Notas: 1) SIN e FI = Sem instrução e Fundamental incompleto; 2) FC e EI = Fundamental completo e Médio incompleto; 3) MC e SI = Médio completo e Superior incompleto; 4) SC = Superior completo; 5) ND = Não determinado.

Acreditando que as pessoas com idade mais elevada poderiam ter aumentado seu grau de escolaridade, incluiu-se na análise um recorte diferente da população, o que poderia ter levado a outro resultado, o que não ocorreu. Por nível de instrução, percebe-se na Figura 15 a seguir que as pessoas de 25 anos ou mais de idade na MSG obtiveram resultados similares aos das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ou seja, baixa escolaridade, apesar de ser a região mais próspera e dinâmica do estado de Goiás.

Figura 15 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo os municípios da MSG – 2010



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do IBGE (2011), Censo Demográfico 2010.

Os resultados apresentados na Figura 15 mostram que existem poucas oportunidades e possibilidades para se atingir um nível de desenvolvimento mais igualitário, democrático e com melhor distribuição de renda na MSG, fatores que poderiam gerar mais qualidade de vida para a população local.

Considerando os trabalhadores formalmente empregados – que em sua maioria têm rendimento entre 01 e 03 salários mínimos na MSG, conforme visto na Tabela 18 – e os setores que mais empregam – que em média remuneram os empregados com 2,0 a 2,6 salários mínimos, como mostrado na Tabela 19 –, observa-se que, em Goiás, mais de 88% de pessoas de 10 anos ou mais estão ocupadas em trabalhos principal e formal. Ao somar os percentuais que atingem os mesmos níveis de instrução no estado para pessoas de 25 anos ou mais de idade, chega-se a mais de 92% na MSG, ainda conforme a Figura 15. Portanto, a maioria dos trabalhadores da MSG tem baixa remuneração, se comparada com o PIB per capita, e baixa escolaridade.

Além disso, nota-se também que ocorre uma redução progressiva de pessoas à medida que aumentam os salários e os níveis educacionais, conforme poderá ser observado na Tabela 30. Ou seja, ao mesmo tempo que 38,38% das pessoas sem instrução ou com curso fundamental incompleto têm um rendimento nominal médio mensal de R\$ 847,59, 11,46% das pessoas com superior completo têm um rendimento médio mensal de R\$ 3.071,95.

Tabela 30 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas, com valor do rendimento nominal médio do trabalho principal, segundo o nível de instrução – Goiás - 2010

Nível de instrução	Pessoas ocupadas	(%)	Valor do rendimento nominal médio mensal
Sem instrução e fundamental incompleto	1.091.772	38,38	847,59
Fundamental completo e médio incompleto	540.489	19,00	964,49
Médio completo e superior incompleto	874.728	30,75	1.306,83
Superior completo	325.885	11,46	3.071,95
Não determinado	11.874	0,42	776,57
Goiás	2.844.748	100,00	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do IBGE (2011), Censo Demográfico 2010.

Assim como o ocorrido com o número de professores e de estabelecimentos, houve queda também no número de matrículas na MSG em 2010, conforme mostra a Tabela 31 a seguir. Esse comportamento pode ser em parte explicado por uma mudança havida na composição etária da população, pois a faixa etária mais jovem diminuiu em relação à adulta (IMB, 2014). Na Tabela 31 pode ser observado também que os municípios que mais contribuíram para o total de matrículas da MSG foram: Rio Verde (39,46%), Jataí (20,24%) e Mineiros (12,49%).

Tabela 31 - Número de Alunos Matriculados no Ensino Fundamental na Rede Federal, Estadual, Municipal e Particular na Microrregião do Sudoeste de Goiás – 2010

Municípios	Total	Matrículas					
		Creche	Pré-escola	Fundamental	EJA	Educação especial	Educação profissional
Aparecida do Rio Doce	626		72	522	29	3	
Aporé	778	76	112	575	1	14	
Caiapônia	2.418	49	358	1.887	30	58	36
Castelândia	683	46	97	536		4	
Chapadão do Céu	1.805	167	270	1.256	73	39	
Doverlândia	1.328	33	104	1.062	116	13	
Jataí	18.156	1.231	1.571	13.459	1.167	338	390
Maurilândia	2.572	77	326	2.137		32	
Mineiros	11.492	905	1.195	8.635	465	240	52
Montividiu	2.259	151	294	1.683	105	26	
Palestina de Goiás	583	19	80	446		38	
Perolândia	774	41	95	584	46	8	
Portelândia	837		108	722		7	
Rio Verde	35.587	2.100	4.521	23.944	2.664	644	1.714
Santa Helena de Goiás	6.837	372	874	5.198	311	82	
Santa Rita do Araguaia	1.144	36	182	801	86	39	
Santo Antônio da Barra	905	37	136	713		19	
Serranópolis	1.336	117	117	1.061	15	26	
MSG	90.120	5.457	10.512	65.221	5.108	1.630	2.192
(%)	100,00	6,06	11,66	72,37	5,67	1,81	2,43

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IMB (2014).

Quanto ao ensino superior em Goiás, destacam-se, em 2010, as seguintes instituições, distribuídas em várias regiões do estado: Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG),

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiano (IFGoiano) e Universidade Estadual de Goiás (UEG), além de quatro instituições municipais localizadas nos municípios de Anicuns, Goiatuba, Rio Verde e Mineiros, respectivamente. No setor privado de ensino superior, havia 72 estabelecimentos em 2010, conforme mostrado anteriormente na Tabela 7. Essa rede de instituições de educação superior realizou 173.003 matrículas, das quais 52.822 em instituições públicas e 120.181 em instituições privadas, de acordo com dados disponibilizados na Tabela 8.

Em 2010, foram computadas 12 instituições de ensino superior na MSG, das quais seis públicas, três federais, uma estadual e duas municipais⁴⁸. No setor privado, também havia seis instituições de ensino superior⁴⁹ (Quadro 8).

Quadro 8 – Instituições de ensino superior da MSG - 2010

Municípios	Quantidade de Unidades	Públicas			Privadas
		Federal	Estadual	Municipal	
Jataí	04	UFG e IFG			CESUT e FAJA
Mineiros	03		UEG	UNIFIMES	FAMP
Rio Verde	05	IFGoiano		UniRV	FAR, IESRIVER e ISEAR
Santa Helena de Goiás	01		UEG		

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do MEC (2014).

Diante desse quadro, percebe-se que a MSG possui uma quantidade considerável de IES, porém, até 2010, os graus de escolaridade que antecedem o ensino superior para pessoas de 10 anos ou mais de idade, em termos percentuais, atingem 88% e para pessoas de 25 anos ou mais, 92%. É plausível indagar-se, portanto, quais seriam as particularidades que envolvem essa realidade e que não permitem que as pessoas galguem novas oportunidades por meio da educação superior.

No intuito de atingir os objetivos desta pesquisa, passa-se então a detalhar a atuação das IES públicas federais e estadual na MSG, focando nas instituições de educação tecnológica e profissional e fazendo uma correlação do seu potencial educativo com o desenvolvimento regional.

⁴⁸ Centro Universitário de Mineiros (Unifimes) e Universidade de Rio Verde (UniRV).

⁴⁹ Instituto de Ensino Superior de Rio Verde (Iesriver), Faculdade Almeida Rodrigues (FAR), Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues (Isear), Centro de Ensino Superior de Jataí (Cesut), Faculdade Jataiense (Faja) e Faculdade Morgana Potrich (Famp)

4.2 Correlação do potencial educativo com o desenvolvimento regional

4.2.1 A Universidade Estadual de Goiás na MSG

A unidade da UEG em Mineiros ofertou 40 vagas em 2010 no Curso Superior de Tecnologia em Produção Sucroalcooleira⁵⁰. Neste mesmo ano, no segundo semestre, iniciou-se a implantação do Curso de Ciências Econômicas. Eles são de áreas de conhecimento diferentes: Ciências Sociais Aplicadas e Produção Industrial, conforme detalha o Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 - Cursos ofertados na MSG – UEG/Campus Mineiros – 2010

Curso	Modalidade	Vagas no edital	Eixo Científico-Tecnológico
Ciências Econômicas	Bacharelado	Implantação no segundo semestre	Ciências Sociais Aplicadas
Produção Sucroalcooleira	Curso Superior de Tecnologia	40	Produção Industrial
Total		40	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da UEG (2011).

A unidade da UEG em Jataí ofertou 80 vagas em 2010, distribuídas em dois cursos superiores em áreas de conhecimento diferentes: Produção Alimentícia e Gestão e Negócios, conforme detalha o Quadro 10 a seguir.

Quadro 10 - Cursos ofertados na MSG – UEG/Campus Jataí – 2010

Curso	Modalidade	Vagas no edital	Eixo Científico-Tecnológico
Tecnologia em Alimentos	Curso Superior de Tecnologia	40	Hospitalidade e Lazer
Tecnologia em Logística	Curso Superior de Tecnologia	40	Gestão e Negócios
Total		80	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da UEG (2011).

Na unidade da UEG em Santa Helena de Goiás, foram ofertadas 150 vagas em quatro cursos: dois bacharelados que não tinham articulação entre si, por serem de áreas de conhecimento diferentes (Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Agrárias) e dois outros cursos, bacharelado e licenciatura, que se articulam entre si, pois são da mesma área de conhecimento (Ciências Exatas e da Terra). É o que mostra o Quadro 10 a seguir.

⁵⁰ As nomenclaturas dos cursos seguem o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia 2010 e a tabela das Áreas de Conhecimento da Capes para licenciaturas e bacharelados.

Quadro 11 - Cursos ofertados na MSG – UEG/Campus Santa Helena de Goiás – 2010

Curso	Modalidade	Vagas no edital	Eixo Científico-Tecnológico
Administração	Bacharelado	40	Ciências Sociais Aplicadas
Engenharia Agrícola	Bacharelado	30	Ciências Agrárias
Matemática	Licenciatura	40	Ciências Exatas e da Terra
Sistema de Informação	Bacharelado	40	
Total		150	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da UEG (2011).

Como se pode notar, as três unidades da UEG na MSG buscaram ofertar cursos que tinham ligação direta com o potencial produtivo da região e também com a expertise local. Em Mineiros, por exemplo, a maior oferta de empregos formais está na atividade de agropecuária e em Santa Helena de Goiás, na indústria, conforme visto na Tabela 20. Esses dados confirmam, portanto, que existe uma demanda local por profissionais qualificados para atuar na agroindústria, principal fonte de riqueza da região.

Outra informação referente às unidades universitárias da UEG é que elas não apresentam a consolidação de eixos científico-tecnológicos, que podem ser constituídos a partir da oferta de novos cursos.

4.2.2 A Universidade Federal de Goiás na MSG

Primeiro campus fora de sede da UFG, a Regional Jataí data de 1980. Com a implementação do Projeto de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, em 2005, e posteriormente, do Reuni, diversas ações administrativas e acadêmicas puderam ser implementadas. Em 2010, a UFG-Campus Jataí ofertava 20 cursos de graduação e dois cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* que somavam 52 alunos matriculados. Nos cursos de graduação o Campus Jataí contava com cerca de 2.900 alunos matriculados, 230 professores do quadro federal e quase 60 técnicos-administrativos federais (UFG, 2011).

Ressalte-se que do total de vagas disponibilizadas no processo seletivo do primeiro semestre para os cursos superiores na UFG, 970 foram destinadas aos cursos oferecidos no Campus Catalão, 980 no Campus Jataí e 160 no Campus Goiás, números que demonstram o compromisso da UFG com o fortalecimento dos *Campi* do interior e com o oferecimento de opções de formação em nível superior aos jovens do interior do estado de Goiás. Além disso, foram ofertadas 13 vagas no Mestrado em Agronomia (Produção Vegetal) e 10 vagas no Mestrado em Geografia (UFG, 2011).

Quadro 12 - Cursos ofertados na MSG – UFG/Campus Jataí – 2010

Curso	Modalidade	Vagas no edital	Eixo Científico-Tecnológico
Agronomia	Mestrado (Produção Vegetal)	13	Ciências Agrárias
	Bacharelado	60	
Engenharia Florestal	Bacharelado	50	
Zootecnia	Bacharelado	30	
Ciências da Computação	Bacharelado	50	Ciência da Computação
Química	Licenciatura	45	Ciências Exatas e da Terra
Matemática	Licenciatura	45	
Física	Licenciatura	40	
Biomedicina	Bacharelado	40	
Enfermagem	Bacharelado	30	
Fisioterapia	Bacharelado	40	
Educação Física	Bacharelado	40	
	Licenciatura	40	
Medicina Veterinária	Bacharelado	60	
Psicologia	Bacharelado	40	
Ciências Biológicas	Bacharelado	40	
	Licenciatura	30	
Geografia	Mestrado	10	Ciências Humanas
	Bacharelado ou Licenciatura	40	
História	Licenciatura	50	
Letras - Português	Licenciatura	40	
Letras - Inglês	Licenciatura	30	
Pedagogia	Licenciatura	80	
Direito	Bacharelado	60	
Total		1.003	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da UFG (2011).

Percebe-se que os cursos da UFG-Campus Jataí abrangem dez licenciaturas em diferentes áreas do conhecimento, o que deixa clara a política da instituição de investir na formação e qualificação de professores. Podem-se destacar também as áreas de Ciências Agrárias, de Ciências Humanas e de Ciências Exatas e da Terra, que também vêm ao encontro das demandas por empregos formais ligados à natureza da produção econômica da região e à necessidade de formação de profissionais para atuarem na educação.

4.2.3 O Instituto Federal Goiano na MSG

O Instituto Federal Goiano (IFGoiano) atua na Microrregião do Sudoeste de Goiás por meio de um campus instalado no município de Rio Verde. Nesse campus, a prioridade institucional está na oferta de cursos técnicos integrados e, articulados a esses, cursos superiores. Pode-se verificar que os cursos e modalidades ofertados no Campus Rio Verde do IFGoiano distribuem-se em vários eixos tecnológicos. Os eixos que possuem maior número de cursos são os de Ciências Agrárias e Recursos

Naturais e Gestão e Comunicação.

Quadro 13 - Cursos ofertados na MSG – IFGoiano/Campus Rio Verde – 2010

Curso	Modalidade	Vagas no edital	Eixo Científico-Tecnológico
Ciências Agrárias	Mestrado	27	Ciências Agrárias e Recursos Naturais
Agronomia	Bacharelado	63	
Zootecnia	Bacharelado	44	
Engenharia de Alimentos	Bacharelado	64	
Ciências Biológicas	Licenciatura	100	
Gestão Ambiental	Curso Superior em Tecnologia	nd	
Agronegócio	Curso Superior em Tecnologia	53	
Saneamento Ambiental	Curso Superior em Tecnologia	52	
Produção de Grãos	Curso Superior em Tecnologia	nd	
Agropecuária	Técnico/Subsequente ou Concomitante	267	
Alimentos	Técnico/Subsequente ou Concomitante	35	
Administração	Técnico/Subsequente ou Concomitante	198	Gestão e Comunicação
Comércio		78	
Contabilidade		83	
Informática		60	
Secretariado		80	
Química	Licenciatura	110	Ciências Exatas e da Terra
PROEJA	Técnico/Subsequente ou Concomitante	158	EJA
Total		1.472	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IFGOIANO (2011).

Os cursos e modalidades oferecidos em 2010 pelo Campus Rio Verde do IFGoiano, conforme mostrado no Quadro 12, somam 1.472 vagas e estão voltados, prioritariamente, para o atendimento das ocupações profissionais vinculadas às atividades agropecuárias e aos recursos naturais/meio ambiente. Esses cursos e modalidades, por apresentar uma articulação entre si, compõem o eixo científico-tecnológico estabelecido. Já os cursos voltados para o atendimento das ocupações profissionais vinculados às atividades de gestão e comunicação, produção industrial e engenharia, apesar de possuírem uma relativa articulação entre si, não compõem o eixo científico-tecnológico estabelecido, e sim um processo de adaptação.

Os cursos de Química (técnico, licenciatura e bacharelado) possuem uma relação acadêmica importante com o eixo científico-tecnológico de Ciências Agrárias e Recursos Naturais, tais como Técnico em Alimentos, Engenharia de Alimentos e o Mestrado em Agroquímica, o que possibilita a aproximação e articulação de pesquisa e extensão entre eles.

4.2.4 O Instituto Federal de Goiás na MSG

O Campus Jataí do Instituto Federal de Goiás (IFG) apresenta como prioridade institucional a oferta de cursos técnicos integrados e cursos superiores articulados às áreas constituídas para a sua oferta. Essa prioridade está orientada fundamentalmente para o setor de construção civil/infraestrutura, por meio dos cursos técnicos integrados e Proeja em Edificações; dos cursos técnicos, integrados e subsequentes, em Agrimensura; e do bacharelado em Engenharia Civil.

Os cursos e modalidades no IFG-Campus Jataí, que somam 363 vagas ofertadas, distribuem-se nos eixos Científico-Tecnológico de Infraestrutura, Ciências Matemáticas e afins e Informática, conforme demonstrado no Quadro 13 a seguir.

Quadro 14 - Cursos ofertados na MSG – IFG/Campus Jataí – 2010

Curso	Modalidade	Vagas no edital	Eixo Científico-Tecnológico
Edificações	Técnico Integrado/ Subsequente/PROEJA	60	Infraestrutura
Agrimensura	Técnico Integrado/ Subsequente	91	
Educação para Ciências e Matemática	Mestrado/Especialização	nd	Ciências Matemáticas e Afins
Engenharia Elétrica	Bacharelado	60	
Física	Licenciatura	32	
Eletrotécnica	Técnico Integrado/ Subsequente	30	
Tecnologia em Sistemas de Informação	Curso Superior em Tecnologia	60	Informática
Informática	Técnico Integrado	30	
Total		363	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IFG (2011).

Observa-se que os cursos e modalidades oferecidos pelo Campus Jataí do IFG estão voltados prioritariamente para o atendimento das ocupações profissionais vinculadas às atividades de infraestrutura. Esses cursos e modalidades, por apresentar articulação entre si, compõem-se de um eixo científico-tecnológico em processo de adequação. Nota-se, ainda, que há cursos e modalidades atualmente oferecidos pelo Campus Jataí do IFG voltados, prioritariamente, para o atendimento das ocupações profissionais vinculadas às atividades de Informação e Comunicação e de Ciências Matemáticas e afins.

Na Tabela 32 apresentam-se os indicadores para o estado de Goiás e seus dois IFETs e para o IFG-Campus Jataí em 2010. Os quatro primeiros indicadores também foram calculados para o país e para as cinco grandes regiões na Tabela 13, mostrada anteriormente. Além desses, acrescentam-se mais dois indicadores (5 e 6) para auxiliar na análise mais detalhada do IFG-Campus Jataí.

Tabela 32 - Indicadores de desempenho dos IFETs Goiás e do IFG-Campus Jataí – 2010

Regiões/ Instituições	Indicador 1 (R\$)	Indicador 2 (unid.)	Indicador 3 (unid.)	Indicador 4 (%)	Indicador 5 (%)	Indicador 6 (%)
Campus Jataí	442,42	3,2	24,2	2,8	60,2	149,8
IFG	6.524,64	3,6	22,7	5,1	10,0	20,2
IFGoiano	10.430,40	3,9	12,3	22,4	17,8	12,4
Média Goiás	8.477,52	3,7	17,5	13,7	13,9	16,3
Média Nacional	8.345,84	3,4	18,2	12,8	-	-

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do IFG (2011) e IFGOIANO (2011).

Todos os indicadores relacionados à aplicação dos recursos orçamentários e financeiros da instituição, que se constituem como mecanismos mensuráveis de avaliação da gestão e do desempenho institucional, foram calculados e medidos pela Pró-Reitoria de Administração, por meio da Diretoria de Planejamento e Gestão Orçamentária, e pela Diretoria de Contabilidade e Execução Financeira do IFG. Todos os indicadores relacionados à gestão acadêmica da instituição foram calculados e medidos pela Pró-Reitoria de Ensino, por meio da Diretoria de Administração Acadêmica e da Coordenação de Pesquisa Institucional. Todos esses dados e informações encontram-se na prestação de contas anual do instituto (IFG, 2011).

O Indicador 1, gastos correntes por aluno matriculado do IFG, demonstra melhor desempenho do IFG em relação ao IFGoiano e à média goiana.

Tudo isso se deve, principalmente [...] pelo esforço e a eficiência da Administração da Instituição em aumentar o número de alunos matriculados otimizando os recursos dispendidos; a melhoria da fiscalização dos contratos firmados; a melhor formalização dos processos de aquisição; à implantação de aquisições conjuntas/compartilhadas entre os *campi*, Reitoria e o Ministério da Educação; e a melhor divulgação dos serviços oferecidos pela Instituição. (IFG, 2011, p.87)

Quanto ao cálculo desse indicador para o IFG-Campus Jataí, o valor de R\$ 442,42 deveu-se, principalmente, ao período de transição que a instituição vivenciava. Com a transformação do Cefet em IFG, houve muitas mudanças estruturais, inclusive na distribuição e descentralização do orçamento e do financeiro. Basicamente, a Reitoria do IFG movimentava grande parte dos recursos no exercício de 2010 (IFG, 2011).

O Indicador 2, índice de titulação do corpo docente, é um dos principais indicadores qualitativos, com reflexo direto na formação do corpo docente. Nas instituições IFG (3,6) e IFGoiano (3,9), na média Goiás (3,7) e Nacional (3,4) e no IFG-Campus Jataí (3,2) ele mantém-se equilibrado. O desejável é alcançar o Índice 5 ou o mais próximo dele, pois isso indicaria que os professores possuem, em sua

maioria, formação em nível de doutorado e em condições, portanto, de desenvolver novas técnicas e tecnologias de pesquisa e trabalho, com pensamento crítico, especialização em determinada área e com uma nova visão da ciência e do mundo acadêmico. Entretanto, o resultado apresentado é bastante satisfatório para essas instituições, pois garante um número considerável de mestres e doutores atuando no processo acadêmico.

O Indicador 3, relação da quantidade de alunos por professor, que permite avaliar o potencial da força de trabalho do corpo docente, mostra um melhor desempenho do IFG (22,7), do IFG-Campus Jataí (24,2) e da média nacional (18,2) em relação ao IFGoiano (12,3). Isso significa que o IFG está atuando com menos professores para atender a mais alunos, porém, esse não é um dado desejável. O definido pelo governo federal é de 20 alunos por professor, na expectativa de elevar a qualidade do ensino (IFG, 2011). O IFGoiano também está aquém do desejável, demonstrando a necessidade de investimentos em políticas internas que minimizem essa realidade.

Com relação ao Indicador 4, que trata da relação do número de concluintes por alunos matriculados, constata-se que o IFGoiano apresenta um resultado diferenciado, principalmente porque ofertou em 2010 uma especialização na qual ingressaram 105 alunos e concluíram 83 (79,05%), o que impactou diretamente no resultado da média do indicador. Desconsiderando este curso de especialização, a média do IFGoiano para este indicador cai para 2,7% em 2010, aproximando-se do IFG-Campus Jataí (2,8%) e da média geral do IFG (5,1%). A queda em 2010 justifica-se pelo aumento de matrículas decorrente da política de expansão das instituições, que somam quase o dobro se comparadas com os anos anteriores (IFG, 2011). De outro modo, pode-se observar a eficácia institucional pelo cálculo e medida do número de concluintes por número de vagas ofertadas que resultou em 60,8% para o IFG-Campus Jataí, 64,9% para o IFG e 12,5% para o IFGoiano. Neste caso, o desejável, conforme o Termo de Acordo de Metas e Compromissos com o MEC/IFETs, é que em quatro anos deveria chegar a 75% e em cinco anos a 90%, mas as instituições recém-criadas e iniciando novas modalidades de ensino, em 2010, tiveram alguns indicadores comprometidos no cálculo, pois tinham mais vagas ofertadas do que concluintes.

Para minimizar essa realidade e garantir a permanência dos alunos até a conclusão do curso, o IFG adotou-se algumas ações, tais como a concessão de

bolsas de estudo e de iniciação científica, a promoção de atividades extraclasse, a melhoria dos laboratórios acadêmicos, a atualização contínua do acervo bibliográfico etc. (IFG, 2011). Essas ações visam, sobretudo, o fortalecimento das políticas de manutenção de seu corpo docente, principalmente dos alunos dos cursos noturnos, que exercem atividades profissionais durante o dia.

Para a análise dos Indicadores 5 (gastos com outros custeios) e 6 (gastos com investimentos), apresenta-se o Quadro 14 a seguir. Por meio do Indicador 5 é possível avaliar o nível de gastos com outros custeios em relação aos gastos totais da instituição, enquanto o Indicador 6 permite avaliar os investimentos em planejamento e execução de obras, inclusive, na aquisição de imóveis, bem como os gastos com instalações, equipamentos, material permanente e acervo bibliográfico.

Quadro 15 – Gastos com custeios e investimentos no IFG/Campus Jataí – 2010

Natureza da despesa	UFG-Campus Jataí	IFG	IFG-Campus Jataí	(%)
Gastos com custeios				
Diárias	191.856,37	625.591,24	68.847,34	8,95
Auxílio financeiro a estudantes	13.800,00	1.301.763,71	113.039,30	14,70
Auxílio financeiro a pesquisadores		80.923,03	-	-
Materiais de consumo	346.783,54	1.166.669,03	55.589,73	7,23
Passagens e despesas com locomoção	52.994,91	425.337,43	10.919,99	1,42
Serviços de terceiros - pessoa física	317.035,83	1.040.598,93	5.959,00	0,77
Locação de mão de obra	1.038.595,49	4.169.021,53	419.706,00	54,57
Serviços de terceiros - pessoa jurídica	1.345.228,80	4.193.810,98	94.421,21	12,37
Outros	46.657,06	227.595,33	700,00	
Total	3.352.952,00	13.231.311,21	769.182,57	
Gastos com Investimentos				
Obras e Instalações		18.928.480,70	1.375.497,23	71,90
Equipamentos e material permanente		7.396.726,36	457.522,73	23,92
Acervo bibliográfico		424.405,95	80.000,00	4,18
Total		26.749.613,01	1.913.019,96	

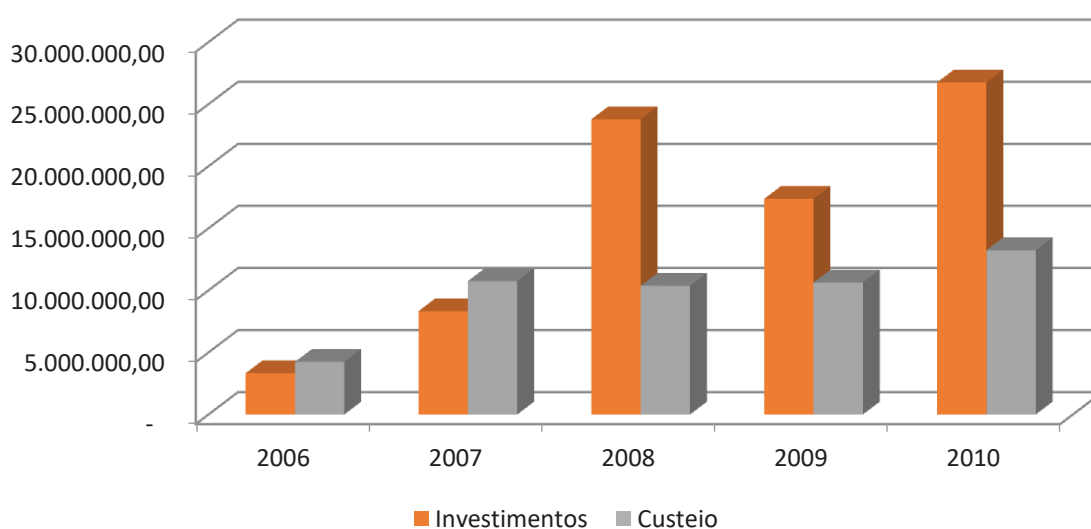
Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do IFG (2011).

O resultado do Indicador 5 para o IFG-Campus Jataí (60,22%), quando comparado com o indicador do IFG, do IF Goiano e da média de Goiás, na Tabela 32, mostra uma diferença considerável. Essa diferença origina-se da ampliação e da construção de novas infraestruturas físicas do Campus Jataí que, conseqüentemente, passou a demandar maior número de servidores e funcionários terceirizados e mais materiais de consumo, entre outros. Portanto, a maior parte dos recursos para investimentos foi gasto com contratações e aquisições para a manutenção do campus. As despesas com locação de mão de obra (54,57%),

auxílio financeiro aos estudantes (14,70%) e contratação de pessoa jurídica (12,37%) representaram os maiores gastos com custeio do campus (IFG, 2011).

O Indicador 6, que representa 149,77% dos gastos com investimento em relação aos gastos totais, demonstra claramente a política adotada para a expansão do Campus Jataí e do IFG (Figura 16). Do total de investimentos, tem-se 71,90% em obras e instalações, 23,92% em aquisição de equipamentos e mobiliário e 4,18% em aquisição de acervo bibliográfico.

Figura 16 – Gastos com custeios e investimentos no IFG – 2006 a 2010



Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do IFG (2011).

Percebe-se, ao observar a Figura 16, que o Instituto Federal de Goiás e as regiões onde estão instalados os *campi* da instituição beneficiaram-se com o novo PPA 2008-2011 do governo federal, que tinha como lema “Desenvolvimento com Inclusão Social e Educação de Qualidade”. Por meio dele, o Ministério da Educação estabeleceu metas e prioridades para a educação, incluindo, especificamente, a educação profissional e tecnológica com a transformação dos Cefets em IFETs, conforme citado anteriormente. A perspectiva é a de que esses institutos incrementarão a acolhida e o resgate social de um público historicamente posto à margem das políticas de formação para o trabalho e para a vida (IFG, 2011).

Essa transformação tem possibilitado aos IFETs maior flexibilidade e alcance nas suas ações pedagógicas, a fim de responder positivamente às demandas

contextualizadas; conceber soluções ágeis para os desafios educacionais emergentes; formar a consciência crítica e de capacidade produtiva da sociedade; e atuar como agente indispensável nas iniciativas governamentais que venham a proporcionar o desenvolvimento do estado (IFG, 2011).

Pode-se, portanto, afirmar que a MSG ocupa papel relevante no estado. O território do sudoeste goiano, que esteve integrado ao fenômeno de abertura de novas fronteiras agrícolas brasileiras e recebeu os complexos agroindustriais, constituído de processadores de grãos e carnes, configurou o novo mapa da integração industrial do país. Tal fenômeno foi corroborado por características locais, base social produtiva empresarial, investimentos de conglomerados industriais e incentivos em planos fiscais e desenvolvimentistas para a região, conforme mencionado anteriormente.

Entretanto, percebe-se que na área educacional existe a necessidade de avançar mais e de buscar novas alternativas que possam romper com o paradoxo da economia brasileira e que acompanhar as constantes mudanças na sociedade e no mundo do trabalho. Para tanto, os campus dos IFETs devem se aproximar mais das regiões onde se encontram e buscar mais parcerias e convênios, ouvir mais a comunidade, interagir com as representatividades locais, enfim, criar um ambiente de aprendizagem onde a instituição aprende e ensina para a região e a região aprende e ensina para a instituição. Assim, acredita-se que o desenvolvimento regional possa se estabelecer na MSG alicerçado e amparado por uma sociedade mais evoluída e instruída em condições de provocar mudanças mais impactantes e estruturais na região.

Passa-se, a seguir, a fazer as considerações finais desta pesquisa, destacando-se os pontos relevantes abordados em todos os capítulos, a conclusão a que se chegou e as sugestões para pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou o tema “Desenvolvimento regional e educação profissional e tecnológica” e adotou como recorte temporal o período de 1995 a 2010, que coincide com o dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), marcados por políticas de expansão e interiorização da educação brasileira.

O ponto central das análises destacou as legislações, os programas e as ações que contribuíram para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT), procurando instituir um contraponto para a reflexão e a análise do movimento expansionista no Brasil e em Goiás.

Durante a investigação, detectou-se que o desenvolvimento de uma região, independentemente de suas características específicas, deve estar alicerçado no equilíbrio das relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais, ou seja, em suas respectivas relações de poder e suas territorialidades. Neste sentido, pode-se argumentar que o desenvolvimento contemporâneo deve ser considerado dentro de um processo multidimensional e de escalas territoriais.

Tudo isso representa desafios aos gestores públicos e privados para a formulação de políticas públicas e estratégias que garantam o crescimento econômico e o desenvolvimento de determinada região. Essa conjuntura também surge como possibilidade de mudança de rumo diante das contradições impostas à economia goiana e brasileira: por um lado, possui capacidade para promover o crescimento, a geração de renda e a riqueza do estado e do país, seja na região central, seja nos polos de crescimento das regiões periféricas; por outro lado, essa mesma capacidade promove desigualdade social, pobreza e marginalidade social e cultural.

Neste contexto, é preciso que ocorram ações deliberadas e orientadas de construção social que envolvam toda a sociedade, sobretudo, os principais atores, em um processo democrático, espontâneo e comprometido. A participação ativa da sociedade garantindo os direitos e benefícios conquistados com a expansão da educação superior e profissional e tecnológica é fundamental. Além disso, é preciso que haja também a retomada do planejamento nacional e de um pacto federativo que possam fomentar e fortalecer os estados da federação. Ambas as ações parecem ser condições indispensáveis para amenizar os efeitos contraditórios do

crescimento econômico e propiciar o desenvolvimento regional na MSG. Para tanto, a participação do Estado é fundamental na definição de políticas estratégicas e de um planejamento que concretize programas, projetos e ações, mas também da sociedade para garantir que a maioria da população possa se beneficiar dos resultados.

Na investigação sobre a educação superior brasileira e goiana, verificou-se que, apesar de atingir todas as regiões do país com sua expansão, existe a necessidade de aprimorar e aproximar mais as IES da região onde estão instaladas, para que possam, principalmente, contribuir para o desenvolvimento local e regional e, conseqüentemente, do país. Nesse intuito, viabilizar a “região de aprendizagem” pode ser uma boa alternativa para as IES. Em termos práticos, isso implicaria: colaborar e envolver-se com o novo ambiente empresarial ligado aos avanços tecnológicos, à globalização, à volatilidade, à incerteza, à complexidade e à ambigüidade; fomentar e apoiar as iniciativas que extrapolem as fronteiras da universidade; e estimular a mudança cultural para permitir que as universidades falem e trabalhem com parceiros de muitas tradições e convicções.

Um bom exemplo de como colocar em prática essa teoria é o desenvolvimento de um banco de talentos, que seria um grande banco de dados com a finalidade de reunir informações sobre os acadêmicos, traçando seu perfil e utilizando a tecnologia da informação para disponibilizar esse sistema às empresas que tenham interesse em recrutar novos talentos. Além disso, para que haja realmente gestão de valor agregado na universidade-região, em um processo de interação e colaboração, nesse mesmo sistema deve-se criar um módulo que permita que as pessoas, empresas e sociedade incluam suas demandas por talentos e profissionais. Portanto, quanto mais organizações de aprendizagem emergirem, e em conjunto com os atores principais e a população onde estão instaladas, mais enriqueceriam os seus territórios ou regiões de aprendizagem sobrepostas.

Percebeu-se, também, por meio dos resultados alcançados com a investigação sobre a educação profissional e tecnológica, que essa modalidade de ensino possui um caráter ascendente na esfera educacional brasileira e que tem sido muito valorizada pelas políticas públicas. Acredita-se que, ao reconhecer a necessidade de preparar uma geração apta a lidar com o mundo globalizado, conectado, tecnologicamente equipado e que se move facilmente em um processo de transformações sucessivas de significados e aplicações práticas, os IFETs

aumentaram e ampliaram suas áreas de atuação. Passaram a ofertar o ensino superior, dando ênfase às licenciaturas e à pós-graduação, somadas ao desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas, equiparando-se às universidades, mas mantendo sua expertise na oferta de cursos técnicos e tecnológicos.

A REPCT, por seu turno, passou por muitas mudanças culturais, legais e normativas. Houve períodos em que a rede se destinava apenas a atender a uma classe social menos abastada e mais desamparada; a dar suporte à consolidação da indústria nacional; a ser sacrificada com a estagnação na reforma do Estado; ou a dedicar-se à sua própria expansão. Mas, excluindo-se os primórdios de sua existência, sempre esteve vinculada à dimensão social e econômica do país, preocupando-se em educar, qualificar e habilitar as pessoas para garantir uma profissão ao aluno cidadão, possibilitando-lhe uma rápida inserção no mercado de trabalho. Além disso, para atender as demandas individuais, das empresas e da sociedade, que envolvem uma visão mais ampla do seu papel e da sua razão de existir, também cuidou de ofertar uma educação de qualidade, que possibilitasse a emancipação e a valorização do ser humano, e não apenas a formação de um técnico para atender aos interesses imediatos do capital.

No período analisado, a expansão e a interiorização dos IFETs garantiram a sua reestruturação/instalação em todos os estados da federação, definindo, de maneira democrática, técnico-científica e equitativa, a quantidade de campus por estado, de acordo com a população e a dimensão territorial de cada um deles. No estado de Goiás, estruturaram-se dois IFETs em municípios estratégicos política, econômica e/ou socialmente, e que por isso mesmo tiveram abrangência sobre todas as mesorregiões do estado. Têm-se, portanto, *campi* desses dois IFETs reestruturados e/ou instalados prioritariamente em localidades mais povoadas, carentes e com menor escolaridade (Águas Lindas de Goiás e Luziânia) e em regiões mais desenvolvidas e prósperas, como é o caso de Anápolis e Itumbiara.

Percebe-se, ainda, ao observar as áreas de conhecimento científico e tecnológico das IES federais e estadual, que a oferta dessas instituições públicas foi sensível às demandas locais e à realidade da MSG, que se caracteriza por ser uma fronteira explorável de recursos naturais. Além disso, também se constata que Rio Verde e Jataí, municípios da MSG nos quais estão instalados os IFETs, apresentaram no período analisado o maior número de professores e

estabelecimentos de ensino, salas de aula e número de matrículas, nas diferentes modalidades de ensino, e têm o maior número de IES da MSG. Portanto, estes dois municípios são destaque também na dimensão educacional, além da dimensão econômica.

Diante desse cenário, pode-se afirmar que os IFETs contribuíram positivamente para a região, gerando dispêndios com encadeamentos para trás (*backward linkages*) de dimensão financeira, quantitativa e de curto prazo, conforme mostrado no Quadro 3. Trata-se da classificação dos impactos das atividades das IES em determinada região. Consequentemente, pode-se afirmar que esses institutos impactaram e dinamizaram a região com: o aumento da renda e da oferta de empregos locais, mediante a contratação de pessoal e empresas; o dinamismo do comércio local, decorrente da concessão de auxílio financeiro aos alunos e servidores da instituição e também da ampliação do quadro de pessoal, por meio de concurso público; a ampliação dos investimentos em acervo bibliográfico, serviços, obras e equipamentos, mediante a aquisição de material, contratação de pessoal e terceirização de serviços de pequena monta; o aumento da receita tributária e de serviços públicos; e com o mercado imobiliário incrementando a demanda efetiva e a competição com a chegada de mais servidores e alunos advindos da expansão da instituição.

Além disso, com a ampliação dos benefícios alcançados para o território, existem as atividades finalísticas do IFG e do IF Goiano, que geraram encadeamentos para frente (*forward linkages*) de produção e difusão de conhecimentos qualitativos e de longo prazo, de acordo com dados contidos no Quadro 3. Trata-se da oferta de cursos em diferentes áreas do conhecimento e em sintonia com a expertise local, que contribuem para a capacitação e qualificação da população; da disponibilidade de IES em municípios estratégicos da região; da melhoria das instalações físicas das IES, com mais investimentos, disponibilizando laboratórios com tecnologia de ponta, bibliotecas com acervo atualizado, espaços para atividades esportivas e eventos, dentre outros; do auxílio financeiro a estudantes e pesquisadores, o que viabiliza o desenvolvimento da pesquisa científica; e da oferta de cursos de pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento, sensíveis às demandas locais e à realidade da MSG.

Sabendo que os efeitos de arrasto (*backward linkage*) e de propulsão (*forward linkages*) criam os impulsos transformadores do processo estrutural de

desenvolvimento (BRANDÃO, 2004) e que este é dinâmico e está relacionado com as mudanças sociais, culturais e econômicas de determinado território, região ou país, acredita-se que os IFETs provocaram tais efeitos, com a dinâmica dos seus encadeamentos para trás, por meio dos seus dispêndios, e para frente, mediante a produção e a difusão do conhecimento.

Por tudo isso, pode-se concluir que o crescimento da REPCT durante o período delineado para a pesquisa (2000-2010) contribuiu para potencializar o desenvolvimento social, econômico e educacional do país e, sobretudo, dos municípios da Microrregião do Sudoeste de Goiás (MSG).

Na oportunidade, sugere-se que pesquisas futuras investiguem as particularidades que envolvem a realidade da MSG e que não permitem que as pessoas galguem novas oportunidades por meio da educação superior. Indaga-se se seria pela falta de oportunidade de oferta de trabalho mais bem remunerado; pela ausência de atratividade dos cursos; e/ou pela saída da população que vai estudar fora e não retorna para a região, entre outras causas possíveis.

E, por fim, outra sugestão seria pesquisar o crescimento da REPCT após 2010. Nesse caso, buscar-se-ia responder se os objetivos propostos inicialmente para a rede foram atingidos; se os investimentos em infraestruturas estão sendo aproveitados adequadamente; se há pessoal adequado e qualificado para fazer frente a essas mudanças; e se existe alguma dificuldade com a nova institucionalidade da rede, dentre outras.

REFERÊNCIAS

Obras Científicas

AMARAL, Roberto. **Sociedade do conhecimento**: novas tecnologias, risco e liderança. Lages, SC: Ed. Uniplac, 2006.

AMPARO, Paulo Pitanga do. Os desafios a uma Política Nacional de Desenvolvimento Regional no Brasil. **Revista Interações**, v. 15, p. 175-192, 2014.

ANDRADES, T. O. de; GANIMI, R. N. Revolução verde e a apropriação capitalista. **CES Revista**, v. 21, p. 43-56, 2007.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A regulação da educação profissional do Governo Lula: conciliação de interesses ou espaço para a mobilização. In: GEMAQUE, R. M. O.; LIMA, R. N. (Org.). **Políticas públicas educacionais: o Governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, p. 191-213, 2006.

ARAÚJO, Tânia Bacelar de. Por uma política nacional de desenvolvimento regional. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 30, n. 2, p. 144-161, abr./jun. 1999.

_____. Tendências do desenvolvimento regional recente no Brasil. In: BRANDÃO, C.A.; SIQUEIRA, H. (Orgs.). **Pacto federativo, integração nacional e desenvolvimento regional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013, p. 39-51.

BALDINO, José Maria. **Ensino superior em Goiás em tempos de euforia**: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1991.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. Investimentos em educação e desenvolvimento econômico. **Texto para discussão nº 525**. Rio de Janeiro: IPEA, p. 1-8, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien, 1ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, Ronan Eustáquio. Complexo agroindustriais e desenvolvimento regional: O caso do sudoeste de Goiás. In: XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária. ISSN: 1983-487X. Uberlândia-MG, 2012.

BRANDÃO, Carlos Antônio. Teorias, estratégias e políticas regionais e urbanas recentes: anotações para uma agenda do desenvolvimento territorializado. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, v.2, n.107, p.57-76, 2004.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. In: V Simpósio Sobre Trabalho e Educação. **Anais...** Belo Horizonte, 2009.

CÂNDIDO, Antonio. A revolução de 1930 e a cultura. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, abr. 1984.

CANO, Wilson. **Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil – 1930-1995**. Campinas, SP: Unicamp/IE, 1998. (30 anos de Economia – UNICAMP, 2).

_____. Questão regional e política econômica nacional. In: CASTRO, A. C. (Org.), **Desenvolvimento em Debate**: novos rumos do desenvolvimento no mundo, v. 3, p. 275-307, Rio de Janeiro: BNDES: Mauad, 2002.

- CASTRO, César Nunes de. O agronegócio e os desafios da infraestrutura de transporte na região Centro-Oeste. In: MONTEIRO NETO, A.; CASTRO, C. N. de; BRANDÃO, C. A. (Orgs). **Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas**. Rio de Janeiro: IPEA, 2017. p. 247-274.
- CASTRO, S. D. de; ARRIEL, M. F. A Indústria no Brasil Central: transformações, desafios e oportunidades. **Conjuntura Econômica Goiana**. Goiânia: SEGPLAN, n. 36, p. 21-40, 2016.
- CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.
- CRUZ, A. C.; TEIXEIRA, E. C.; BRAGA, M. J. O efeito dos gastos públicos em infraestrutura e em capital humano no crescimento econômico e na redução da pobreza no Brasil. **Economia, Selecta**, v. 11, n. 4, p. 163-185, 2010.
- CUNHA, Luiz Antônio. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1 (73), p. 141-159, jan./abr. 2014.
- DINIZ, Clélio Campolina. **Repensando a questão regional brasileira: tendências, desafios e caminhos**. Trabalho apresentado no seminário “Desenvolvimento Brasileiro”, Rio de Janeiro: BNDES: Mauad, 2002.
- DINIZ, C. C.; VIEIRA, D. J.. Ensino Superior e Desigualdades Regionais: notas sobre a experiência recente do Brasil. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, v. 36, n. 129, p. 99-115, 2015.
- DZIEKANIAK, G.; ROVER, A. Sociedade do conhecimento: características, demandas e requisitos. **DataGramZero – Revista de Informação**, v. 12, n. 5, p. A01, 2011.
- ESTEVAM, Luís Antônio. **O tempo da transformação: estrutura e dinâmica na formação econômica de Goiás**. Tese (Doutorado em Economia). Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, SP. 1997.
- FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- _____. **Os circuitos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.
- _____. Diretrizes e bases: conciliação aberta. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, ANDES, n. 1, p. 29-31, 1991.
- FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, 2011.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. O estado-da-arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos 1990. In: _____. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006, p. 71-96.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo LULA: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - out. 2005a.

_____. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, p. 1-26, 2005b.

FURTADO, Celso. Intra-country discontinuities: Towards a theory of spatial structures. **Social Science Information**, v. 6, p. 7-14, 1967.

_____. **A nova dependência: dívida externa e monetarismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Teoria e política do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

GALVÃO, A. C. F.; VASCONCELOS, R. R. Política regional à escala sub-regional: uma tipologia territorial como base para um fundo de apoio ao desenvolvimento regional. **Texto para discussão nº 665**. Brasília: IPEA, p. 1-29, 1999.

GODDARD, J. B.; CHATTERTON, P. Regional development agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities. **Environment and Planning – Government and Policy**, v.17, n.6, 1999.

GÓMEZ, Jorge Ramon Montenegro. O “desenvolvimento” como mecanismo de controle social: desdobramentos escalares. **Revista Pegada**, v. 6, n. 1, 2005.

GUIMARÃES NETO, Leonardo. Desigualdades e políticas regionais no Brasil: caminhos e descaminhos. **Planejamento e políticas públicas**. Brasília: IPEA, n. 15, jun., 1997a.

_____. Trajetória econômica de uma região periférica. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 29, jan./abr., 1997b.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LEMO, A. H. C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 7, n. 2, p. 369-384, jun. 2009.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

LUCCI, Elian Alabi. **A era pós-industrial, a sociedade do conhecimento e a educação para o pensar**. 2000. (notas de conferência para alunos e professores de ensino médio em diversos estados do Brasil). Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vidlib7/e2.htm>>. Acesso em 30 de maio 2018.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. Educação profissional e desenvolvimento territorial: a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 2, n. 13, p. 94-106, 2017.

MACHADO, Vilma de Fátima. Desenvolvimento Sustentável: outra Babel? **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v. 37, n. 2, p. 106-141, jul./dez. 2013.

MARIANI, M. A. P.; ARRUDA, D. de O. Território, territorialidade e desenvolvimento local: um estudo de caso dos Empreendimentos Econômicos Solidários de Corumbá/MS. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural. **Anais...** (48 ed., p. 1-18). Campo Grande, 2010.

MÉSZÁRIOS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares, 2ª ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLE, M. The university, knowledge spillovers and local development: the experience of a new university. **Higher Education Management and Policy**, v. 16, n. 3, p. 89-113, 2004.

MONTEIRO NETO, A.; BRANDÃO, C. A.; CASTRO, C. N. de. Desenvolvimento regional brasileiro: dilemas e perspectivas neste início de século XXI. In: _____. (Orgs.). **Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas**. Rio de Janeiro: IPEA, 2017, p. 429-467.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Educação a distância e efeitos em cadeia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 547-559, maio/ago. 2010.

NASCIMENTO, R. P.; ANDRADE, R. C. S. O crescimento de instituições de ensino superior privadas e o desenvolvimento local. **DataGramaZero - Revista de Informação**, v. 12, n. 6, p. A05, dez. 2011.

NORA K.; HÖSLE, V. **El café de los filósofos muertos**. Madrid: Anaya, 1998, p. 272. Ano edição 2001. Cidade Madrid. Tradutor: Arturo Parada.

OLIVEIRA, Francisco de. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani. **Revista reportagem**, n. 41, fev. 2003a.

_____. Nova classe social comanda governo Lula. **Folha de S. Paulo**, Entrevista da 2ª. São Paulo, 22 set. 2003b.

OTRANTO, Célia Regina. A política de educação profissional do Governo Lula. In: 34ª Reunião da ANPED. **Anais...** Natal, 2011.

PACHECO, Carlos Américo. **Fragmentação da Nação**. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

PACHECO, Eliezer Moreira. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: _____. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2010, p. 13-32.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer M. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2010, p. 33-45.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História e Desenvolvimento: a contribuição da historiografia para a teoria e prática do desenvolvimento brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1978.

REIS, Márcia Santos Anjo. **Expansão e interiorização da educação superior: o caso singular do município de Jataí-GO**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.

ROLIM, C.; SERRA, M. Instituições de Ensino Superior e Desenvolvimento Regional: o caso da Região Norte do Paraná. **Revista de Economia**, v. 35, n. 3 (ano 33), p. 87-102, set./dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. O ensino de resultados. **Folha de S. Paulo**, Caderno Sociedade. São Paulo, 29 abr. 2007a.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007b.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SILVA, C. J. R.; VIDOR, A.; PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. In: _____. (Orgs.); Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Eduardo Rodrigues da. **A economia goiana no contexto nacional: 1970-2000**. Dissertação (Mestrado em Economia). Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, SP, 2002.

SILVA, E. B. da; SOUZA, J. C. de. Modernização da agricultura e apropriação do Cerrado: uma análise das microrregiões do Sudoeste Goiano e Quirinópolis no estado de Goiás. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 21, 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, MG: AGB-ENGA, 2012, 14 p.

SILVA, José Graziano da. A industrialização e a urbanização da agricultura brasileira. **São Paulo em Perspectiva**, v. 7, n. 3, p. 02-10, 1993.

SOUZA, D. L. de; CASTRO JUNIOR, L. G. de; FERRIGINI, Lílian; MEDEIROS, N. C. D. de. Acesso à educação superior e desenvolvimento regional: como esses construtos se relacionam? **Gestão & Regionalidade**, v. 30, n. 89, p. 75-87, mai./ago., 2014.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. **Anais...** (IX ANPED SUL, p. 1-21). Caxias do Sul, RS, 2012.

TORRES, D. A. P.; FRONZAGLIA, T.; SANTANA, C. A. M.; ARAÚJO, D. L. M. de; BOLFE, E. L.; LOPES, D. B.; PENA JÚNIOR, M. A. G.; SANTOS, G.; HENZ, G. Cenas – Bioeconomia: moldando o futuro da agricultura. In: **Brasil 2035**: cenários para o desenvolvimento. Brasília: IPEA: ASSECOR, 2017, p. 219-238.

TSUJII, P. K.; RIBEIRO, A. C. C.; CARNEIRO, V. A.; SILVA NETO, C. de M. e; GONÇALVES, B. B. Uso e ocupação das áreas de preservação permanentes no Sudoeste Goiano. **Revista de Geografia**, v. 31, n. 3, p. 43-60, 2014.

TURMENA, L; AZEVEDO, M. L. N. de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 13, p. 94-106, 2017.

URBANETZ, S. T.; IGNÁCIO, P. C. de S. Educação Profissional e Tecnológica: antes e depois da LDB de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 507-518, jul./dez. 2016.

VIEIRA, Danilo Jorge. Evolução do ensino superior brasileiro em período recente: novas perspectivas para o desenvolvimento regional? In: MONTEIRO NETO, A.; CASTRO, C. N. de; BRANDÃO, C. A. (Org.). **Desenvolvimento regional no Brasil**: políticas, estratégias e perspectivas. Rio de Janeiro: IPEA, 2017, p. 277-305.

ZAMBERLAN, J.; FRONCHETI, A. **Agricultura ecológica**: preservação do pequeno agricultor e o meio ambiente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 214 p.

Legislações e Normas:

BRASIL. Decreto nº. 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. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1909.

_____. Constituição (1937). Constituição da República Federativa do Brasil de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1937.

_____. Lei nº. 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1950.

_____. Lei nº. 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1953.

_____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961.

_____. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.

_____. Lei nº. 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1978.

_____. Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1982.

_____. Lei nº. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1994.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do Art. 36 e os Art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

_____. Decreto nº. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004.

_____. Lei nº. 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do Art. 3º da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

_____. Decreto nº. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a.

_____. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2007b.

_____. Decreto nº. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007c.

_____. Lei nº. 11.534 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007d.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 2008a. 88 p.

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

_____. Decreto nº. 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec). **Educação Profissional e Tecnológica**. [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec). **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepções e diretrizes**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 30 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec). **Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica: períodos letivos 2009 e 2010**. 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 06 ago. 2018.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16/99**. Brasília, 1999.

BNDES. Banco Nacional de Desenvolvimento. Projeto: Análise do Mapeamento e das Políticas para Arranjos Produtivos Locais no Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil/BNDES. Relatório de Pesquisa 01: **Arranjos Produtivos Locais (APLs) em**

Goiás: mapeamento, metodologia de identificação e critérios de seleção para políticas de apoio. 2012. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2012-03/mapeamento-apls_go.pdf> Acesso em: 20 dez. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. [s.d.] Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>> Acesso em: 22 out. 2017.

IFG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Prestação de Contas Ordinária Anual - Relatório de Gestão do Exercício de 2010**. 2011. Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/>> Acesso em 10 ago. 2018.

IFGOIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. **Prestação de Contas Ordinária Anual - Relatório de Gestão do Exercício de 2010**. 2011. Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/>> Acesso em 10 ago. 2018.

IMB. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB). **Estatísticas das Meso e Microrregiões do estado de Goiás – 2013**. 2014. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Perfil Socioeconômico dos Municípios Goianos**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010**. 2011. Disponível em: <<http://censosuperior.inep.gov.br/>> Acesso em: 22 out. 2017.

MEC. Ministério da Educação. Exposição de Motivos nº. 37, de 4 de março de 1996, do Senhor Ministro de Estado da Educação e do Desporto. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394, de 1996 e no Decreto Federal nº 2.208, de 1997 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997a.

_____. Ministério da Educação. **PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional**: orientação às IFETs para preparação do Plano de Implantação da Reforma. Brasília, 1997b.

_____. Ministério da Educação. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 30 jul. 2018b.

_____. Ministério da Educação. **O que é o Plano de Desenvolvimento da Educação?** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/oquee.html>. Acesso em: 05 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.074, de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a autorização de funcionamento das unidades que integram a estrutura organizacional dos IFETs e atualiza a relação de Campus integrantes da estrutura organizacional dos IFETs. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 378, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a autorização de funcionamento de unidades dos Institutos Federais e atualiza a relação de unidades que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

SED. Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Científico e Tecnológico e de Agricultura, Pecuária e Irrigação do Estado de Goiás. **Plano Diretor para Educação Superior no Estado de Goiás - 2006-2015**. 2007. Disponível em: <<http://www.sed.go.gov.br/post/busca?campoBusca=PGA&botaoBusca=OK>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

SENADO FEDERAL. Resolução n. 112, de 18 de novembro de 1997. Autoriza a União a contratar operação de crédito externo. 1997. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao>> Acesso em: 19 jul. 2018.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Plano Diretor para Educação Superior no Estado de Goiás - 2006-2015**. 2007. Disponível em: <<http://www.sed.go.gov.br/post/busca?campoBusca=PGA&botaoBusca=OK>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

UFG. Universidade Federal de Goiás. **Prestação de Contas Ordinária Anual - Relatório de Gestão do Exercício de 2010**. 2011. Disponível em: <<http://www.sed.go.gov.br/post/busca?campoBusca=PGA&botaoBusca=OK>>. Acesso em: 08 jun. 2018.