

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

**ÍKARO DE PAULA SANTOS**

**O DESENHO INSTITUCIONAL E A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS  
COMO SÍNTESES DAS DISPUTAS ESTABELECIDAS PELO BLOCO DO PODER  
NO GOVERNO LULA**

**DISSERTAÇÃO**

**CARUARU**  
**2017**

ÍKARO DE PAULA SANTOS

O DESENHO INSTITUCIONAL E A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS  
COMO SÍNTESES DAS DISPUTAS ESTABELECIDAS PELO BLOCO DO PODER  
NO GOVERNO LULA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco. Linha de pesquisa: Educação, Estado e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva

CARUARU  
2017

Catálogo na fonte:

Bibliotecária – Simone Xavier – CRB/4-1242

S237e Santos, Íkaro de Paula.  
O desenho institucional e a expansão dos Institutos Federais como sínteses das disputas estabelecidas pelo bloco do poder no governo Lula. / Íkaro de Paula Santos. – 2017.  
134f.; il.: 30 cm.

Orientador: Jamerson Antônio de Almeida da Silva  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.  
Inclui Referências.

1. Silva, Luíz Inácio Lula da, 1945 - . 2. Rouseff, Dilma Vana, 1947 - . 3. Escolas técnicas. 4. Poder. 5. Educação. 6. Desenvolvimento. I. Silva, Jamerson Antônio de Almeida. (Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2017-251)

ÍKARO DE PAULA SANTOS

**O DESENHO INSTITUCIONAL E A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS  
COMO SÍNTESES DAS DISPUTAS ESTABELECIDAS PELO BLOCO DO  
PODER NO GOVERNO LULA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco. Linha de pesquisa: Educação, Estado e Diversidade.

Aprovado em: 30/08/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Katharine Ninive Pinto Silva (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Ramon de Oliveira (Examinador Externo)  
Universidade Estadual de Campinas

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a todos aqueles que, superando as adversidades da vida, não furtaram-se nem arrogaram-se sobre suas próprias conquistas. Antes, tomados de amor e esperança, lutam para que outros também tivessem os mesmos direitos.

Ao meu filho Lucca.

## AGRADECIMENTOS

Este é um dos momentos mais prazerosos desta caminhada. O momento em que podemos parar, olhar ao redor, e poder reconhecer o esforço despendido por cada um daqueles que de alguma forma investiram, compartilharam, apoiaram, sofreram e se alegraram com nosso processo. Posto isso, quero aqui correr o risco de nomear todos aqueles que estiveram ao meu lado, por acreditar que assim conseguirei minimamente expressar o quão importante estes foram pra mim.

Obrigado, Aderval Farias, José Paulino, Lourdinha, Walnea Lima, Shalimar Michele, Cris Lopes, Dorinha, por terem compartilhado comigo os saberes e os fundamentos humanísticos da minha profissão, que impactaram significativamente no meu caráter e posicionamento político-pedagógico. A Kátia Cunha e Socorro Valois, pelo estímulo constante à continuidade de meus estudos, que culminaram, por hora, nessa dissertação. A vocês mestres e mestras, obrigado.

Pedro, obrigado, por ter compartilhado comigo o sonho que julgamos ser possível. Por ter me levado de madrugada pra fazer a seleção deste mestrado. Por não furtar o ouvido quando mais precisei.

Juliana, meu amor, obrigado. Você sempre me deu asas, sempre embarcou nas minhas aventuras, ainda que muitas vezes amedrontada, sempre confiou que juntos conseguiríamos. Você foi companheira e amiga quando precisei, me deu sustentação nos períodos de fraqueza, obrigado amor.

Lia, Leu, Irlan, Nany, Nalva, Cici, Puã, a vocês, meu obrigado. Sou o que sou por causa de vocês, cheguei aonde cheguei por causa de vocês, não faria nada diferente, e não desejaria que nada fosse diferente do que foi e está sendo. Amo cada um de vocês. Com suas particularidades, cada um me ensinou a amar sem querer dominar nem impor minha forma. A vocês, meu obrigado. Agradeço ainda a minha família estendida, Avany, Rita, Rebeca, Rafaela, Erikson, Levi e Nino, pessoas que nutro o mais sincero desejo de carinho, quero vê-los sejam felizes.

Obrigado a você, Jamerson, homem que não demorei para admirar como pai, marido, militante, professor e intelectual. Esse período de convivência trouxe-me uma riqueza inestimável e a certeza de que teremos muita história acadêmica e de quintal pela frente.

A Katharine e Jamerson (meu outro obrigado), por terem escolhido dedicar-se, na última hora, a orientar mais dois trabalhos, de modo que isso me permitiu chegar até aqui, aquela decisão de você mudou os rumos da minha vida.

Obrigado as minhas outras professoras do PPGEDUC Allene Lage, Nina, Conceição, pelo compartilhamento de saberes, e a secretária de curso mais paciente e doce que conheci, Socorro.

A meus amigos velhos e novos, Thiago (quejinho), Joselmo, Eurico, Levi (dorinha), por prover as doses de risada necessárias quando as coisas pareciam ruir. A Jevison, Fabio, Henrique, por terem sido peças fundamentais na minha caminhada de fé, que se revelou uma amizade pra vida toda. Aos meus companheiros e amigos queridos Érico, Dani, Deyvison (GT), Joãozinho, João (anarquista), Kleberson, Jana, Carlos (CM), Marcinho, pessoas que tenho prazer de desfrutar a companhia, repartir o pão, e nutrir comunhão. A Jimmy (Romerito), Álvaro, Giba (Gilberto), Alexandre, D'ambrósio (Bruno), Edilson, Kleyber, os quais tenho compartilhado meus dias em nossa casa de educação.

Aos amigos e companheiros que o mestrado me proveu, Pedro (jiujiteiro), Everaldo, Rubneuza, Márcia, Fernanda, John, Adriano, Taty, que compartilharam comigo os sofrimentos, alegrias e as correrias que esse curso nos possibilitou, conseguimos!

A você, Jesus, meu bom pastor, que me permitiu experimentar e vivenciar o que vivi. Guardo a certeza que nunca estive só, que a coragem de enfrentar os desafios, muito maiores do que eu, me foi dada por crer no teu amor, graça e misericórdia. Quero te dar um forte abraço quando nos encontrarmos.

A você, que não lembrei na hora, meu obrigado.

A todos, minha gratidão, não cheguei aqui sozinho.

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar como as disputas estabelecidas no bloco do poder foram sintetizadas na refuncionalização e expansão dos Institutos Federais. Com vistas a atingir tal objetivo, buscamos analisar, nos documentos publicados pelas respectivas frações de classe, suas concepções e bandeiras acerca da educação e mais especificamente sobre a educação profissional. De modo a caracterizar as frações de classe e suas respectivas pautas no processo de criação e expansão dos Institutos Federais; verificar o quanto desses projetos foram incorporados e/ou rechaçados na formulação da política de criação e expansão dos Institutos Federais; e identificar a função da expansão dos Institutos Federais na articulação com as bandeiras das frações de classe do bloco no poder. A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem hermenêutico-dialética. Tivemos como base teórica os estudos de Poulantzas (1977), Boito Jr. (2003, 2006), Frigotto (2003, 2010), Müller (1989), Ciavatta e Ramos (2011), dentre outros. Como alguns dos nossos resultados, identificamos que a política dos Institutos Federais tem bastante eco nos sentidos atribuídos a educação profissional e tecnológica por parte das classes que constituíram o bloco no poder; Percebeu-se também que o atendimento de certos interesses da classe trabalhadora na política, não chegaram a causar maiores transformações no conjunto da correlação de forças, apresentando-se muito mais como uma concessão necessária a manutenção da hegemonia do bloco no poder em especial do capital financeiro e industrial.

**Palavras-chave:** Governos Lula e Dilma. Institutos Federais. Bloco no poder. Expansão. Educação e Desenvolvimento. Refuncionalização.

## ABSTRACT

The present study had as objective to analyze how the disputes established in the power were synthesized in the refunctionalization and expansion of the Federal Institutes. With to achieve this objective, we have sought to analyze, in the documents published by respective class fractions, their conceptions and banners about education, and more specifically on vocational education. In order to characterize class fractions and their respective guidelines in the process of creation and expansion of the Federal Institutes; to verify how many of these projects were incorporated and / or rejected in the formulation of policy of creation and expansion of the Federal Institutes; and identify the function of the expansion of the Federal Institutes in articulation with the flags of the class fractions of the bloc in the power. The research was developed from the hermeneutic-dialectic approach. We had as a theoretical basis the studies of Poulantzas (1977), Boito Jr. (2003, 2006), Frigotto (2003, 2010), Müller (1989), Ciavatta and Ramos (2011), among others. Like some of our results, we have identified that the policy of the Federal Institutes has of vocational and technological education by the constituted the bloc in power; It was also noticed that the fulfillment of certain interests of the working class in politics, did not cause major changes in the set of the correlation of forces, presenting itself much more like a concession necessary to maintain the hegemony of the bloc in power, especially capital financial and industrial.

**Keywords:** Governments Lula and Dilma. Federal Institutes. Block in power. Expansion. Education and Development.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Crescimento do número de Escolas Federais no período de 1909 a 2014. Fonte MEC .....	82
Gráfico 2: Distribuição percentual das vagas dos Institutos Federais por níveis e modalidades de acordo com os documentos oficiais. Elaboração própria. ....	84
Gráfico 3: Crescimento das matrículas por ano-nível/modalidade. Fonte Censo Escolar, elaboração própria. ....	88
Gráfico 4: Crescimento percentual das matrículas no período. Fonte Senso da Educação Básica e Superior. Elaboração própria .....	90

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Distribuição do número de matrículas por ano-nível/modalidade.....	86
--	----

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Distribuição das escolas que compõem a RFEPCT no território. Fonte e elaboração MEC. ....	83
---	----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Dimensões e critérios da expansão. Fonte MEC, elaboração própria. ....	97
Quadro 2: Sentidos da Expansão .....	112
Quadro 3: Sentidos da categoria Educação e Desenvolvimento .....	121

## LISTA DE ABREVIACÕES

- ABAG – Associação Brasileira de Agribusiness;
- APL – Arranjo Produtivo Local;
- BTD – Banco de Teses e Dissertações da CAPES;
- C& T – Ciência e Tecnologia;
- CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica;
- CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária;
- CEPAL – Comissão Econômica para América Latina;
- CNA – Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil;
- CNC – Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo;
- CNEC – II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo;
- CNI – Confederação Nacional da Indústria;
- CUT – Central Única dos Trabalhadores;
- EJA – Educação de Jovens e Adultos;
- EM – Ensino Médio;
- EMI – Ensino Médio Integrado;
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica;
- FHC – Fernando Henrique Cardoso;
- FIC – Formação Inicial e Continuada;
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil;
- FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica;
- FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental;
- GT – Grupo de Trabalho;
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
- Institutos Federais – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- MEC – Ministério da Educação;
- PAT – Plano Anual de Trabalho;
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação;
- PIB – Produto Interno Bruto;
- PPP – Projeto Político Pedagógico;
- PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe;

PROUNI – Programa Universidade pra Todos;

PT – Partido dos Trabalhadores;

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais;

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica;

SC – Sentido Comum;

SP – Sentidos Particulares;

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural;

SESC – Serviço Social do Comércio;

TCH – Teoria do Capital Humano;

TPE – Movimento Todos Pela Educação;

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 AS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	26
2.1 Classes sociais, bloco no poder, hegemonia e Estado. ....	26
2.2 Capitalismo periférico e a educação .....	32
2.3 Desenvolvimento e educação profissional como campo em disputa .....	37
3 OS PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL E EDUCACIONAL DO BRASIL NO PERÍODO LULA .....	49
3.1 O modelo de desenvolvimento brasileiro no período Lula-Dilma .....	49
3.2 A visão de educação e desenvolvimento do capital financeiro .....	56
3.3 A visão de educação e desenvolvimento do Capital Industrial .....	62
3.4 A visão de educação e desenvolvimento do Capital Agrário .....	68
3.5 A visão de educação e desenvolvimento do Capital Comercial.....	71
3.6 A visão de educação e desenvolvimento da classe trabalhadora organizada .....	74
4 OS INSTITUTOS FEDERAIS ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA .....	81
4.1 Aspectos quantitativos e qualitativos da expansão dos Institutos Federais.....	81
4.2 Uma nova institucionalidade na educação profissional e tecnológica a serviço da construção de outro projeto para o país? .....	91
4.3 Os Institutos Federais e a centralidade dos Arranjos Produtivos Locais no novo projeto de desenvolvimento do país.....	100
5 A SÍNTESE DOS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PARA AS CLASSES E SUAS FRAÇÕES NA POLÍTICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	105
5.1 Os sentidos da expansão .....	106
5.1.1 A síntese dos sentidos atribuídos e consolidados na expansão nos Institutos Federais .....	114
5.2 O papel da educação no desenvolvimento social e econômico. ....	115
5.2.1 A síntese dos sentidos atribuídos ao papel da educação no desenvolvimento social e econômico nos Institutos Federais.....	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	125
REFERÊNCIAS .....	128
Apêndice A – Listagem dos documentos analisados. ....	132

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa Educação Estado e Diversidade, do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, se insere nos debates contemporâneos acerca da educação profissional e, mais especificamente, no processo de construção institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais).

De acordo com um dos seus principais documentos oficiais,

O modelo dos Institutos Federais surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2010, p.18).

Esta instituição foi criada no contexto da educação brasileira no período compreendido pelo segundo mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), a partir da criação de novos *campi*, assim como pela transformação e incorporação de outras instituições de ensino já existentes vinculadas ao poder executivo federal. Longe de se tratar de uma simples modificação de nomenclatura, os Institutos Federais representam uma ação concreta deste governo de redesenhar os marcos e o papel da educação profissional e tecnológica (EPT) para a sociedade brasileira.

O esforço nessa construção pode ser percebido, dentre outros aspectos, pelos números que caracterizaram esta política desde sua constituição. A expansão de sua rede é de longe um dos traços mais gritantes desta política. Enquanto no período compreendido entre 1909 e 2002 a rede federal era composta por 140 (cento e quarenta) escolas, no ano de 2010, esse governo elevou o número de unidades para 354, e em 2014 alcançou a marca de 562 campi espalhados por todo o território nacional, o que significa dizer que o período dos 12 (doze) anos dos governos do PT (somados os períodos de Lula e Dilma) foi responsável por quadruplicar o número de unidades desta instituição.

A ampliação das funções constitui-se também como outra marca deste governo sobre essa instituição. Os institutos federais passam a dispor de um amplo leque de ofertas formativas em relação às escolas que o mesmo incorporou, passando a atuar, além da já consagrada formação de técnicos de nível médio, nas modalidades subsequente e concomitante e nas engenharias (como era o caso dos CEFETs). No universo da educação

superior, incorpora a formação de professores, bacharelados, cursos tecnológicos, as próprias engenharias, bem como todos os tipos e níveis de pós-graduação. Já na educação básica, passa a ofertar a educação profissional de nível médio nas modalidades integrada, concomitante e subsequente, além da educação de jovens e adultos integrada a educação profissional.

Outro traço forte dos institutos federais se revela pela retomada da ampliação dos investimentos na educação por parte do estado. Nessa política, foram investidos cerca de 15 bilhões de reais, somados os valores destinados a todas as fases da expansão da rede, decisão esta que é completamente contrária ao posicionamento que o governo antecessor vinha adotando para o setor, o qual se caracterizava em grande medida pelos desinvestimentos, o desmonte e o sucateamento da educação pública.

Além das modificações educacionais relatadas anteriormente, os Institutos Federais passaram também a aglutinar, no conjunto de suas finalidades, ações que se projetam no sentido de contribuir para a promoção do desenvolvimento local, principalmente pela realização de pesquisas aplicadas que objetivem a promoção de inovações em técnicas, tecnologias e produtos, além da extensão universitária como principal canal de compartilhamento dessas produções.

Pelos breves, porém fortes elementos apresentados até aqui, entendemos que a educação profissional e tecnológica no governo Lula passa a receber um tratamento bem diferenciado em relação ao que foi experimentado em grande parte de sua história, e mais destacadamente apresentando uma inflexão ao formato e ao conteúdo que Fernando Henrique Cardoso (FHC) lançou sobre a mesma.

Nessa nova abordagem, a EPT passa a alargar suas incumbências das suas funções mais típicas que é a preparação da juventude trabalhadora para ocupar os postos de trabalho já constituídos pelo mercado, passando agora a ser compreendida como um importante vetor para a construção de um novo projeto de desenvolvimento social e econômico do país.

Abrindo um pouco mais o olhar sobre a EPT no período Lula, passando a contemplar o movimento que a política educacional de modo mais geral se direcionou, é possível verificar que essas modificações vivenciadas nos Institutos Federais estão conectadas com outras significativas alterações de posicionamento sobre o setor educacional. Alguns dos maiores destaques nesse sentido foram consolidados pela aprovação do FUNDEB, o qual redirecionou o montante de investimentos públicos sobre

todos os níveis e modalidades da educação básica, não mais se restringido ao ensino fundamental, como era o característico com o FUNDEF. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apesar de ter se constituído muito mais como uma política de governo do que de estado, também somou forças no processo de retomada dos investimentos no setor da educação.

Pensamos não ser correto atribuir este empenho e grande destaque dado à educação nos governos do PT, principalmente na gestão de Lula, apenas à vontade política, ou um simples posicionamento pessoal por parte desses representantes políticos, apesar de não negar a concordância destes atores com estas decisões. Pensamos, sim, que estas opções se configuram como respostas às bandeiras dos setores sociais que constituíram a base sob a qual o referido governo conseguiu se apoiar para alcançar o poder. Bases essas constituídas em grande medida pelos movimentos sociais, centrais sindicais e entidades representativas de classe dos setores mais progressistas de nossa sociedade, mas também pela consolidação desta como parte da complexidade visceral e plural, junto a setores com forte relação com o conservadorismo.

Este arcabouço empírico coloca em relevo alguns dos nossos pressupostos teóricos acerca da formulação das políticas públicas, os quais nos são iluminados pelo pensamento de Müller (1989). O primeiro deles é de que a construção das políticas públicas é sempre balizada pelos interesses dos grupos sociais que naquele período, a partir de determinadas correlações de forças, faziam parte do bloco do poder, desenhando os limites e o formato de atuação do estado na sociedade. Conseqüentemente, estas carregariam em si as marcas da disputa pela hegemonia vivenciada por estas frações no contexto de suas disputas.

Outro pressuposto, este de caráter mais técnico, se refere aos problemas sociais vividos em uma determinada época os quais passam a justificar a necessidade de uma intervenção estatal, que significa elaborar uma determinada política. O caráter técnico da formulação das políticas públicas vai até este ponto, uma vez que não existem parâmetros dados previamente para a definição do que podemos considerar com sendo um problema da ordem do privado e do público, ou em que momento um problema que era privado passa a ser de interesse de toda a sociedade.

A construção dessa noção de problema social é resultante da capacidade dos grupos sociais de tornar algo que lhe afeta diretamente, algo que precisa ser tratado pelo Estado, canalizando os recursos públicos ao encontro de seus interesses, o que não pode ser

feito sem algum tipo de consentimento ou mesmo imposição sobre as demais frações de classe, principalmente as subordinadas.

Pelo que foi exposto, entendemos que a criação dos Institutos Federais, longe de ser uma política pública de fácil compreensão, carrega em si ampla complexidade resultante dos traços da disputa política pela hegemonia do campo da educação profissional que veio a lhe consolidar, a qual sofreu algumas metamorfoses no período dos governos Lula e Dilma.

Assim, tanto as diversas expansões numéricas que caracterizaram os Institutos Federais quanto sua refuncionalização constituem a síntese dos múltiplos e contraditórios interesses das frações de classe que constituem o bloco no poder no recorte dos governos do PT, e mais especificamente no primeiro mandato de Lula. No entanto, apesar dos diversos interesses em disputa, é equivocado pensar que todos foram incorporados equitativamente, uma vez que os mesmos, sendo contraditórios, se anulam em vários aspectos.

Assim, entendemos que as propostas de uma ou mais frações de classe conquistaram maior espaço na definição dos contornos em que se deu esta política, em outras palavras, assumiu a direção do processo decisório na consolidação dessa política, além de ter assumido a capacidade de julgar o que é e o que não é melhor para os Institutos Federais.

Diante desses elementos, e na tentativa de compreender os aspectos do governo Lula que foram decisivos na transformação da institucionalidade das escolas federais vinculadas à união, que vieram a assumir o status de institutos Federais, lançamos como problema de pesquisa, a saber, **de que modo as disputas das diversas frações de classe foram resolvidas na política de criação e expansão dos Institutos Federais?**

O objeto de estudo se esforça no sentido de problematizar e compreender a função das classes sociais enquanto influenciadoras na definição dos rumos de atuação do Estado em sua intervenção na realidade da sociedade, assim como tentar compreender melhor sobre quais fundamentos essas frações se apoiam para fazer os apontamentos que fazem.

Nesse sentido, no intuito de responder a nossa pergunta, estabelecemos como nosso objetivo geral **Analisar em que direção as disputas do bloco no poder foram sintetizadas no desenho institucional e expansão dos Institutos Federais.** Que por sua vez reverbera nos seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar as frações de classe e suas respectivas pautas no processo de criação e expansão dos Institutos Federais;
- b) Verificar o quanto desses projetos foram incorporados e/ou rechaçados na formulação da política de criação e expansão dos Institutos Federais;
- C) Identificar a função da expansão dos Institutos Federais na articulação com as bandeiras das frações de classe do bloco no poder.

Quanto aos aspectos teórico-metodológicos deste estudo, nos apoiamos no pensamento do filósofo e sociólogo grego Nico Poulantzas, o qual nos revela que, para a devida compreensão de uma formação social, faz-se necessário captar o movimento das disputas entre as frações de classe e a correlação de forças que ali se estabelece, tendo como um de seus principais efeitos a redefinição dos participantes e da constituição de um bloco no poder em um determinado período histórico.

A definição dos participantes do bloco no poder e quem o dirige permite compreender as decisões que são tomadas pelo Estado na sua intervenção social, que por sua vez funciona como um instrumento de coesão entre os interesses das classes dominantes e subalternas, assim como provém os mecanismos necessários para estabelecer dominação das primeiras sob as demais, garantindo a manutenção da hegemonia de uma ou algumas classes. Essas definições são fundamentais, pois se constituem como o pano de fundo sob o qual as políticas públicas são formuladas.

No caso do contexto brasileiro, nos apoiamos nos trabalhos do professor Armando Boito Jr., o qual produziu boas sínteses a partir das análises da definição do bloco no poder que se estabeleceu por praticamente todo o período dos governos Lula e Dilma.

Elencamos como estratégia de levantamento de dados a pesquisa documental, por compreender que os documentos se apresentam como promissora fonte de dados, permitindo o contato do pesquisador com os elementos que compõem o pensamento dos atores diversos sem a necessidade do seu contato direto. A pesquisa documental lança mão de “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002 p.45).

Para tanto, utilizamos documentos publicados<sup>1</sup> pelas instituições da sociedade civil que são representantes das frações de classe que compunham o bloco no poder nos períodos Lula-Dilma, ou que as aglutinaram, reconhecendo os mesmos como uma das principais, se não a melhor, forma de expressão dos valores e projetos que esses setores

---

<sup>1</sup> A tabela com o descritivo de todos os documentos analisados pode ser consultada no anexo 01.

detêm acerca das estratégias de desenvolvimento da educação e da sociedade brasileira como um todo, tendo em vista que nesses documentos são sintetizados, entre seus pares, distante de possíveis constrangimentos que o debate aberto com outras frações pode vir a ocasionar. Deste modo, essas falas representam o contexto imediato dos sujeitos, ou seja, aqueles que estão contidos e vivenciados diariamente em sua prática social, sem muitas vezes se darem conta do que estão realizando ou que conscientemente buscam velar.

Além dos documentos citados, utilizamos dois documentos do governo nos quais buscaremos os elementos que podem ser reportados como influências do bloco no poder, a saber, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais; e o documento intitulado Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais, publicado pelo ministério da educação no ano de 2010, ou seja, um ano após a aprovação da política.

A análise dos dados foi feita a partir da perspectiva hermenêutico-dialética de compreensão da realidade apresentada por Minayo (2014). Nessa concepção, a fala dos sujeitos (que no nosso caso são os documentos) é entendida como constituída simultaneamente por elementos da singularidade daqueles que as detêm, e por particularidades que expressam o tempo e o contexto em que essas falas se produzem.

O principal exercício do pesquisador nessa concepção é de compreender aquilo que por vezes não está claro inclusive para o próprio detentor da fala. Esse exercício é realizado pela busca das unidades de sentido que as falas revelam, as quais ficam mais tácitas nas afirmações, ironias e metáforas utilizadas pelos atores.

Nessa perspectiva, as dimensões quantitativas e qualitativas dos dados são tidas como complementares e não como aspectos que se repelem, uma vez que a busca por compreender o sentido que as falas expressam em diálogo com a repetitividade dessas expressões na fala de atores diferentes permite verificar a tendência de uma regularidade em um determinado contexto histórico.

Ancorados pelos fundamentos do materialismo histórico e dialético, entendemos que nos constituímos enquanto sujeitos em um contexto social concreto, moldado a partir de múltiplas determinações que incidem diretamente sobre nossas possibilidades de vir a ser e existir. Acerca disto, nos diz Marx (2008, p.52).

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu – me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de

desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência.

Essas determinações, algumas fundamentais, se revelam na medida em que características do existir, que têm uma singularidade em si mesma (não se repetem e estão presas ao tempo), são constituídas por particularidades compartilhadas entre diferentes sujeitos, de modo a demonstrar que existe uma regularidade em certos fenômenos, regularidade que, ao ir se adensando frente ao existir de vários sujeitos, pode vir a se constituir como um traço geral ou mesmo universal.

Como forma de captar essas determinações, que tendem a ser regulares mesmo em formações sociais diferentes, uma vez que estão estruturadas sobre os fundamentos do capitalismo, elencamos como categorias de análise, a priori, *a hegemonia, a totalidade e a contradição*.

Buscando cercar melhor nosso objeto, levantamos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD) o estado atual do conhecimento acerca de nosso objeto de estudo. Nesta direção utilizamos a palavra-chave “Institutos Federais”, termo que consideramos ser o de maior generalidade e relacionado ao nosso interesse de pesquisa. Esta tarefa nos rendeu um resultado de 404 (quatrocentos e quatro) estudos, os quais reportam aos mais variados campos do saber disponíveis em diferentes programas de pós-graduação. Como forma de tornar toda essa riqueza operacional, separamos os trabalhos em dezesseis grupos<sup>2</sup>, tendo como parâmetro seus títulos, e quando não suficiente, baseamo-nos em seus resumos, buscando reunir aqueles que compartilhavam do mesmo objeto de estudo. Esta atividade, por si só, já nos revelou um dos traços da própria instituição no tocante à sua refuncionalização, tornando-a alvo de estudos por campos do saber que anteriormente não teriam maiores relações com a escola e com a educação profissional. A título de exemplo, podemos apontar temas como produção de patentes e inovação tecnológica.

Dentre o universo destacado, separamos dezesseis trabalhos que foram agrupados na categoria “desenho institucional, institucionalidade e quadro político”. Como esse filtro fizemos a leitura da introdução dos textos, o que reduziu novamente nosso material para

---

<sup>2</sup> Os grupos que identificamos foram: a) educação inclusiva e psicologia da educação; b) Gestão educacional, avaliação institucional e de políticas; administração escolar; c) formação de professores; d) práticas pedagógicas e didáticas; e) Cultura, estudo de casos e representações sociais; f) Expansão e transformação institucional; g) desenvolvimento local e territorial; h) Inovação, tecnologia, patentes, pesquisa e extensão; i) assistência social e estudantil; j) sustentabilidade; k) currículo; l) saúde do servidor; m) educação de jovens e adultos; n) evasão escolar; o) biblioteca e sistema de informação.

sete textos. Dentre estes, não tivemos acesso a quatro deles por indisponibilidade tanto no banco de teses da capes quanto nas bibliotecas das suas respectivas universidade e seus programas de pós-graduação.

Todavia, três estudos nutriam maior diálogo com nosso objeto de estudo. O primeiro deles foi a tese de Krüger (2013), que teve como procedimento metodológico tanto a revisão bibliográfica como a análise documental, utilizando a abordagem qualitativa. Nessa pesquisa, Krüger tentou reconstruir historicamente o último período da educação profissional, compreendido, segundo o autor, entre os governos de Collor (1990) até o momento em que a pesquisa foi realizada (2013, governo Dilma). Segundo o autor, este período histórico tem por características flagrantes a diminuição da participação do estado nas políticas sociais, bem como sua ampliação dos investimentos públicos na direção dos interesses do capital, embalados pelos postulados neoliberais, tendo no seu último período (governo Lula em diante) uma modificação nas suas bases, incorporando outras preocupações, sintetizadas no chamado social-liberalismo, porém, em tendo em todo esse período, contou-se com a participação e influência perene dos organismos internacionais, principalmente pela via do assessoramento, na definição e orientações das políticas do estado, assim como na educação profissional.

A tese de Laia (2013) busca analisar a nova institucionalidade que recaiu sobre as anteriores escolas federais, que hoje compõem os Institutos Federais, a partir da análise de rede de políticas públicas, tentando responder se esta nova institucionalidade conseguiu materializar a atuação em rede que a configura. Para tanto, a autora utilizou-se de entrevistas e análises documentais em abordagem qualitativa, realizando análise de conteúdo nas mesmas. De acordo com a autora, a pesquisa aponta que a nova institucionalidade revela a intencionalidade da boa governança, que por sua vez, pressupõe um regime de colaboração entre seus atores. Nesse sentido, a colaboração pretendida enfrentou resistência por parte das instituições anteriores aos Institutos Federais, em grande medida pela resistência à mudança, assim como pela falta de clareza com o que se tornariam.

O estudo de Schwede (2015) tem uma maior similaridade com nossa forma de nos aproximar de nosso objeto de estudo, porém nos distanciamos no sentido de que seu objeto e sua posição de análise se desenvolveram a partir das orientações dos organismos internacionais, com destaque para a CEPAL. O autor busca compreender como os projetos societários em disputa influenciam a produção da ciência e tecnologia (C&T) no Brasil,

assim como o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos por parte da classe trabalhadora. A via de levantamento de dados foi a análise documental e a entrevista a gestores e professores, tendo o materialismo histórico e dialético como fundamento teórico-metodológico. Aponta o pesquisador que a produção da C&T tem sido transmutada na busca da Inovação, a qual, por seu turno, tem servido quase exclusivamente a uma ação do estado em direção de apoiar o capital, potencializando meios de extração de mais-valia absoluta e relativa, ocasionado pela dissociação da produção do C&T dos problemas enfrentados pela realidade dos locais em que os Institutos Federais estão inseridos, representando assim um descompasso entre a própria justificativa e finalidade social desta instituição, no sentido da promoção do desenvolvimento local. Como orientação de superação desta situação, aponta o autor que essa produção deve voltar-se para cooperativas, micro e pequenas empresas, agricultura familiar, associações e similares instaladas na região, as quais comumente não têm elementos financeiros e/ou técnicos para provê-los. Somado a isto, esta ação é indissociavelmente articulada ao desenvolvimento de uma prática educacional sólida, de caráter científico e tecnológico, social e histórico, na qual a transformação da realidade está articulada à compreensão do contexto produtivo e de condições objetivas de desenvolver novas formas de trabalho.

Consideramos, a partir deste levantamento, que podemos afirmar que nosso objeto de estudo se configura por preocupações de caráter inédito, elemento este necessário à sua justificação enquanto pesquisa. Além disso, seus resultados poderão ser incorporados a este campo, que se demonstrou ainda ser pouco explorado, contribuindo com a produção acadêmica futura de outros pesquisadores.

Quanto à estrutura do texto, consideramos organizar a dissertação em quatro capítulos. O primeiro deles assumiu a função de nos fornecer a fundamentação teórica para nosso estudo, contemplando os elementos determinantes do objeto de estudo. Assim, tratamos de resgatar o debate acerca das classes sociais, bloco no poder e hegemonia, bem como a formação social no capitalismo periférico, finalizando-o com uma discussão acerca do desenvolvimento da educação profissional como campo em disputa.

O segundo capítulo se concentrou em apresentar as propostas de desenvolvimento social e econômico das organizações representantes das classes sociais que constituíram o bloco do poder nos governos Lula e Dilma, pontuando, a partir dos documentos que eles próprios publicaram, as visões, valores e estratégias que estes defendiam para a sociedade

brasileira. Tentamos, neste momento, reproduzir com o máximo de fidelidade possível seus respectivos posicionamentos, policiando-nos de tecer qualquer tipo de crítica ou análise, assim como de fazer algum recorte que viesse a distorcer tais posicionamentos.

O terceiro capítulo foi dedicado a fazer um mergulho nas questões próprias dos Institutos Federais, buscando dissecar os elementos mais importantes de seu desenho institucional. Nesse ponto, utilizamos os próprios documentos oficiais fornecidos pelo MEC, buscando nesta leitura compreender sua função social, formas de atuação, visão, missão institucional, bem como seu papel como articulador de outras políticas públicas. Tomamos como referência ainda os dados fornecidos pelos censos escolares buscando perceber como se movimentou a expansão dos Institutos Federais, além de contarmos com o suporte de outras pesquisas que permitiram enriquecer mais ainda este momento.

O quarto e último capítulo teve por função sintetizar o confronto dos achados de pesquisa que dispusemos nos capítulos II e III. Tentamos com este exercício verificar o saldo das disputas travadas pelas classes constituintes do bloco no poder a partir de suas demandas e projetos, buscando perceber como e em que medida esses foram incorporados no referido desenho institucional e na expansão das funções destas escolas.

Finalizamos o texto com nossas considerações acerca do que se constituiu efetivamente quanto à política pública em análise, para além do declarado ou velado nos documentos oficiais, tentando verificar o ajuste desta peça com o curso histórico da educação profissional e da economia do país.

## **2 AS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.**

Este capítulo busca apresentar o quadro referencial de nosso estudo. Esse esforço diz respeito ao campo das determinações fundamentais, levantadas na fase exploratória da investigação. Trata-se do contexto sócio-histórico do fenômeno social em questão, e que constitui o marco teórico-fundamental para a análise (MINAYO, 2014).

Neste sentido, destacamos as categorias a) classes sociais, b) bloco no poder, c) hegemonia, d) Estado, e) educação no capitalismo periférico, f) educação profissional e dualidade, entendendo-as como as que concentram maior importância para nosso objeto, tentando cercá-lo em sua totalidade. Mesmo assim, entendemos que, por mais que se pretenda chegar a uma totalidade, ou seja,

Um todo coerente em que cada elemento esta, de uma maneira ou de outra, em relação com outro elemento; e de outro, que essas relações formam na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos unidades ligadas entre si de maneiras complementares diversas, mas sempre determinadas (LUCKÁCS, 1967, p. 240)

Reconhecemos que isso é sempre uma tentativa de aproximação que busca extrapolar os limites do campo empírico na direção da compreensão da realidade, sendo mais adequado tratarmos como totalizações, visto que essas podem ocorrer por múltiplas combinações de categorias, não apenas essa que propusemos, tendo todas elas as mesmas intenções metodológicas.

### **2.1 Classes sociais, bloco no poder, hegemonia e Estado.**

A questão das classes sociais se coloca como um dos principais conceitos a ser trabalhado na presente pesquisa, uma vez que esse entendimento apresenta uma dupla função para nós: iluminar teoricamente nosso objeto de estudo, permitindo fazer a leitura e a crítica ao mesmo, assim como é a partir de sua compreensão que se constrói empiricamente nosso objeto de estudo. Nesse sentido, faz-se necessário recuar um pouco, com vistas a compreender a questão das relações sociais, mais especificamente as relações sociais de produção, assim como a estrutura das relações de produção.

Voltemos então para uma das maiores contribuições, fornecida pela leitura de Poulantzas (1977), que consiste na advertência de compreendermos o resultado da

contradição fundamental “capital-trabalho” com a produção específica de duas únicas classes sociais (burguesia e proletariado), uma vez que, do ponto de vista dialético, é possível perceber a existência de diversas classes sociais, cada uma delas caracterizada por especificidades próprias, e, mesmo assim, existindo simultaneamente certa identidade entre elas. Se, por um lado, no campo da estrutura social, essa homogeneização das diversas classes torna-se algo impossível, é frequentemente comum, a partir na ótica da conjuntura social, assim percebê-las. Entendemos assim que sonegar o aprofundamento e a grande potencialidade que esta compreensão pode fornecer, dentre outros aspectos, pode comprometer a compreensão dos processos de formulação das políticas públicas dentro da sociedade capitalista.

Primeiramente, precisamos compreender que o capitalismo produz uma série de relações sociais que não se limitam à produção de valor, as quais podem ser aglutinadas em três grandes vertentes: as ideológicas, as políticas e as de produção. Cada uma dessas, de acordo com seus respectivos modos, produzem os elementos constitutivos da estrutura social, atuando sempre de forma combinada, sendo sua separação só possível para fins de análise.

No universo das relações sociais de produção, no qual queremos nos deter mais um pouco, é possível identificar que coexistem várias relações de produção, dentre elas, a de caráter industrial, certamente uma das mais comuns quando pensamos o modo de produção capitalista. No entanto, uma mesma formação social pode conter, além dessa, várias outras relações de produção, sejam elas de caráter agrário, entretenimento-artístico, bancário-financeiro, comércio etc. Cada relação de produção fornece um determinado leque de produtos, sejam eles materiais ou não, produzidos pela articulação entre os agentes de produção, meios de produção e técnicas de trabalho, sendo tanto mais diversos e plurais, quanto mais complexa for uma realidade social específica. A articulação destas relações de produção constitui a estrutura de relações de produção, que, no bojo das relações sociais, correspondem à estrutura social de produção (POULANTZAS, 1977).

À medida que cada forma de produção, de modo mais ou menos complexo, demanda irrevogavelmente um tipo específico de divisão das tarefas a serem realizadas em seus respectivos processos produtivos, essa construção desencadeia simultaneamente a criação de “locais” dentro de seus processos de produção, ou seja, postos de trabalho que precisam ser ocupados pelos agentes de produção, os quais funcionam nessa estrutura como seus suportes.

Se por um lado a estrutura das relações de produção fornece como dado (anterior a qualquer expectativa dos agentes de produção) os locais em que estes deverão ser inseridos; por outro lado, isso não pode ser compreendido como a homogeneização dos agentes de produção (sejam eles trabalhadores ou detentores dos meios de produção), como participantes de um mesmo local nas diversas relações de produção, que por sua vez significaria retornar a leitura dual entre burguesia e proletariado. Apesar de existirem semelhanças entre esses agentes e as relações de produção, há também demandas e projetos específicos para cada um deles. Em outras palavras, o latifundiário, o usineiro, o burguês industrial, o banqueiro, o proprietário dos meios de comunicação contém semelhanças e especificidades que lhes são únicas, assim como também ocorre com o proletário, o trabalhador rural, o bancário, o artista, vendedor etc.

Essa divisão dos agentes de produção dentro de seus locais de produção constitui a gênese da formação da classe social, uma vez que o processo de identificação e reconhecimento de si enquanto sujeito é mais efetivo, dada a proximidade com outros indivíduos na mesma situação concreta. Todavia, Poulantzas (1977) percebe que a classe social não se efetiva pela mera reunião de sujeitos numa mesma condição de produção, o que Marx chama de “classe em si mesma”, senão quando o processo de identificação mútuo reverbera numa tomada de consciência acerca de sua condição, resultando na tomada ou luta para conquistar coletivamente a condução autônoma de seu trabalho e vida. A esse nível de consciência Marx denominou de “tornar-se classe para si”.

Nesse sentido, vale sinalizar que não vemos consistência na noção de classe social como algo que se herda ou que faz parte do indivíduo de forma quase inata, assim como a classe social como uma simples divisão da população em estratos nomeados como “A”, “B”, “C”, “D”, tendo por parâmetro a renda familiar, ou ainda conceitos genéricos como classe média, uma vez que essas são apenas expressões dos efeitos que emergem empiricamente a partir da estrutura das relações sociais de produção e não suas produtoras, as quais se desdobram em outros temas mais tácitos como o papel da educação e da tradição familiar dessas classes.

Como efeito da organização política, como dizíamos, as classes sociais passam a se construir a partir do momento em que estas passam a ser um agente na arena das lutas de classe, ou seja, passam a advogar os interesses que dão a ela relativa coesão e direção. Essa disputa se efetiva a partir dos efeitos pertinentes que uma classe social específica passa a influir sobre as demais.

Designar-se-á por “efeitos pertinentes” o fato de que a reflexão do lugar no processo de produção sobre os outros níveis constitui um elemento novo, que não pode ser inserido no quadro típico que estes níveis apresentariam sem este elemento. Este elemento transforma assim os limites dos níveis (de estruturas ou de luta de classe) nos quais ele se reflete através de “efeitos pertinentes”, e não pode ser inserido em uma simples variação desses limites (POULANTZAS, 1977, p. 76).

Os efeitos pertinentes de uma classe social se dão sempre no campo das relações sociais, operando na medida em que conseguem impor algum de seus interesses sobre as demais classes, além de passar a exercer determinada influência sobre o curso “natural” que essas teriam. Isso significa dizer também passar a ser reconhecida enquanto uma classe distinta das classes de vanguarda e detentora de uma organização política própria, no contexto de uma mesma realidade social. Por seu turno, esses efeitos pertinentes operam por diversos mecanismos, sendo um dos principais o tensionamento do processo de formulação de políticas públicas pelo estado, que consistiria, nesse sentido, numa mediação ou uma amortização entre as diversas disputas travadas pelas classes<sup>3</sup>.

No campo do estado, palco principal dessa disputa, a expressão da organização política de uma determinada classe social se expressa na forma de partido. “Uma classe muitas vezes aparece ‘representada’ por vários partidos, mas nos momentos decisivos, a centralidade de um deles aparece claramente” (DIAS, 1996, p. 10).

No processo de promoção desse novo projeto societário, os partidos funcionam a partir de duas frentes: por um lado, lança-se uma ofensiva para minar as bases do projeto societário hegemônico, o que é feito dando destaque e trazendo como sendo foco central do debate os problemas que esse projeto tem supostamente causado, ainda que estes não sejam relevantes, ou que estes não representem o real objetivo do programa, mas podem lhe ser atribuídos. Além de apresentar o (suposto) problema, precisa apresentar-se como o portador de sua solução, o qual é entregue na forma de outro projeto societário, baseado em valores majoritariamente opostos ao que caracterizou seu antecessor.<sup>4</sup> Este se consolida como porta-voz, organizador e articulador da visão, valores e fundamentos do projeto de

---

<sup>3</sup> Demarcação de terras indígenas e CLT são alguns exemplos dessa amortização.

<sup>4</sup> A título de exemplo, a questão da **inclusão social**, que recebia nas gestões anteriores ao PT um tratamento dentro de outra lógica (outro projeto societário), assume nesta destacada centralidade, sendo o molde de formulação e sustentação de várias de suas políticas, o qual também passou a ser atacado, revisado e lido pelos novos projetos societários como uma ação de privilégio de grupos específicos, em detrimento da igualdade formal que está posta para todos, acarretando atenuação de algumas mazelas para o serviço público (inchaço das contas públicas).

civilização de uma classe específica, apresentando-o como o de maior viabilidade para as demais (DIAS, 1996).

Conseqüentemente, as situações concretas vividas pelas classes sociais e frações que ainda não conseguiram ascender sua organização em forma de partido, assim como aqueles partidos porta-vozes de outras classes também dominadas, entram na disputa com os outros partidos em etapas de organização de classe mais elevada, resumindo todas as contradições que se sobrepõem àqueles como problemas a serem resolvidos no campo da política partidária, o qual é em si majoritariamente ocupado pelos partidos representantes das classes dominantes, que mesmo não sendo socialmente a maior fatia da população, são no aspecto da representação política numericamente bem superior.

Por esta via, a ideia de representatividade dos vários setores sociais, ou mesmo a ideia de justiça, evidenciada pelo suposto processo de escolha livre e autônoma de sujeitos que a democracia reza, na verdade torna-se apenas mais um mecanismo que tem por função ofuscar os instrumentos de dominação.

Por esses elementos, parece ficar evidente que o próprio estado é tomado como meio indispensável para o estabelecimento da dominação, uma vez que este funciona como uma plataforma necessária à produção dos instrumentos políticos, ideológicos e principalmente econômicos pelos quais as classes dominantes conseguem estabelecer os mecanismos de sua dominação sobre as demais classes, garantindo que o funcionamento social se efetivasse a partir de seus interesses.

Nessa mesma medida, o Estado exerce, além da função de arrefecimento das disputas em torno das contradições experimentadas pelas classes, também o papel de organizador da hegemonia de uma determinada classe burguesa sobre o conjunto das demais classes semelhantes a esta, assim como a dominação deste conjunto de classes sobre as demais classes sociais existentes em uma mesma formação social. Essa reunião das classes dominantes, bem como os efeitos que se produzem a partir desta reunião, principalmente na condução do estado denomina-se por bloco no poder (BOITO JR. 2006).

É por esses aspectos que a dominação de uma classe não se faz possível de forma isolada, ela precisa estar articulada com outras classes, também dominantes, garantindo a força necessária para a manutenção da dominação tanto frente às demais classes dominantes quanto às demais classes dominadas. Nessa correlação de forças é necessária uma complexa relação de consentimentos e concessões às demais classes subalternas, a fim de garantir uma coesão entre todas elas, buscando sempre limites seguros para a

efetividade de seus interesses, assim como para segurar o desencadeamento de processos que busquem estabelecer novas configurações a este bloco. Por isso, certas classes dominantes comumente abdicam de disputar a hegemonia do bloco no poder, quando essa luta pode significar o crescimento de outras classes a que esta se sobrepõe, em outras palavras, essas classes podem vir a abrir mão da hegemonia ético-política da sociedade civil, buscando tomar seu espaço enquanto fração de classe econômica-corporativa. Nesse sentido, o bloco no poder é a expressão da maior unidade contraditória que se estabelece entre as frações de classes de uma determinada realidade (BOITO JR. 2006).

A partir de Gonçalves e Filgueiras (2007), compreendemos que o bloco no poder dominante assume configurações diferentes em cada conjuntura, sendo sua composição construída a partir de uma parcela das classes e frações de classes da sociedade, com uma delas assumindo a liderança deste bloco. Essa liderança consiste em unificar e dirigir ideológica e politicamente as demais a partir de seus interesses específicos, reconhecidos como parte dos interesses gerais do conjunto do bloco. Quando esse movimento abarca as classes e frações das classes subalternas, se estabelece a hegemonia no conjunto da sociedade, obtendo-se um consenso.

Pensamos que a teoria das classes sociais de Poulantzas (1977) harmoniza-se com o pensamento de Müller (1998) acerca da formulação de políticas públicas, uma vez que parte do entendimento de que a formação social constitui-se por incontáveis classes sociais – apesar de Müller não utilizar esta denominação – as quais precisam de um determinado nível de organização para terem seus anseios atendidos.

Müller (1998) advoga que a formulação e a implementação de uma determinada política pública está diretamente ligada à capacidade de organização de determinado segmento da sociedade, de modo a conseguir tornar um problema social que lhe acomete de forma mais direta, venha a ser reconhecido como algo de relevância e que merece atenção dos demais setores da sociedade, reverberando na criação de determinadas políticas públicas a seu favor.

Neste sentido, o referencial de uma política, ou seja, a imagem social produzida de uma determinada realidade constitui um elemento fundamental no processo de sua formulação. Essa imagem, por seu turno, se constrói basicamente pela articulação de dados de uma suposta realidade perfeita, que demandará a construção de números de referência que possam evidenciar o descompasso entre o que se pretende e a realidade atual, cruzando

finalmente estes números de referência com valores sociais, construindo assim o referencial que esta política pública buscará superar (MÜLLER, 1998).

Essas considerações nos são úteis para perceber que a construção de uma política pública é resultado de um esquema de tensionamento do estado por múltiplos grupos ou classes sociais, com a finalidade de atender às reivindicações que estes elegem como prioritárias a partir de suas respectivas realidades. Isso joga fora por completo a imagem de um governo que conduz a formulação de políticas a partir de boas ideias ou de vontades políticas pessoais de seus governantes, em outras palavras, como sendo o protagonista de mudanças sociais. Em regimes democráticos, essa percepção fica mais evidente, visto que a conquista de direito/benefícios se sobrepõe a sua concessão.

Neste quesito, os Institutos Federais, principalmente da forma como estão postos, significam a expressão deste tensionamento. Compreender as dinâmicas que assim o constituíram significa desvelar aspectos importantes da política educacional que se estabeleceram nos anos dos governos Lula-Dilma. Permitindo também perceber quais segmentos sociais foram mais beneficiados ou desconsiderados na criação dos institutos, e posteriormente em sua expansão, o que representa identificar uma parte importante do projeto societário que foi almejado para o país nesse período.

## **2.2 Capitalismo periférico e a educação**

Antes de abordar uma das principais determinações de nosso objeto (o capitalismo periférico), com vistas a dar corpo à relação que pretendemos estabelecer nessa seção, faz-se necessário recuar um pouco para fazer algumas pontuações acerca das próprias características, bem como dos fundamentos teóricos e práticos do capitalismo, uma vez que estes se constituem como os dois lados de uma mesma moeda.

Neste sentido, revisitando Marx, compreendemos que o capitalismo tem como traço central a busca compulsiva pela valorização do capital. Este processo só é possível ao capitalista pela apropriação das riquezas produzidas pelo trabalho de outros homens, tanto pela retenção de parte do valor produzido por aqueles que produzem para ele, como venda de seus produtos.

Acerca disto, Carcanholo, R. (2008) vai advogar o monopólio do trabalho no processo valorização do capital. O autor afirma enfaticamente que a riqueza não brota do

nada, tampouco ela tem a capacidade de se remunerar a partir de si mesma, mas somente pelo trabalho é que ela se produz, mesmo assumindo formatos diversos que tentem esconder esta lei, a mesma permanece inalterada no capitalismo.

A centralidade do trabalho como forma de valorização do capital se revela não apenas pela exploração da força de trabalho, mas também pela venda das mercadorias de propriedade do capitalista. A valorização do capital, neste caso, passa a se concretizar na forma de lucro. Daí que a produção de riquezas está também diretamente articulada com o mercado consumidor daquilo que o capitalista detém em excesso, produzido pelos trabalhadores que ele contratou.

Nesse aspecto, a balança “demanda-oferta” torna-se uma prerrogativa de suma importância, sendo necessário que a primeira seja sempre maior ou igual à capacidade produtiva instalada do capitalista. Caso contrário, os esforços de valorização do capital se perderiam, visto que a função da mercadoria no capitalismo não é atender às necessidades das pessoas, mas sim produzir riqueza. Nesse caso, faz-se necessário para o capitalista buscar constantemente ampliar seu mercado consumidor.

Esse hiato entre capacidade produtiva e demanda se estreita tão rapidamente quanto for a velocidade de que o valor adquirido retroalimente as forças produtivas já instaladas, tornando-as maiores e mais produtivas, objetivando suprir a demanda existente que em pouco tempo conseguirá ser atendida, gerando a necessidade de ampliação do mercado consumidor novamente, uma vez que a produção objetiva sempre o excedente. Após esse percurso atingir seus níveis local, regional e nacional, faz-se necessário extrapolar as fronteiras do país de origem na busca de novos mercados, alcançando outros países e continentes.

É a partir desse padrão de expansão que ocorre o encontro entre a burguesia dos países centrais do capitalismo, com os países e a burguesia dos países semi-capitalistas ou em estágios de capitalismo menos desenvolvidos. Este por sua vez produz o que denominado capitalismo periférico, processo que desencadeia a dependência das nações mais fracas em relação aos centros hegemônicos. De acordo com o pensamento de Marini (2000, p. 109), a dependência precisa ser compreendida como “uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo âmbito as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência”.

As burguesias locais, que, por motivos específicos em cada nação, ainda não conseguiram superar suas estratégias produtivas de modo a dar conta de toda demanda local de seus produtos, seja em quantidade seja em seus preços, vê-se em um dado momento tendo “seu” território invadido por produtos similares aos seus, comumente superiores em termos de qualidade e com preços mais competitivos.

A dinâmica de expansão dos países centrais está sempre atualizando suas formas de realizar a valorização de seu capital à custa das demais nações. De acordo com Santos (2011), é possível caracterizarmos três formas históricas já vivenciadas da dependência: a “colonial”, com centralidade na apropriação dos recursos naturais e matérias-primas originais das colônias em direção ao continente europeu; a segunda, orquestrada no fim do século XIX, que tem como eixo a dependência “financeira-industrial”, caracterizada pela dominação dos centros hegemônicos empurrando as economias periféricas para os setores agrícolas e de produção de matéria-prima para seu subsídio; e a terceira, com marco na década de 70, tem o caráter “técnico-industrial”, constituída pela atuação das empresas multinacionais focadas no mercado interno dos países subdesenvolvidos.

Existem vários elementos que contribuem para a produção desse tipo de relação, porém uma diferença fundamental entre esses dois grupos de burguesias consiste no emprego das tecnologias de produção. Enquanto o capitalista central dispõe de forças produtivas que lhes permitem melhores resultados em termos de produtividade, o burguês periférico fica sempre em desvantagem, sendo seus produtos mais caros que de seus concorrentes mesmo em seu próprio território.

Nisso consiste uma característica fundamental da dependência: o atraso e a dependência tecnológica. Essa diferenciação coloca o burguês periférico em uma posição sempre aquém tecnologicamente daquilo que a burguesia central concentra. Simultaneamente, ela também não detém elementos (leia-se científicos e tecnológicos) que lhe permitam superar sua concorrente. Deste modo, resta-lhe como estratégia a compra destas tecnologias à burguesia central, colocando-a no limite da equiparação, mas nunca superação tecnológica dessa burguesia.

Essa dependência tecnológica tem dois efeitos colaterais indesejados, não só para a burguesia local, mas para sua nação. Na medida em que a burguesia local compra da central, aquela se torna cliente dessa, promovendo fuga de capitais, mas principalmente reforçando sua incapacidade de superar a burguesia central, visto que, ainda que se compre a melhor tecnologia disponível, essa será sempre uma tecnologia defasada em relação ao

que o burguês central detém, permitindo ainda que esse invista no desenvolvimento de novas tecnologias que continuaram a garantir seu local de supremacia no mercado global. Em outras palavras, resta ao burguês local comprar sempre tecnologias defasadas, ainda que novas, sendo sempre de segunda mão.

A impossibilidade material de valorar seu capital pela via da produtividade conduz o burguês periférico a buscar novas formas de produzir riquezas, o que só é possível pelo rebaixamento de seus custos de produção, fazendo com que se corte todo tipo de custo quanto possível for, sejam da produção, de impostos e, principalmente, os custos do trabalho, motivo pelo qual se desencadeia todo tipo de tentativa de minar, quanto mais possível for, os direitos do trabalho, objetivo que se revela pelas mais diversas estratégias, e nisso reside outra característica do capitalismo periférico, sua sede predatória expropriadora do trabalho. Acerca disto diz Carcanholo, M. (2008, p.265)

A forma associada à condição de dependência para elevar a produção de valor é a superexploração da força de trabalho, o que implica o acréscimo da proporção excedente/gastos com força de trabalho, ou a elevação da taxa de mais-valia, seja por arrocho salarial e/ou extensão da jornada de trabalho, em associação com aumento da intensidade do trabalho.

Neste sentido, Druck (1999) aponta que a violenta redução dos custos, materializada pelos processos de terceirização, é responsável por provocar problemas no âmbito intrafabril, comprometendo as condições de trabalho, assim com extrafabril, impactando sobre as questões de emprego e do mercado de trabalho.

Essas determinações encaminham as economias dos países periféricos a direcionar-se para setores produtivos que demandam baixo emprego tecnológico, assim se sobressaem como principais setores produtivos nestes países a agricultura e o comércio de bens e serviços. Não obstante, aos setores industriais dos países periféricos restam-lhes vincular-se à burguesia central, passando a produzir aquilo que essa terceiriza ou que depende para sua produção, principalmente matérias-primas. Esse vínculo desigual e combinado tende a privilegiar em primeira instância a burguesia central, mas também a burguesia local, permitindo uma grande transferência de valor da periferia para o centro à custa do produto do trabalho desenvolvido na periferia, garantindo à burguesia local a manutenção de seus privilégios em detrimento de todo tipo de mazela social sobre seu país.

Outro traço presente na relação da dependência “periferia-centro” emerge no campo das relações internacionais, interferindo diretamente na soberania dos países periféricos. O pacto entre as burguesias local e central tende a promover continuamente a diminuição das barreiras protecionistas dos países subalternos, elemento apresentado inclusive como uma

necessidade para o desenvolvimento destes países. Este fenômeno intensifica a vulnerabilidade dos países dependentes e garante um maior fluxo de capital da periferia para o centro.

Por isso, as reformas estruturais de abertura comercial, desregulamentação dos mercados, privatização de estatais e serviços públicos, eliminação da maior parte dos subsídios, como forma de liberalizar os preços, e a liberalização financeira interna e externa, formariam o único tipo de política econômica capaz de garantir a inserção dos países periféricos no novo processo de globalização (AMARAL, 2007, p.4).

Como já havíamos antecipado anteriormente, o modelo de produção da vida de um determinado período não se limita à dimensão econômica, mas tem rebatimento em todos os campos do tecido social de uma época. Nesse sentido, os efeitos do capitalismo periférico engendram uma série de outros impactos na forma de vida e organização de um povo, passando a também refuncionalizar esses outros setores à lógica do modelo em curso, refazendo seus sentidos, finalidades e raio de atuação.

É importante destacar que os acordos internacionais firmados a partir das dívidas externas que os países periféricos contraem como forma de investir e superar sua condição são comumente atrelados a cláusulas que já determinam como esses países irão gastar esse dinheiro, indicando onde esses podem ou não podem investi-lo, movimento orquestrado pelos interesses das organizações e fundos internacionais, embaixadas, quando não sediadas nos países centrais. Nisso reside o que Amaral (2007, p.1) aponta como sendo a quarta forma histórica da dependência, caracterizada principalmente

pela transferência de recursos (valor, nos termos marxistas) na forma financeira, através do pagamento de juros e amortizações em razão de endividamentos externos crescentes. Destacando que esta é uma nova fase da dependência porque aprofunda as condições estruturais da dependência e, por outro lado, assume uma maior face na valorização do capital fictício, que é um tipo de capital que se desdobra tendo como base o capital portador de juros financiador do investimento produtivo.

No campo da educação, um dos principais efeitos da condição periférica é o contínuo rebaixamento dos padrões educacionais e da formação da juventude. A educação funciona a priori em função do projeto de nação que uma sociedade pretende construir, isso significa dizer que quanto mais elevado for esse projeto mais educação o mesmo irá demandar, quanto mais simples, menos educação, desencadeando uma gama de outros processos que viabilizem este objetivo.

Esse rebaixamento se expressa por várias formas, uma delas é pelo encurtamento do tempo e do currículo, que passa a assumir os padrões mínimos como referência, não o

mínimo para a superação de contexto subalterno, mas sim para viver dentro de seus limites. Além disso, dentro das próprias trilhas formativas mínimas, fomentam-se práticas de promoção automática, de reforço escolar, ou ainda de complementação em tempo paralelo ao da escola, desde que não seja alterado o prazo de término estipulado, independente das aprendizagens.

O estreitamento do currículo de formações também se opera pela diversificação dos currículos, permitindo a criação de cursos com especificidades muito limitadas, típicos do fordismo, embalados por orientações pragmáticas, organizados pela secundarização dos fundamentos teóricos que constituem o trabalho e suas tecnologias, dando centralidade aos elementos práticos e operacionais, desprovidos da visão sistêmica dos processos produtivos.

Por esses moldes, configuram-se formações que têm como horizonte a preparação mínima necessária à inserção nos postos de trabalho já constituídos, comumente de baixa complexidade, reforçando por esta via a impossibilidade de produzir ciência e tecnologia capazes de promover ciclos de desenvolvimento. Experimentamos assim uma educação que, mesmo para uma parte de nossa elite, se configura como uma educação pobre.

Em síntese, apoiando-nos em Marini (2000), Santos (2011), Carcanholo M. (2008) e Amaral (2007), ao compreendemos que o capitalismo periférico tem como características fundantes a dependência tecnológica em relação aos países centrais; o direcionamento econômico destes países para os setores produtivos de baixa tecnologia empregada; a intensificação da redução dos custos da força de trabalho; a transferência de valor da periferia para o centro; endividamento público e engessamento da atuação dos estados por orientações externas; características essas que rebatem diretamente na forma em que os países periféricos se organizam. Esses processos interferem diretamente no campo das políticas sociais, que no setor da educação resulta na redução da formação humana da população as demandas oriundas do mercado de trabalho já constituído, processo que se configura pelo pragmatismo dos currículos e baixo domínio dos saberes científicos e tecnológicos, o que poderia romper com a subalternidade, passando a funcionar, na realidade, como uma retroalimentação desse sistema.

### 2.3 Desenvolvimento e educação profissional como campo em disputa

O exercício de voltar na história da educação profissional no contexto brasileiro alude a um longo processo de reforço de desigualdades sociais, transpassado por aspectos classistas e de precarização do trabalho. Tal esforço, porém, faz-se extremamente necessário como tentativa de compreender parte significativa dos elementos que caracterizam esta modalidade educacional, sem os quais as leituras da realidade contemporânea se tornariam frágeis.

Queremos, antecipadamente, fazer algumas ressalvas de caráter metodológico sobre nossa pesquisa. Primeiramente, apesar de apresentarmos, a seguir, um breve histórico da educação profissional de formato de tópicos e aparentemente estanque, desconectados entre si, salientamos que este formato deveu-se aos recortes inerentes à dinâmica da pesquisa. Todavia, destacamos que esses expoentes devem ser vistos como as sínteses que foram produzidas em seus respectivos períodos, a partir de contextos de coalisões de forças e contradições específicas.

Nosso estudo, neste sentido, busca enfrentar o desafio de compreender o movimento dialético vivenciado no período mais recente da história da EPT brasileira. Com isso, pretendemos contribuir com a construção das novas sínteses de compreensão deste período, as quais ainda estão sendo produzidas, sendo o presente trabalho um dentre tantos com esse mesmo desejo.

Partamos, então, de um dos primeiros marcos legais de consolidação da política de educação profissional de horizonte nacional, que foi cunhado em 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, que criou, por meio do Decreto nº 7.566, as primeiras Escolas de Aprendizizes e Artífices, sob incumbência do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. A justificativa exposta no texto legal para a criação dessas escolas embrulhou a educação profissional de aspectos clientelistas e classistas, entendendo que estas corresponderiam a um tipo de assistência social à classe trabalhadora e na mesma medida direcionava-se exclusivamente a esta, diz o texto que,

Considerando: que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codadões uteis à Nação (BRASIL, 1909, p.1, grifos nossos).

A candidatura a essas escolas dava-se por requerimento em prazos definidos, sendo critérios de admissão ser pobre, ter entre 10 e 13 anos, não sofrer de doença contagiosa, nem ter algum tipo de deficiência que impeça a realização do curso (só era permitida a participação em um curso). Estes elementos apontam para a dimensão de controle das mazelas da pobreza, funcionando como amortecedores de tensões sociais que esta condição poderia gerar.

A criação destas escolas, por sua vez, corresponde à origem do que veio a se tornar hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica à qual os Institutos Federais estão vinculados. Não obstante, os elementos impregnados nestas escolas já apontam para a consolidação da dualidade educacional que acompanharia toda a história desta modalidade de ensino no país.

O que significa a dualidade para a educação? Trata-se de um processo social de diferenciação da trilha educativa dos sujeitos a partir da sua origem social. De acordo com Kuenzer (1999), este processo remonta o padrão de divisão do trabalho estabelecido no Taylorismo-fordismo, separando os sujeitos responsáveis pelas atividades intelectuais (planejamento e supervisão), daqueles empenhados nas atividades práticas da produção (executores).

Vale destacar aqui que a educação não é o elemento determinante da questão. Ela se apresenta como (mais) uma expressão desse processo, que o reforça e o alimenta, reproduzindo o contexto das desigualdades sociais no qual ela acontece, mesmo tendo em si, contraditoriamente, a capacidade de também contribuir para a superação deste cenário.

Avancemos mais um pouco para outro importante momento histórico, que teve decisiva influência na formação da educação profissional: o governo de Getúlio Vargas. Com a tomada do poder, em 1930, Vargas inaugura um novo ciclo para a economia do país com o advento do nacional desenvolvimentismo, dando início à tentativa de substituir a sua matriz produtiva, até então predominantemente agrária, pela industrial.

Vivencia-se nesse período a criação do Ministério da Educação e Saúde, em janeiro de 1937, que ficou incumbido das questões da educação profissional. Na mesma lei, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices são transformadas nos Lyceus Industriais, os quais passaram a preparar os trabalhadores para as novas demandas do trabalho de caráter industrial. Tal modificação, entretanto, não pretendeu superar as marcas da nossa dualidade educacional, fundadas na desigualdade econômica, social e cultural do período (HORA, 2013).

Com a promulgação da constituição federal, naquele mesmo ano, se evidencia novamente o caráter assistencialista e classista dessa modalidade educacional. Conforme o texto legal, “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” (BRASIL, 1937, p.4, grifos nossos), reforçando os fundamentos do modelo de educação profissional que estava sendo construído no Brasil, ratificando as diferentes trilhas formativas que perseguiriam os filhos das elites e os da classe trabalhadora (BRANDÃO, 1999).

Frente às modificações econômicas vivenciadas a partir do ano de 1942, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, demanda esta que fazia parte do projeto societário que se vislumbrava para o país na época. Nesse contexto, explica Hora (2013, p.109) que,

O papel da educação, nesse cenário, converteu-se fundamentalmente em formar o produtor, o consumidor e a mão de obra exigida pela indústria moderna que iniciava o processo de expansão ao capital internacional. Aliado a isso, integra-se o fato de que era necessário, naquele contexto, conter a busca pelo ensino superior.

Com a ascensão de Juscelino Kubitschek (JK) à presidência do país, em 1955, as políticas econômicas passaram por algumas marcantes transformações. Dando relativa continuidade ao processo de industrialização iniciado por Vargas, projetando-se como algo mais inovador e pujante. Destacadamente pelo lema “50 anos em 5”, o governo Juscelino ampliou a abertura do país para o investimento do capital estrangeiro, principalmente pelas montadoras de automóveis, uma vez que entendia ser impossível desenvolver o país apenas com os investimentos internos disponíveis.

Nesse período, se intensificou a dívida pública brasileira, tendo em vista as novas demandas assumidas pelo estado brasileiro quanto à infraestrutura, logística e produção energética, que, apesar do êxito enquanto aumento do PIB, não cobria o endividamento público, sendo necessários sucessivos empréstimos do FMI, ao ponto desses serem negados, fato que fez JK romper com o fundo.

A incapacidade de promover o desenvolvimento do país exclusivamente pelos estímulos econômicos promovidos pelo Estado evidencia o caráter dependente das economias periféricas. Sendo o tripé que sustenta o nacional desenvolvimentismo constituído por a) industrialização substitutiva de importações, b) intervencionismo estatal e c) nacionalismo, no caso dos países dependentes, o processo de industrialização é custeado, em larga medida, pelo capital estrangeiro, que faz com que todo o sistema que

organiza esta estratégia econômica e social seja modificada (uma cópia infiel), principalmente pelo endereço final do capital produzido (GONÇALVES, 2012).

No governo de JK, pudemos registrar um pequeno avanço na direção da melhoria da formação dos estudantes, precisamente através da reforma do ensino industrial, que passou a garantir a oferta do ensino profissional dialogando com a base dos saberes da cultura geral. Essa possibilidade de conexão permitia a consolidação de uma educação mais próxima da que era ofertada aos filhos das elites do país, não resumindo a educação dos jovens da classe trabalhadora ao adestramento de habilidades manuais e à utilização de maquinário e tecnologias, abrindo espaço para outros aspectos da formação humana que não exclusivamente o laborativo.

Essa primeira aproximação recebe um reforço com a aprovação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº4024/1961, já no governo de João Goulart. O principal elemento aqui destacado era a equivalência entre a educação profissional e a secundária (geral), permitindo que os estudantes dos cursos técnicos pudessem pleitear o ingresso em qualquer curso do ensino superior.

Paralelo a esses acontecimentos, gestava-se no solo estadunidense os moldes do que se viria a se configurar como a Teoria do Capital Humano (TCH). O empresariado da época percebeu que algumas questões de caráter comportamental dos trabalhadores influenciavam diretamente nos resultados da produção, desencadeando uma série de estudos que tentavam dimensionar os custos reais do humano no processo produtivo. Em grande medida, essas pesquisas equiparavam as pessoas aos meios de produção e aos insumos necessários a ela, coisificando os sujeitos (SAUL, 2004).

No âmbito educacional e pedagógico, a TCH vai ligar-se a toda perspectiva tecnicista que já se encontrava em desenvolvimento desde os anos 50, reforçando por um lado sua “ineficiência” e simultaneamente apresentando uma nova metodologia e tecnologias necessárias à superação dessa condição. Essa superação tinha como pressuposto a total conversão do processo educacional as demandas do setor produtivo, entendendo que educação se reduzia a um fator de produção (FRIGOTTO, 2010).

Com o advento do modelo Toyotista, nessa mesma época, a força de trabalho deixa de ser um suporte ao maquinário e passa a ser reconhecida como um importante elemento para a produção de caráter flexível. Passa-se a almejar um trabalhador que consiga compreender todo o processo produtivo, permitindo ser transferido para várias frentes de trabalho a partir das necessidades que surjam na produção, atento às intempéries que

possam impactar na continuidade da mesma. Em outras palavras, a produção flexível passa a demandar um novo tipo de trabalhador que, além de articular e empregar todas as suas capacidades técnicas e subjetivas à produção, está intimamente comprometido com o êxito da produção e da empresa.

Nesse aspecto, a educação passa a ser considerada como elemento chave para a formação desse novo tipo de trabalhador, sendo ela o lugar social por excelência na preparação das futuras gerações para o convívio social. Os objetivos escolares passaram a ser condicionados pelas demandas da nova fase deste modelo de produção, caminhando por uma trilha de homogeneização entre os objetivos escolares e produtivos, com vistas a formar um trabalhador inteligente, habilidoso e autônomo dentro da lógica produtiva. Deste modo, “o que a sociedade do capital busca é estabelecer um determinado nível de escolarização e um determinado tipo de educação ou treinamento, nível que varia historicamente de acordo com as mudanças dos meios e instrumentos de produção” (FRIGOTTO, 2010, p.36).

É da busca pela formação do trabalhador flexível que surge a pedagogia das competências, a qual melhor deu corpo aos fundamentos da TCH para uma prática pedagógica comprometida com os interesses do capital. Esta tem como propósitos principais reorganizar a compreensão da relação educação-trabalho, direcionando o foco da questão para os aspectos da subjetividade do trabalhador, em detrimento das questões de emprego e do mercado de trabalho. Por outro lado, busca também estabelecer uma nova organização no modo como se educam os trabalhadores, incluindo novos códigos e sentidos a esta tarefa (RAMOS, 2002).

Nessa perspectiva, o centro do processo formativo é o processo produtivo (não o trabalho), o qual é refletido em suas múltiplas dimensões. Mesmo elementos da subjetividade humana, como valores, atitudes e emoções, passam pelo crivo e reeducação e condicionamento à luz do processo produtivo.

Se por um lado a pedagogia das competências orchestra o processo pedagógico, esta recebe apoio ideológico de outros e elementos que constituem o cabedal da formação social capitalista como a noção de empregabilidade, de empreendedorismo, e da formação ao longo da vida. Estas construções ideológicas, cada um a seu modo, nutrem em comum, assim como a pedagogia das competências, a função de atribuir ao trabalhador toda a responsabilidade pela conquista e permanência no emprego, dando destaque exacerbado à competitividade e à individualidade entre os trabalhadores, distanciando qualquer

possibilidade de organização coletiva enquanto sujeitos inseridos em um mesmo processo, mas, principalmente, sem questionar elementos que geram a escassez de empregos, crises cíclicas do capital, enfim, sem problematizar a estrutura do próprio modo de produção que os origina.

Chegando à década de 70, o Brasil viveu o período popularmente conhecido por “o milagre brasileiro”, fazendo referência às altas taxas de crescimento publicadas durante o período em que o país ficou submetido ao regime da ditadura militar. Apesar dos números serem amplamente desacreditados, quando observada a realidade concreta, os impedimentos antidemocráticos característicos do regime impediam seu devido questionamento. Tratava-se da continuidade do programa de desenvolvimento que JK modificou, principalmente pelo endividamento público e que a ditadura aprofundou, além de dar um toque antidemocrático como forma de realizar seu projeto de Brasil.

Nesse período, foi promulgada a LDB nº 5.692/71, a qual substituía a equivalência que existia entre os cursos técnicos de nível médio e o ensino científico (os quais habilitavam para o ingresso no ensino superior) pela profissionalização compulsória no ensino médio, o que não pode ser entendido como a construção de uma escola ou currículo unitário, mas sim como aprofundamento do projeto desenvolvimentista que vinculava a educação escolar ao atendimento das demandas da indústria. Esse movimento foi posteriormente revisto, devido ao esfriamento da economia, culminando com o Parecer nº 76/75, que reestabeleceu a modalidade de educação geral desvinculada da preparação para o trabalho, concretizando um avanço de caráter conservador (HORA, 2013).

Posteriormente, por meio da Lei nº 6.545/78, três das Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), especificamente as dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná. O principal efeito desta legislação para as escolas federais foi a possibilidade de também ministrar cursos voltados para a formação de tecnólogos e engenheiros de operações, o que só mais tarde foi estendido a outras escolas que vieram a ser transformadas em CEFETs.

Os CEFETs sacramentam a relação da educação profissional com os interesses do setor industrial do país. Em seu artigo segundo, que trata dos objetivos da instituição, vê-se a vinculação das ações da instituição a serviço quase exclusivo do capital industrial. Conforme o texto legal,

Art 2º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm os seguintes objetivos: I - ministrar ensino em grau superior: 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; II - ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais; III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial; IV - realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1978, p.1, grifos nossos).

Com o passar dos anos, os CEFETs começaram a vivenciar uma situação que já era conhecida pelas escolas federais mais antigas. Contraditoriamente, o ensino propedêutico ofertado integrado à educação profissional, que se realizava nestas instituições, potencializado por outros elementos característicos que se sobressaiam em relação às demais escolas públicas, principalmente no tocante à infraestrutura, corpo docente e técnico, começou a dar subsídios para que seus estudantes dessa modalidade almejassem a outros patamares na sua formação, muitos deles inclusive obtendo êxito no acesso ao ensino superior (HORA, 2013).

Esse movimento, por sua vez, modificou o olhar que a sociedade em geral tinha em relação a estas instituições, de modo que os filhos das classes sociais mais privilegiadas começaram a enxergar as mesmas como um trampolim para o ensino superior público. Esse novo olhar sobre escolas federais, mais uma vez, acabou excluindo os filhos da classe trabalhadora, já que esses tinham, inclusive, dificuldades para o acesso à instituição, considerando que, dentre outros aspectos, o ingresso se dava por meio de vestibular, fator que nessa configuração de disputa aprofundava a exclusão. Nesse sentido, gradativamente, tais escolas foram deixando de ser escola para os filhos dos trabalhadores e passaram a atender às classes historicamente privilegiadas.

O fato destas escolas passar a ser utilizadas como trampolim para o ensino superior pela classe média também frustrava as expectativas do setor público e empresarial. O movimento de formar pessoas que não pretendiam acessar o mercado de trabalho enquanto técnicos de nível médio, mas mesmo assim ingressavam na instituição com vistas a receber o bom ensino médio (propedêutico) que o mesmo ofertava, representava um gasto público desnecessário e se opunha ao desejo de ter pessoas preparadas para assumir os postos de trabalho existentes, assim como garantir a existência de um exército de reserva.

A experiência vivenciada nestas escolas foi utilizada como uma das prerrogativas para que, na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), fosse estabelecido o Decreto nº 2.208/97 o qual buscou reestabelecer a dualidade existente entre educação geral e

específica, humanitária e técnica, que se vivenciava nos CEFETs. Deste modo, extirpou-se a educação que favorecia a formação integral dos sujeitos, permitindo a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos os quais sustentam a produção, e as demais dimensões da vida humana (FRIGOTTO, 2007).

Com a chegada de Lula ao poder, o papel social da EPT assume outros contornos, gerando um adensamento de suas funções e atuações, assim como uma maior dificuldade de compreender o que essa modalidade representa para a construção da sociedade brasileira.

Um primeiro elemento importante da gestão Lula foi a revogação do decreto de FHC citado anteriormente, a partir da promulgação de outro decreto federal, o de nº 5.154, de 23 de julho de 2004, no qual a educação profissional retoma seu caráter de formação global do estudante, e não mais se destinando exclusivamente à formação de mão-de-obra. Com o decreto atual, o ensino médio retomou a possibilidade da integração do ensino médio (propedêutico) com o ensino profissionalizante, perspectiva essa que foi estendida inclusive para a formação de trabalhadores da modalidade EJA. Todavia, esse ensino integrado manteve também a possibilidade dos cursos técnicos de nível médio subsequentes, deixando a educação unitária como uma possibilidade, o que satisfazia os interesses do ensino profissionalizante privado do país.

A Educação integral<sup>5</sup> assume como objetivo motriz a unificação do processo formativo dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. No plano ontológico, corresponde a religar os aspectos do trabalho e da educação, os quais foram clivados historicamente pelo surgimento da propriedade privada (SAVIANI, 2007).

Nessa abordagem, o trabalho é posto como o centro do processo pedagógico. É a partir dele que emanam as reflexões acerca da condição social dos sujeitos, não sonhando a preparação destes para o exercício de uma atividade laboral, porém entendendo este processo como algo mais amplo, e não exclusivamente pela técnica, mas contemplando fundamentos científicos que estão postos no processo produtivo, uma vez que tal conhecimento permite a abertura de um incalculável leque de possibilidades aos estudantes. Assim, inevitavelmente, esta concepção pretende contemplar as dimensões sociais do trabalho, da política afetiva e da cidadania, que podem fazer parte do processo pedagógico, com vistas ao enriquecimento cultural e profissional das novas gerações, sem

---

<sup>5</sup> Destacamos que a noção de educação integral que utilizamos está vinculada ao conceito de formação omnilateral e de politecnicidade.

abrir mão de que essa formação seja oferecida para todos, de igual modo, superando a divisão estrutural dentre a escola para os dirigentes e escola para os trabalhadores.

Entendemos que a formação integral é contra-hegemônica em relação ao projeto de sociedade capitalista, pois reconhece que as bases deste modelo dão continuidade à histórica exploração do homem pelo homem através do trabalho. Assim, o projeto da educação integral se vincula à missão de superação da sociedade do capital, propondo um novo tipo de sociabilidade.

Outra ação significativa da gestão de Lula foi a publicação da lei 11.195 de 2005, a qual, de acordo com a Exposição de Motivos Nº 118/2008, assinada pelos então ministros Paulo Bernardo Silva<sup>6</sup> e Fernando Haddad<sup>7</sup>, em seu ponto 4, os mesmos reconheciam que esta foi estratégica para retirar o obstáculo que impedia há sete anos a união de promover a criação de novas escolas de educação profissional e tecnológica. O que por sua vez se seguiu da decisão de criar 60 novas escolas, privilegiando estados que não eram contemplados, bem como regiões interioranas e as periferias de centros urbanos, demonstrando, segundo o documento, a opção pelos segmentos mais carentes da sociedade<sup>8</sup> (BRASIL, 2008b, p.1). Isto representava a superação de mais uma trava herdada de FHC, fundamental para a ampliação da educação no país.

A criação da RFEPCT e dos Institutos Federais correspondem a mais uma importante ação registrada no governo Lula. O surgimento destas nutrem íntimo diálogo com o novo programa de desenvolvimento social e econômico que este governo pretende estabelecer. Discutiremos essa questão em um capítulo posterior deste texto, por hora,

---

<sup>6</sup> Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão.

<sup>7</sup> Ministro de Estado da Educação. Ministro estadual de educação

<sup>8</sup> A lei em questão contém apenas dois artigos, e, curiosamente, em relação à legislação anterior (lei nº 8.948 de 1994), que ela modifica, diferencia-se apenas pela utilização do termo “preferencialmente” em substituição a “somente” de sua antecessora. A simples troca destas palavras permitiu a criação de 294 novas escolas pelo país, em sua destacada maioria fora da indicação “preferencialmente”, ou seja, custeadas exclusivamente pelo estado. Isso demonstra como a utilização do termo preferencialmente funcionou nessa política como forma de se antecipar a possíveis debates contrários a esta opção, um certo habeas corpus preventivo. O mesmo acontece, só que de forma inversa, quanto à indicação de que o currículo dos cursos técnicos de nível médio deve ser ofertado preferencialmente na modalidade integrado, como já tratamos anteriormente. O que essas duas posições têm em comum? No primeiro caso, permitiu a ampliação do investimento do estado na educação pública contrariando frontalmente o neoliberalismo que estava em curso; No segundo, garantiu a possibilidade da manutenção da oferta de educação pobre à luz das perspectivas da politécnica e da formação omnilateral. A síntese disto reflete uma das principais linhas do governo: a ressignificação das fronteiras do neoliberalismo, em que o confrontando, fortalece-o, e do desenvolvimentismo, em que tendo seus objetivos incorporados como referencial, tiram-lhe algumas de suas principais bases de sustentação, a saber, a independência tecnológica, a qual depende diretamente da formação de excelência de cientistas e trabalhadores.

queremos estabelecer as contribuições deste governo para a alteração da dualidade educacional sob a qual a EPT historicamente vinha se constituindo.

O surgimento dos institutos federais traz consigo uma grande ampliação das possibilidades de atuação institucional que se vivenciava com as antigas escolas que passaram a compor a RFEPCT, reunidas em uma única instituição. O primeiro elemento de ampliação trata dos níveis e modalidades da educação que a instituição passa a englobar, os quais contemplam a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Educação de Jovens e Adultos (EJA), técnico de nível médio (integrado, concomitante e subsequente), ensino superior (bacharelado e licenciatura) em todas as áreas do conhecimento e pós-graduação (mestrado e doutorado acadêmico e profissional) em todas as áreas do conhecimento.

A pluricurricularidade permite que a instituição concentre um alto número de estudantes, participando das mais diversificadas formações, o que *a priori* pode apresentar-se como algo muito favorável, porém, conforme apresentam Rummert, Algebaile e Ventura (2012), a isca do desenvolvimento desigual e combinado nessa questão consiste no fetiche de que estamos vivenciando tempos efetivos de democratização do acesso à escola e a educação. A pluricurricularidade, deste modo, funciona como a toalha responsável por encobrir as diferenças de valor dos diplomas que estas instituições produzem. Assim, os diplomas socialmente valorizados, que historicamente são conquistados pelas classes mais privilegiadas, continuam sendo limitados a poucos, enquanto que para a grande massa, são oferecidos outros diplomas e com eles toda a conformação social que os mesmos carregam.

As autoras sintetizam ainda que este processo se estabeleceu por três frentes. A primeira teve como eixo os programas de ampliação do ingresso, reinserção, permanência e conclusão da escolarização obrigatória; o segundo eixo voltou-se para a ampliação da escolaridade de jovens e adultos; e o terceiro, pelos programas de financiamento educacional (grande responsável pela ampliação do número de pessoas no ensino superior), e pela multiplicação das vias formativas no ensino médio e superior. Notadamente os IFs giram em grande medida em torno dos dois últimos eixos.

Entendemos, com essa breve explanação, que a história da educação profissional e tecnológica no Brasil tem como regra a separação das trilhas formativas entre os filhos das elites e das classes trabalhadora, registrando-se poucos momentos de superação deste cenário. Na mesma medida, essa organização reflete as próprias formas produtivas e

sociais em que se assenta a sociedade brasileira, de modo que a educação profissional nesse contexto assume o papel notadamente de reprodução desta estrutura. Apresentando-se de formas diferentes, a dualidade tem no processo de mudança a principal via de sua conservação, e, como refletimos, os Institutos Federais parecem não se consolidar como exceção a esta regra.

### **3 OS PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL E EDUCACIONAL DO BRASIL NO PERÍODO LULA**

Este segundo capítulo pretende apresentar a visão das principais frações de classe que constituíram o bloco no poder durante o governo Lula. Para tanto, utilizamos documentos publicados pelas instituições representantes dessas frações, reconhecendo os mesmos como uma das principais, se não a melhor, forma de expressão dos valores e projetos que esses setores detêm acerca das estratégias de desenvolvimento da educação e da sociedade brasileira como um todo, tendo em vista que nesses documentos são sintetizados, entre seus pares, distante de possíveis constrangimentos que o debate aberto com outras frações pode vir a ocasionar. Deste modo, estas falas representam o contexto imediato dos sujeitos, ou seja, aqueles que estão contidos e vivenciados diariamente em sua prática social, sem muitas vezes se darem conta do que estão realizando ou que conscientemente buscam velar.

Optamos por apresentar os dados no formato que dispomos a seguir, a partir da preocupação de tentar configurar o pensamento desses setores na respectiva época, o que nos permite compreender quais eram seus pressupostos, ideologia, e visão sobre os temas que nós trabalhamos. Consideramos que esse exercício não desseca a totalidade do pensamento das frações, o que fica mais evidente ainda dado o limitado número de documentos que utilizados, além de considerarmos os próprios documentos resultados de outros recortes, mas permite, sim, identificar os elementos mais latentes dos seus respectivos pensamentos.

Tratando mais especificamente dos processos metodológicos, o exercício hermenêutico aqui realizado focou nos temas abordados pelos documentos que mantinham relação como nosso objeto de estudo. Assim, fizemos os recortes das falas dos sujeitos apresentando (quando não ficavam expressamente expostos) os sentidos que os próprios sujeitos atribuíam aos temas que discorriam.

#### **3.1 O modelo de desenvolvimento brasileiro no período Lula-Dilma**

Por mais que no contexto da sociedade capitalista a definição dos limites da educação e do trabalho, que constituem os pilares da educação profissional, sejam

revisados à luz do funcionamento deste modo de produção, este jamais poderá abdicar por completo desta modalidade educativa, sob pena de destruir as bases que lhe constituem e que garantem sua manutenção. Essa contradição torna-se visível (concreta) a partir dos encaminhamentos que o poder político dá acerca dos direcionamentos das políticas educacionais, decisões essas que são fortemente determinadas pelo poder econômico do qual esse emana.

É nesse sentido que a criação e a refuncionalização das escolas técnicas federais, que assumiram no governo Lula a institucionalidade de Institutos Federais, precisam ser vistas a partir das relações dialéticas estabelecidas com o contexto econômico em que os mesmas são plantadas. Não obstante, apesar de não se tratar de um exercício do qual podemos encontrar todas as respostas que buscamos, é no mesmo nível indispensável para chegar até elas, visto que suas formulações buscam, dentre outros aspectos, responder a determinadas conjunturas de um período específico da história.

Com a eleição de Lula, em 2002, o neoliberalismo (modelo econômico adotado no Brasil desde o período pós-ditatorial, que já na época recebia duras críticas dos setores intelectuais mais progressistas da sociedade) sofreu algumas mudanças no curso de implementação do seu programa, movimento que rebateu diretamente na formulação das políticas públicas educacionais. Apesar da literatura caminhar para o entendimento consensual de que vivenciamos um período de mudanças, o mesmo consenso não se revela no apontamento de qual direção foi tomada, sendo este um dos embates que está travado em nossa contemporaneidade para aqueles que pretendem compreender os movimentos do estado brasileiro e de suas políticas públicas. Utilizando outros termos, significa responder: os governos do PT podem ser apontados como superadores da política neoliberal instalada nos governos tucanos anteriores? Essa questão nos leva, fatidicamente, a outra indagação: se a questão anterior for positiva, quais os mecanismos foram utilizados para realizar este feito?

No debate atual existem duas correntes frente a essas provocações. Na primeira, concentram-se os intelectuais mais entusiasmados com o governo da época, os quais veem nas gestões petistas um governo genuinamente superador da lógica neoliberal. Um dos principais elementos destacados e consagrados por este grupo concentra-se na apresentação de dados comparativos entre as gestões do PSDB e do PT. Números como ampliação de vagas e criação de universidades públicas, atrelados a outros programas de massificação do ensino superior, com destaque para o FIES, o PROUNI, o REUNI e a RFEPC para o

setor público, são exibidos como evidências do caráter inclusivo das políticas públicas desenvolvidas no governo Lula (GENTILI; OLIVEIRA, 2013), acrescidos posteriormente pelo PRONATEC, já no governo Dilma.

SADER (2013) destaca que os governos Lula e Dilma podem ser caracterizados como pós-neoliberais pelos aspectos de ruptura que estes estabelecem com os elementos centrais do neoliberalismo, processo este que também foi vivenciado por outros países da América Latina na mesma época. Os traços comuns entre as políticas produzidas nesses governos, na ótica do pensador, seriam a priorização das políticas sociais e não do ajuste fiscal; a priorização do processo de integração do cone Sul-Sul e não os tratados de livre-comércio com os Estados Unidos da América, assim como a priorização do papel do estado como indutor de crescimento econômico e de distribuição de renda, em oposição ao estado mínimo e a centralidade do mercado.

Como antecipamos, a hipótese da superação do neoliberalismo por parte dos governos do PT não é unívoca e recebe algumas críticas por parte daqueles que enxergam no governo, na verdade, a construção de um novo modelo de desenvolvimento, reaproveitando muitas das principais bases do neoliberalismo, configurando, inclusive, a ampliação e o aprofundamento dos seus postulados, embrulhados por novos mecanismos de caráter social, mas sem fugir do liberalismo enraizado.

Numa análise inicial, a partir dos próprios discursos que emanavam do governo federal no período Lula, remetendo à noção de que este teria reavivado o nacional desenvolvimentismo ensaiado lá atrás por Getúlio Vargas. Gonçalves (2011) vai mostrar que houve na verdade uma “inversão de sinais” do referido projeto, resultando na materialização em Lula do que poderia ser chamado de nacional desenvolvimentismo às avessas, uma vez que se verifica que neste período há um processo de desindustrialização, dessubstituição das importações, reprimarização das exportações, maior dependência tecnológica, desnacionalização, perda de competitividade internacional, crescente vulnerabilidade externa, maior concentração de capital e dominação financeira, ou seja, oposto aos principais fundamentos que constituem o desenvolvimentismo original.

Ao ampliar a análise para além da política econômica, englobando a modificação das fronteiras de atuação do estado por parte do referido governo, Gonçalves (2012, p.622) faz uma revisão conceitual, permitindo reconhecer que o modelo de desenvolvimento que ali foi implantado na verdade trata-se do que podemos chamar de Liberal-Periférico. Uma vez que “Este modelo caracteriza-se por: liberalização, privatização e desregulação;

subordinação e vulnerabilidade externa estrutural; e dominância do capital financeiro.”

Ainda segundo o autor, a vertente liberal deste modelo consistiria na liberalização

das relações econômicas internacionais nas esferas comercial, produtiva, tecnológica e monetário-financeira; da implementação de reformas no âmbito do Estado (em especial na área da Previdência Social) e da privatização de empresas estatais, que implicam a reconfiguração da intervenção estatal na economia e na sociedade; e de um processo de desregulação do mercado de trabalho, que reforça a exploração da força de trabalho.

Por outro lado, é também periférico por se tratar de uma forma de inserção subalterna do país na arena do mercado internacional, sem, contudo, expressar grandes influências sobre ela e seus processos decisórios. Além disso, assume o capital financeiro (que nada produz, mas se caracteriza por grande capilaridade e parasitismo na relação com processo produtivo, intensificando a exploração em relação aos trabalhadores) como principal estratégia na política macroeconômica, sem perder de vista sua inerente vulnerabilidade externa, que está posta sobre esses países, dos quais o Brasil não é exceção.

Castelo (2012) lança outras luzes sobre este quadro, partindo das análises das orientações formuladas durante uma reunião com líderes mundiais realizada em 1989, com vistas a discutir estratégias de superação das mazelas sociais e da luta política da classe trabalhadora que estavam sendo apresentadas nos países que adotaram o neoliberalismo em grande parte da América Latina, dentre eles o Brasil. Essa reunião ficou conhecida como o consenso de Washington, a qual produziu um documento que continha 10 orientações para estes países, que representavam as respostas neoliberais aos problemas sociais enfrentados na região.

Essa formulação político-econômica que pretendia combater os níveis agudos de pobreza, contudo, sem desembarcar dos postulados neoliberais, embalado por relativa influência da perspectiva da social-democracia, pode também ser denominada, como aponta o próprio autor, de “social-liberalismo”. Esse teria entrado na agenda governamental brasileira durante os governos de FHC, sem, todavia, desconsiderar o protagonismo dos governos Lula e as alianças firmadas pelo PT enquanto marcos importantes na consolidação do neoliberalismo latino-americano com adesão à ideologia social-liberal (CASTELO, 2012).

A formulação de políticas públicas, nessa perspectiva, sofre uma inversão dos seus valores, transferindo-se da noção de direitos fundamentais para uma organicidade que dê suporte à acumulação capitalista por parte do estado.

Em vez de investimentos nas políticas universalistas da seguridade social – consideradas ineficientes, caras e inibidoras do crescimento econômico -, eles defendem o direcionamento dos recursos do orçamento público para as políticas sociais de transferência de renda focalizadas nos miseráveis, tidas como “inovadoras e mesmo revolucionárias” (BACHA E SCHWARTZMAN, 2011, p.11. apud. CASTELO, 2012, p. 53-54).

É a partir dessas posições que se pretende que o atendimento do estado deve ser feito através das políticas de caráter focalizado, em detrimento das políticas universais, principalmente através de políticas de transferência de renda direta, opção essa que por um lado garante um determinado padrão de consumo mínimo para grande número de famílias, e por outro permite a manutenção da demanda ao mercado, mantendo por um período o aquecimento da economia através do estado, o que nitidamente consente com a predominância do liberalismo clássico enquanto elemento estruturante da sociedade civil.

Construindo a análise pelo ângulo da história e das relações de classe no chão brasileiro, apoiando-se também nas leituras dessa realidade a partir de Francisco de Oliveira, as autoras Rummert, Algebaile e Ventura (2012) ponderam que vivenciamos mais uma versão do liberalismo por elas denominado de “Capital-Imperialismo”. Este se caracterizaria pelo “predomínio do capital monetário, a dominação da pura propriedade capitalista bem como seu impulso avassalador expropriador” (FONTES, 2010, p. 146, apud. RUMMERT, ALGEBAILLE e VENTURA, 2012, p. 17-18), que só foi possível ser posto em curso, frente à subordinação consentida por parte das elites nacionais, principalmente a do agronegócio e do médio capital industrial, a inserção subalterna no contexto internacional, com vistas a garantir a manutenção de sua dominação no cenário interno, frente às ameaças dos movimentos organizados das classes trabalhadoras, conseguirem alcançar a condução política do país. Neste caso, era mais interessante uma nação de economia desregulada e aberta ao capital externo do que outra que viesse a promover reformas estruturais que representassem a possibilidade de perda de seus privilégios em relação à grande massa dos trabalhadores.

Apoiando-nos nas análises e nos dados produzidos por estes pensadores, podemos apontar que os ditos ganhos sociais que foram registrados no referido período são resultado de uma reconfiguração da atuação deste governo, produzindo um tipo de pacto de classes dentro dos limites da acumulação capitalista. Isso foi possível a partir da mediação da

iniciativa privada no atendimento dos até então direitos sociais que foram paulatinamente transformados em produtos comprados pelo estado e distribuídos à população (BOITO Jr. 2006). A fragilidade dessas políticas consiste no seu “prazo de validade”, que coincide com o declínio das taxas de valorização do capital, desencadeando processos de ajuste fiscal que, a depender de sua intensidade, podem regredir a padrões piores do que foi experimentado antes de sua implementação.

É sobre esses aspectos que tanto Boito Jr. (2006) como Gonçalves e Filgueiras (2007) vão apontar quão importante foi a vitória do PT nas eleições de 2002 para a efetivação desse projeto. Uma vez que nenhum outro partido tinha melhores credenciais para tal tarefa, visto que era um dos poucos partidos de massa, originado a partir da organização política dos trabalhadores através de seus sindicatos e movimentos populares, num período de grande efervescência da organização popular que também deu origem à CUT e ao MST, bem diferente da aristocracia que se revezava no poder. Por isso o governo Lula permitiu uma maior coesão política a este bloco, por um lado por reduzir seus pontos de divergência, por outro enfraqueceu a capacidade de mobilização dos movimentos sociais e sindicatos.

No contexto dos governos Lula-Dilma, mas com início dessa configuração já desde FHC, o capital financeiro interno e externo assumiu a hegemonia do bloco no poder desse período. Como aponta Boito Jr. (2006), a principal marca do governo Lula nessa questão foi o êxito em reconfigurar o bloco no poder, incluindo nele o grande capital industrial e o grande capital agrário, mantendo em posição secundária à participação das médias empresas exportadoras, o médio capital bancário e o médio capital industrial voltado para o mercado interno, mas sem perder, neste desenho, a hegemonia do capital financeiro. Isso foi possível pela manutenção das altas taxas de juros e incentivo à exportação, principalmente de *commodities*, o que permitiu a ampliação do *superavit* primário indispensável ao pagamento da dívida pública, a principal fonte de lucro dos bancos. De acordo com Filgueiras e Gonçalves (2007, p. 180), “o domínio da lógica financeira nas relações econômico-sociais é o elemento que dá coesão a esse bloco dominante, soldando os interesses dos seus distintos participantes e apoiadores”.

A centralidade do PT nessa reconfiguração consiste, em termos gramscianos, ao próprio processo de transformismo que o partido caminhou, o qual de modo sintético se refere ao processo de adesão (individual ou coletiva) às perspectivas do bloco histórico dominante pelas lideranças ou organizações políticas subalternas da sociedade,

abandonando simultaneamente suas próprias e antigas concepções e posicionamentos políticos (FILGUEIRAS e GONÇALVES, 2007). Este processo largamente experimentado pelo PT tem como sua maior concretização a publicação da “carta ao povo brasileiro”, na qual o partido afirma o compromisso com a manutenção dos acordos econômicos estabelecidos pelo governo FHC.

Outra novidade destacada na configuração do bloco no poder deste governo foi a participação, de forma subordinada, da classe trabalhadora organizada enquanto mais uma fração de classe a constituir este bloco. A conquista desta posição deveu-se ao papel fundamental das centrais sindicais (com destaque para a CUT) e seus diversos sindicatos, bem como os movimentos sociais que foram um elemento chave no êxito do pleito eleitoral das eleições de 2002, e que também remontam a construção histórica do próprio partido dos trabalhadores.

Entendemos que essas duas correntes com que dialogamos são felizes nas considerações que fazem, assim como são totalmente válidos os dados que as mesmas apresentam. Todavia, pensamos que o primeiro grupo desconsidera a categoria “totalidade”, uma vez que se baseia em dados comparativos entre as duas gestões do PT e do PSDB. Desse modo, como bem afirma Leher (2010, p. 370), “Ao adotar os parâmetros do governo anterior como base para a comparação, o “estudo” aceita, implicitamente, a lógica subjacente aos mesmos”. Só por esse aspecto já poderíamos então afirmar que, de fato, mesmo entre esses pesquisadores, houve uma continuidade com outra fisionomia em Lula do programa neoliberal iniciado por FHC.

Os apontamentos demonstrados por todos os autores e autoras citados nesse trecho nos fornecem valiosos esclarecimentos acerca do período socioeconômico que vivenciamos com Lula e Dilma. A partir deles, podemos afirmar que não experimentamos uma continuidade linear, ou fiel, do projeto que vinha se desenvolvendo no país. Na mesma medida, não parece ser adequado falar em superações, o que mais fica evidente, na verdade, é um enraizamento da teoria liberal, fazendo-a assumir novos formatos, sem alterar os fundamentos que a constituía. Dito isso, queremos demarcar que o que foi desenvolvido não tem relação praticamente nenhuma com o que se pretenda um empoderamento da classe trabalhadora ou com a emancipação desta.

Por outro lado, pensamos que este período tem cheiro de neoliberalismo, formato de neoliberalismo, práticas de neoliberalismo, mas não é adequado ser reconhecido como puramente neoliberal. Nosso desconforto em posicionar esse governo no grupo dos

neoliberais brasileiros dá-se, além do já expresso por aqui, pelo local que visualizamos o governo, ou seja, a partir da criação e expansão dos Institutos Federais, que permite contemplar várias demandas reprimidas da classe trabalhadora, ainda que essas venham a ser atendidas dentro dos limites dessa lógica.

Acrescentamos a isso que temos uma ampliação do investimento do estado nos setores sociais, ainda que esses tenham sido realizados dentro da lógica neoliberal, o mesmo não pode ser desconsiderado como um movimento de resistência, uma vez que vai de encontro a um dos principais pilares de sustentação e defesa desta cosmovisão no que tange à diminuição do estado, ou mesmo a diminuição do estado para o setor social.

Em síntese, temos, sim a inevitável conclusão de que a teoria liberal obteve êxito como orientadora do estado e dos governos brasileiros desde a retomada do período democrático, superando o desenvolvimentismo que caracterizou grande parte de nossa história até o período da ditadura militar. Nesse processo, o neoliberalismo apresentou-se como alternativa viável, capaz de articular a elite brasileira e gerando um consenso, no sentido de garantia da manutenção de seus privilégios, que no período Lula foi disseminado na classe trabalhadora através de variadas estratégias, tendo a centralidade do estado nesse processo, sem, no entanto, mexer na estrutura social historicamente construída.

### **3.2 A visão de educação e desenvolvimento do capital financeiro**

Como abordamos anteriormente, o capital financeiro foi mantido como a classe hegemônica no período dos governos Lula-Dilma, que é caracterizado pela fração do capital a qual se reproduz centralmente pela esfera financeira, no âmbito da acumulação fictícia, e que se apresenta em variados formatos institucionais (bancos, cooperativas de crédito, cartões de crédito, etc.) (FILGUEIRAS e GONÇALVES, 2007).

Foi um grande desafio, e de antemão frustrado, levantar documentos desta classe relacionados à problemática da educação através da sua principal instituição representativa: a Federação Brasileira de Bancos (Febraban). A mesma não disponibiliza nenhum material relacionado aos nossos interesses em sua página da internet. Assim, tentamos contornar essa lacuna inicialmente através da pesquisa avulsa no Google, mas também não obtivemos êxito.

Frente a esse impasse, optamos por utilizar duas estratégias diferentes. A primeira foi buscar documentos elaborados pelos principais<sup>9</sup> bancos privados do Brasil, que permitissem captar alguns elementos que pudéssemos apontar como constituintes do pensamento pedagógico e de desenvolvimento deste setor. Assim, os bancos escolhidos foram Santander, Bradesco e Itaú. No primeiro deles, não encontramos publicações do período do estudo, porém encontramos um documento interessante, datado de 2016. O Segundo, apesar de também não disponibilizar documentos específicos, divulgava seus relatórios gerenciais anuais, dentre os quais selecionamos o do ano de 2009. Por fim, o último disponibiliza uma biblioteca com documentos de sua autoria, o que nos permitiu a escolha de dois deles.

O Banco Santander é mantenedor do Programa Escola Brasil, que foi criado em 1998. De acordo com o sítio da internet do programa, o mesmo revela que seus objetivos são:

Contribuir para a melhoria da qualidade da escola pública de Educação Básica por meio da participação voluntária dos funcionários e estagiários do Santander; Oferecer oportunidades estruturadas de voluntariado para favorecer e estimular a participação social dos funcionários, estagiários, seus familiares, amigos e clientes; Ampliar a visibilidade da importância do envolvimento da sociedade na causa da educação (SANTANDER, 2016, p.5)

A coluna de sustentação do programa é a participação voluntária de pessoas que trabalham ou têm relações com o banco. Essas pessoas, organizadas em núcleos de voluntários, desenvolvem atividades mensais relacionadas, geralmente, a temas de datas comemorativas, especificamente acerca de questões voltadas para igualdade e cidadania, como dia do trabalhador, da consciência negra, da pessoa com deficiência etc. junto às escolas públicas das redes municipais e estaduais, conforme apresenta o calendário 2016, atividades que envolvem as famílias, os estudantes e o corpo gestor da escola.

Na apresentação da programação de 2016, chamou-nos a atenção um traço mais destacado de sua atuação, quando o documento afirma que:

A experiência com o Calendário do PEB em 2015 trouxe alguns aprendizados importantes, que foram incorporados na edição 2016. Ficou ainda mais evidente onde está a maior contribuição dos voluntários do Santander para a comunidade escolar no contexto atual: a educação financeira (SANTANDER, 2016, p. 4).

---

<sup>9</sup> Os que obtiveram maior rentabilidade nos últimos anos.

Partindo desse entendimento, o programa organizou no planejamento das ações mensais a reserva de espaços no qual, partindo do tema trabalhado naquele encontro, fosse possível fazer relações com questões de caráter financeiro, sejam elas através de publicações de livros infantis sobre este tema, eventos etc. Nesse sentido, podemos apontar que o tema “finanças”, na medida em que é relacionado com várias temáticas, mensalmente, e por várias formas, deixa de ter apenas o caráter de apêndice, para se constituir como a linha orientadora da ação e/ou a ação materializadora da intenção que este programa objetiva.

O segundo bloco de documentos que nós ocupamos, capitaneados pela UNICEF e pela Fundação Itaú Social, foram os cadernos I (O programa de Melhoria da Educação no Município e as Políticas Públicas Sociais) e III (O cotidiano do gestor: temas e práticas), da Coleção Diálogos Sobre a Gestão Municipal<sup>10</sup>, publicados em parceria entre a Fundação Itaú Social, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

O caderno I parte do entendimento de que nossa educação é ruim e precisa ser transformada, posição essa que está alicerçada principalmente nos resultados das avaliações de larga escala sobre a educação básica (IDEB, Prova Brasil etc.). Nesse sentido, o mesmo não se detém em refletir acerca das possíveis causas dessa situação, olhando a realidade como um dado em si mesmo, porém, não se furta em apontar possíveis soluções para o problema, sendo a própria coleção uma ação de enfrentamento desta indesejável realidade.

Para o documento, o planejamento e gestão educacional (que é o conteúdo principal de toda a coleção) são os elementos chave para a superação da má situação constatada em vários municípios do país. Devido a essa posição, o documento vai se concentrar em instrumentalizar os gestores educacionais acerca de conteúdos, práticas e posturas que acreditam ser favoráveis à superação. A principal estratégia nesse sentido é a aplicação de uma ferramenta de gestão desenvolvida pelo próprio conjunto de instituições, denominado Programa de melhoria da educação no município, o qual vem sendo desenvolvido desde 1999, de acordo com o texto,

Na reflexão sobre a política educacional do município, que se consolida na elaboração e no registro do Plano de Educação (PE), o Programa

---

<sup>10</sup> Não nos detemos na leitura do caderno II (O planejamento Educacional em Ação), uma vez que o mesmo representa um “passo a passo” do que vinha sendo fundamentado no caderno I.

Melhoria propõe e orienta o seguinte percurso: **1** Elaboração da Avaliação Diagnóstica, um processo investigativo sobre a realidade educadora do município. **2** Constituição de um Fórum de Educação: espaço de articulação institucional de acompanhamento e avaliação da política de educação. **3** Formulação e implementação da Intervenção para a Educação Básica coerente com a Avaliação Diagnóstica, contendo a definição de princípios, metas, ações e mecanismos de gestão do Plano de Educação; **4** Desenvolvimento do acompanhamento e da avaliação que perpassa todo o processo de elaboração e efetivação do Plano de Educação (COLEÇÃO DIÁLOGOS SOBRE A GESTÃO MUNICIPAL, 2009, p.09).

Outro elemento bastante destacado pelo documento é a participação de vários setores na gestão e formulação de documentos norteadores da educação dos municípios. Nesse sentido, a defesa é pela participação de representantes dos diversos segmentos sociais nos órgãos colegiados de decisão. A gestão democrática é estimulada em grande parte do texto, sempre sinalizando para a inclusão de setores diversos, públicos e privados, nas decisões de educação.

O relatório anual de 2008 do Banco Bradesco trazia poucas informações acerca de propostas de desenvolvimento do país e/ou da educação. Quanto a esse último aspecto, o banco se satisfaz em apresentar suas iniciativas de responsabilidade social que estão concentradas no “Bando do Planeta”, voltadas para questões ambientais e de sustentabilidade, e a Fundação Bradesco, ação pela qual o banco realiza suas atividades de promoção de educação, tanto presencialmente como via internet. Apesar disso, o documento se limita em apresentar e valorizar as iniciativas capitaneadas pela fundação, com destaque para o alcance do número de atendidos em todos os níveis e modalidades da educação básica, além do seu próprio investimento, que no referido ano foi superior a R\$ 220.000,000,00 (duzentos e vinte milhões).

Como antecipado, trabalhamos com um segundo grupo de documentos no qual estão as proposições do capital financeiro, articuladas com outros integrantes do bloco no poder. Esse expõe de forma muito mais integrada a própria construção do consenso educacional que o bloco no poder do período Lula produziu. O documento que manejamos foi o “Relatório Todos Pela Educação 2006-2009”, publicado pelo movimento Todos Pela Educação (TPE), que, no ano de 2009, tinha como seus principais patrocinadores a Fundação Bradesco, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social e o Banco Santander, além de algumas grandes indústrias.

Como aponta Leher (2010), este movimento tem suas raízes em um antecessor denominado “Movimento Brasil Competitivo”, assim como em conjunto com o Programa

de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (Preal), que de modo geral tem realizado forte influência na educação, e nos anos do governo Lula, teve boa parte de sua agenda incorporada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Um primeiro elemento que mais salta aos olhos no relatório é a construção ideológica do TPE no sentido de tentar compartilhar do monopólio do estado na gestão da educação pública. Essa construção, no entanto, não se processa de forma aberta e direta, mas sim, a partir da equiparação de outros sujeitos (empresas privadas e sociedade civil organizada), colocando-os no mesmo pé de igualdade com o Estado. A maior expressão desse caráter faz-se pelo clamor de um envolvimento geral em participar da educação, o que se apresenta em várias partes do documento. Conforme um destaque do mesmo:

Cabe a todos – governo, sociedade civil e empresas – fazer com que a Educação seja a prioridade número um do país. Cabe a todos nós garantir que cada criança nascida hoje tenha concluído a Educação Básica de qualidade por ocasião do bicentenário da Independência do Brasil, em 2022 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p.14).

Esse posicionamento ancora-se em outro pressuposto, que, novamente, não é evidenciado como tal. Esse consiste em informar que o Estado sozinho não tem condições ou eficiência necessária para prover um padrão de educação aceitável, de modo a precisar da ajuda de outros atores para essa tarefa,

Com base nesse princípio, a aliança que se formaria deveria ser o mais ampla possível. Desde o início, era clara a necessidade de união dos mais diferentes setores da sociedade, da política e da economia do país. Diante do desafio histórico da Educação, nenhum setor, organização ou grupo, isoladamente, seria capaz de fornecer respostas plenamente satisfatórias e sustentáveis no longo prazo. P.14 [e continua] O que significa Todos Pela Educação? Certamente não é o mesmo que dizer “Eles Pela Educação”. Quer dizer eu, você, nós, eles, enfim, todos mesmo. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p.50).

Por outro lado, segundo o documento, essa possibilidade se agrava pelas trocas de governo como um grande desafio para a continuidade das políticas de estado, nesse sentido questiona o documento: “É possível responsabilizar os secretários de Educação, mesmo que eles não tenham um mandato, como os governantes eleitos?” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 47). A inclusão de outros atores na educação, nesse ponto, permite também preservar essas continuidades, de modo que o mercado e a sociedade civil organizada teriam um caráter mais perene, do que propriamente os governos ou seus servidores públicos.

Essa posição defende uma gestão articulada da educação, com algumas semelhanças, com ações em caráter de rede ou de parcerias público-privadas (elemento que também se apresenta em outras proposições da classe, como citado anteriormente).

Esse fundamento e a busca pela participação na gestão da educação pública, atingiu o patamar de projeto, que construiu um tipo de APL da educação, segundo o documento,

Para apoiar municípios na implementação de ações que promovam a melhoria de seus indicadores educacionais, o Todos Pela Educação deu início em 2009 ao projeto Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), que conta com a parceria do MEC e de várias instituições públicas e privadas. O projeto visa contribuir para que grupos de municípios de uma mesma região, com características socioeconômicas semelhantes, possam melhorar a qualidade da Educação pública que oferecem, tendo como ponto de partida o PAR – Plano de Ações Articuladas do MEC, parte essencial do PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação, em suas quatro dimensões: 1. Gestão Educacional 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Apoio Escolar 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação 4. Infra-estrutura Física e Recursos Pedagógicos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 53).

Não se trata aqui de concordar ou não com a participação de outros atores na educação pública, a questão é qual a posição hierárquica que estes adquirem nessa relação, no que a participação dos mesmos afeta e direciona as políticas educacionais, e em que medida sua participação não representa um processo de manutenção de seus interesses por caminhos “exóticos” em relação a suas atividades fins.

Essa influência no direcionamento das políticas públicas educacionais, bem como sua execução e avaliação (principal instrumento do TPE), constitui-se como o resultado final buscado pelas ações do movimento. Neste sentido, construir o consenso e aglutinar o maior número de adeptos as suas proposições constitui-se tarefa fundamental nesta construção. Segundo o próprio documento,

A área de Articulação e Relações Institucionais estabeleceu um diálogo permanente com diversos segmentos da sociedade, com representantes dos professores e com os gestores públicos, e buscou nesses quatro anos unir esforços em favor da melhoria da Educação, influenciando políticas públicas, sem as quais os eventuais avanços vão continuar distantes da sala de aula (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p.8).

A questão do financiamento da educação também encontra espaço na agenda do TPE. Nesse caso, o movimento advoga um patamar relativamente baixo de investimento em relação ao PIB. De acordo com a

Meta 5 do Todos Pela Educação: “Investimento em Educação ampliado e bem gerido”, que prevê que o investimento público na Educação Básica seja de pelo menos 5% do PIB”. [Nesse aspecto ainda, destaca a

importância do] fim da incidência da DRU (Desvinculação de Receitas da União) na Educação, que retirava da área anualmente 20% dos recursos constitucionalmente destinados a ela (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p.08).

A valorização dos profissionais da educação é outro tema que encontra eco na atuação do TPE. Apesar dos mesmos se basearem em algumas pesquisas, produzidas pela CNI, as quais apontavam que

Para os entrevistados, o principal problema da Educação é a existência de professores desmotivados e mal pagos. Dentre as pessoas que participaram do levantamento, 19% expressaram essa opinião. Logo em seguida aparece a falta de segurança/drogas nas escolas, de acordo com 17%. Para 15%, o maior problema é a falta de escolas; para 12% o número de professores é insuficiente; e 11% acreditam que os docentes estão desqualificados / despreparados. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 49).

Não se fazem proposições no sentido de superar essas constatações, pelo contrário, em outro documento denominado “26 Compromissos”, o qual era organizado em torno de 10 (dez) grandes causas, sendo a segunda “educação de qualidade”, a qual pressupunha como um de seus compromissos “valorizar e promover a formação contínua dos profissionais da Educação”, porém, no documento posterior, que tinha como coluna “as 5 metas para educação”, essa questão some por completo. A valorização profissional para o TPE consistiria em estimular o reconhecimento dos pais pelos professores, sem tocar nas questões de condições de trabalho e remuneração.

O último destaque para a compreensão da noção de educação dessa fração concentra-se nos problemas de oferta de educação básica. Nessa direção, reconhece-se como conquista a quase universalização do ensino fundamental e a necessidade dessa universalização para as demais fases da educação básica de caráter propedêutico.

O cenário educacional brasileiro era marcado por um quadro em que, por um lado, o país havia registrado significativo avanço no acesso das crianças à escola, com a quase universalização do Ensino Fundamental, mas, por outro, ainda tinha pela frente o imenso desafio de elevar o padrão de qualidade, além de também universalizar o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Médio. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 10-12).

### **3.3 A visão de educação e desenvolvimento do Capital Industrial**

Outra classe que ganhou espaço e compôs o bloco no poder no período Lula foi o capital industrial. Este que concentra as grandes empresas transnacionais, as médias

empresas com foco na exportação e as locais voltadas para o mercado interno, têm como característica fundante a produção de mais-valia a partir da exploração do trabalho na produção de mercadorias tangíveis, caracterizando-se também pelo destacado domínio (posse) sobre os meios de produção.

O documento que escolhemos para realizar nossa coleta de dados acerca da visão desta classe está contido no documento da Confederação Nacional da Indústria (CNI), relativo aos modos que esta organização compreende e como enquanto estratégias de desenvolvimento para o país, registradas no documento “Crescimento. A visão da indústria”, publicado pela própria em 2006.

O documento está estruturado em duas etapas. A primeira se propõe a apresentar um grande leque de frentes a serem trabalhadas por parte do Estado, contemplando reformas, ajustes e modificações nos investimentos públicos, tendo por referência o mapa estratégico da indústria 2007-2015. A segunda parte se detém a apontar de forma precisa ações a serem adotadas em diversos setores, denominadas pelo documento como “dez prioridades”, tais como educação, inovação, relações de trabalho, infraestrutura etc.

O documento busca justificar a importância do setor industrial como elemento estratégico e fundamental para a melhoria do padrão de vida do brasileiro, para tanto faz uso de diversas experiências e dados internacionais que corroboram com seus argumentos, convergindo para o entendimento de que a indústria deve ter papel central no projeto de desenvolvimento do país, o que permitiria, por esta via, a ampliação do acesso à renda e de várias melhorias na qualidade de vida para toda a sociedade. Sendo assim, o desenvolvimento econômico pela indústria, ou sua retração, afeta diretamente toda a população. Nas palavras do documento:

O real crescimento da economia – com a conseqüente melhoria de vida da população – depende de um conjunto amplo de iniciativas e reformas interdependentes, calcadas em uma agenda pré-definida. [Em outro trecho afirma] O problema não se restringe apenas ao setor produtivo, na medida em que crescimento mais baixo reduz a capacidade de geração de empregos e, conseqüentemente, limita a possibilidade de elevação do padrão de vida da população brasileira (CNI, 2006, p.19,23).

Dado à referida centralidade, o documento critica a política social implantada no governo Lula, acreditando ser equivocado ampliar o gasto público em períodos de *superavit*, quando na verdade se deveria direcionar essa “sobra” para ações que garantam um padrão de crescimento mais duradouro e sólido.

**A manutenção do equilíbrio macroeconômico exige a adoção de políticas monetárias e fiscais coordenadas.** A combinação de uma

política fiscal expansionista como a atual – com forte aumento de gastos, mesmo na presença de elevado superávit primário – com uma política monetária contracionista significa a transferência de todo o ônus do ajuste para o setor privado (CNI, 2006, p. 31, grifos do autor).

O documento vai reconhecer a educação como uma necessidade para o processo produtivo do país, na medida em que esta fornece não só trabalhadores qualificados para operar as tecnologias disponíveis no mercado, mas também permite produzi-las, sem perder de vista que,

Embora necessária, a Educação não é suficiente para promover o crescimento econômico. Ainda que o forte crescimento no nível educacional da população tenha sido componente essencial para o sucesso de algumas economias – como, por exemplo, no caso dos Tigres Asiáticos –, não se pode dizer que a educação assegure automaticamente o crescimento. Há casos de países com elevado nível educacional, como Cuba e Argentina, mas que apresentam baixos índices de crescimento. O crescimento econômico é determinado por um conjunto de fatores, entre os quais a educação. Para crescer, é preciso haver investimento tanto em capital físico como em capital humano. Para haver investimento, é necessária a existência de ambiente econômico-institucional que estimule o investimento (CNI, 2006, p. 133).

Reconhece o documento que um bom ambiente de crescimento econômico é um fator importante para a revisão do papel da educação para a sociedade, uma vez que

Educação é investimento e, como todo investimento, envolve custo e risco. Se o ambiente econômico-institucional for estimulante à educação, o trabalhador acreditará valer a pena investir no seu futuro [neste sentido] O País deve proporcionar os incentivos necessários para incutir na sociedade a idéia de crescimento individual, como resultante da busca pelo conhecimento. Assim, uma boa política educacional deve estar conjugada a crescimento econômico, de modo que se criem ambientes de trabalho propícios ao uso das competências adquiridas (CNI, 2006, p. 133).

Pelo exposto, fica claro que valores como competitividade, protagonismo, individualismo, sintetizados no ideário da meritocracia, são as principais colunas teóricas do pensamento pedagógico da CNI, nitidamente incorporados do universo da produção industrial, resumindo a educação à dimensão da empregabilidade.

O investimento público em educação recebe tratamento cirúrgico do documento quanto à sua necessidade de ampliação assim como, na mesma medida, defende a necessidade de uma revisão quanto à gestão desses recursos. Sua crítica consiste que temos de fato um *deficit* na oferta de educação básica, que foi atacada pelas políticas públicas, majoritariamente pela via quantitativa, em detrimento da qualitativa. O resultado disto é a

existência de um grande número de pessoas na escola, mas com rendimentos inferiores às suas respectivas séries,

O Brasil tem dedicado seus melhores esforços, com vistas ao aumento das taxas de escolaridade – em especial, na década de 90, período em que houve extraordinária aceleração na matrícula escolar em todos os níveis. [...] Ocorre que a melhoria do nível de escolaridade da população economicamente ativa não resultou em ganhos de produtividade. Estudo recente (Rodrigues, 2004) estima que, entre 1980 e 1999, o estoque de capital humano – construído com base no nível de escolaridade e nos anos de experiência da força de trabalho – mais que dobrou, enquanto o produto interno bruto aumentou em menos de 50%. Esse pífio resultado pode ser atribuído à má qualidade da educação. Pesquisas efetuadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) mostram que a qualidade da educação brasileira está muito abaixo do que seria esperado. Alunos da quarta série do ensino fundamental apresentam, em média, desempenho em português e matemática que seria esperado para alunos da segunda série. Alunos da terceira série do ensino médio têm o desempenho esperado para a oitava série do ensino fundamental, quadro que se vem agravando a cada ano (CNI, 2006, p.134).

Frente a isso, o texto defende por um lado a aprovação do FUNDEB, ampliando os investimentos do ensino fundamental para todo o ensino básico, assim como criar um sistema nacional de educação com a implantação de mecanismos de avaliação, controle de resultados e estipulação de metas, elementos necessários para se garantir o desenvolvimento da qualidade da educação. Afirma o documento:

A melhoria da qualidade da educação no Brasil requer a construção de um sistema de mensuração e avaliação de qualidade para todos os níveis: básico, superior e pós-graduação, incluindo definição de metas, acompanhamento de processos e cobrança de resultados (CNI, 2006, p. 135).

Ainda sobre a distribuição dos investimentos, sugere que este seja feito considerando as particularidades de cada região, priorizando a educação básica em relação aos demais níveis,

**A defesa pelo foco na qualidade não deve ser confundida com o abandono da universalização.** O que se defende é a busca da universalização com qualidade. Já o nível educacional que se deve priorizar dependerá da situação atual e do grau de desenvolvimento de cada região do País. [...] Nas regiões mais avançadas, o investimento deve estar voltado para a Educação Superior e pós-graduação, enquanto, nas mais atrasadas, o foco deve ser a melhoria da educação básica (CNI, 2006, p. 135).

Voltando-se para a escola enquanto instituição, o documento reconhece que muitas delas têm infraestrutura precária, não dispoem de bibliotecas, laboratórios e outros equipamentos didáticos, o que é visto como um entrave que colabora para o baixo

rendimento dos estudantes. A CNI expressa, ainda no referido documento, a importância do estado desenvolver ações que valorizem a participação da família no processo educativo dos filhos, que deve se dar principalmente pela valorização das associações de pais e mestres.

Para o documento, a má qualidade do ensino faz parte de um processo que desemboca na má formação dos professores. Esses “que deveriam quebrar o ciclo vicioso da má educação trazem deficiências crônicas de formação acadêmica a ponto de não dominarem os conceitos básicos de sua profissão” (CNI, 2006, p.134). Como forma de superar o referido cenário, o texto propõe que,

É preciso que se desenvolva um sistema de capacitação do educador, associado a um sistema de acompanhamento, metas e benefícios que incentive a capacitação e premie e valorize os professores com base em resultados (CNI, 2006, p.134).

O documento não aborda outras possibilidades de valorização dos professores, que não através da bonificação.

Quanto ao ensino superior, o documento destaca basicamente duas questões. A primeira se refere à oferta de universidade pública e gratuita. Queixa-se o documento que a universidade é bem mais cara que a educação básica, além de ser um espaço utilizado majoritariamente pelos filhos das classes de maior poder aquisitivo, tendo pouco efeito inclusivo. Frente a isto, a CNI defende que o ensino superior seja pago pelos estudantes a partir de um mecanismo articulado com a renda familiar (valores diferenciados a partir da condição financeira de cada estudante). Por essa via, seria possível economizar grandes quantias de dinheiro que deveriam ser redistribuídas para a educação básica, reconhecida como mais democrática.

Os universitários concentram-se, em sua maioria, nos extratos mais elevados de renda. Assim, é justo concluir que a prioridade dada a esse tipo de educação acaba por reforçar a desigualdade educacional e econômica do País. Como os recursos são limitados, deve-se dar prioridade à educação básica. **O fim da Educação Superior (ensino universitário) pública gratuita, com o repasse dos recursos poupados para a educação básica, é uma medida de justiça social e eficiência** (CNI, 2006, p. 137-138, grifos do autor).

A outra proposição contrária à universidade pública e gratuita se refere aos tipos de formação que são prioritários para o projeto de desenvolvimento do país pela ótica da CNI. Nesse sentido, considera-se que as universidades devem se concentrar nas ofertas de cursos

de engenharia em detrimento de cursos de outras áreas não relacionadas à produção industrial.

No que concerne à Educação Superior, merecem destaque os cursos de engenharia. Mais ainda que os demais trabalhadores, os engenheiros precisam ser capazes de promover profundas transformações em suas habilidades. Para enfrentar as seguidas mudanças tecnológicas, as empresas estão cada vez mais dependentes desses profissionais (CNI, 2006, p. 138-139).

Ainda sobre esse aspecto, os cursos das áreas de humanas e das ciências sociais são tidos como empecilhos para o desenvolvimento e têm servido para deslocar estudantes que seriam mais promissores no ensino profissionalizante. De acordo com o documento,

**O País não só provê pouco incentivo ao ensino médio profissionalizante, como também dificulta o desenvolvimento de cursos superiores de tecnologia e seqüenciais.** [...] Hoje, há um déficit de profissionais qualificados devido a incentivos culturais e econômicos artificiais em favor do curso superior de quatro anos, o que tem levado um contingente elevado de estudantes para as áreas de ciências humanas e sociais (CNI, 2006, p. 139-140, grifos do autor).

Ainda no que tange à educação profissional de nível médio, o texto defende a ampliação do número de matrículas neste nível de ensino, considerando que ele permite maior integração dos interesses dos estudantes com as demandas do mercado de trabalho, o que gera melhoria dos padrões de vida.

Para prover ganhos individuais e sociais, a educação precisa ser focada em áreas em que haja demanda por parte da economia e o conhecimento adquirido possa efetivamente ser posto em prática. A maior destinação de recursos nessa área não só propiciará o aumento da taxa de retorno da educação, como também possibilitará a redução das desigualdades educacional e econômica (CNI, 2006, p. 139).

Finalmente, o texto se despede da abordagem acerca da educação propondo uma agenda para o setor, composta por treze pontos, que devem ser alvo de atenção do poder público, da sociedade e da indústria, como forma de gerar transformações na sociedade e na educação brasileira. Os itens que compõem essa agenda seriam:

Aumentar e melhorar os investimentos em educação. Aprovar a criação do Fundeb. Construir um sistema de mensuração e avaliação da qualidade da educação para todos os níveis e modalidades: básico, profissional e superior. Estimular a participação dos pais no processo educacional. Investir em infra-estrutura/manutenção das escolas. Capacitar e valorizar o desempenho dos professores. Definir novos sistemas de financiamento para as Universidades. Distribuir recursos para a educação superior com base no desempenho. Estimular a interação universidade-empresa, sobretudo no que tange à pesquisa colaborativa. Transformar o programa Inova Engenharia em uma ação de Estado. Fortalecer a educação

profissional. Estimular o ensino técnico pós-ensino médio – cursos superiores de curta duração, de tecnologia e sequenciais. Estimular a educação continuada dentro e fora do ambiente de trabalho (CNI, 2006, p. 141).

### 3.4 A visão de educação e desenvolvimento do Capital Agrário

Esta foi uma das classes que mais ganhou notoriedade e poder no contexto do governo Lula. De acordo com Boito Jr. (2006), Lula iniciou uma política agressiva de exportação centrada no agronegócio e em produtos industriais de baixa densidade tecnológica, além de ter ajustado as políticas de crédito e câmbio a partir desse objetivo.

O agronegócio, que também pode ser entendido como *agrobusiness*, corresponde à caracterização da última e atual fase do processo produtivo agrário que se estabeleceu no Brasil e no mundo. Esta nova noção busca articular as relações mercantis, financeiras e tecnológicas que se produzem nesse setor, propondo uma nova identidade que supere a visão como um setor atrasado tecnologicamente, conservador e retrogrado (LEITE e MEDEIROS, 2012).

Tivemos dificuldade em encontrar documentos que pudessem nos nutrir de informações consistentes acerca da visão do agronegócio brasileiro sobre propostas de desenvolvimento social e da educação. Um dos poucos que tivemos contato deu-se por meio do portal de notícias *BeefPoint*, sítio da internet especializado na cadeia produtiva do leite, o qual hospedava uma matéria publicada em 24/07/2006, relatando a entrega de uma agenda de reivindicações do setor agrícola aos presidentes da eleição daquele ano, no momento da realização do 5º congresso brasileiro de agribusiness, promovido pela Associação Brasileira de Agribusiness (ABAG), organização privada representativa do setor.

Relata a matéria que essa mesma iniciativa tem sido adotada de forma recorrente no período das eleições pela instituição, garantindo uma relativa unidade no discurso do setor, frente aos dirigentes do poder executivo. De acordo com a matéria, a agenda contém diversos pontos de reivindicação do setor para o poder público, tendo como principal argumento o importante papel do setor para o desenvolvimento do PIB,

É importante que o Estado atue como indutor do desenvolvimento no campo e planeje ações futuras em parceria com a iniciativa privada. O aporte de recursos públicos para o agronegócio deve ser compatível ao tamanho do setor na economia brasileira - 30% do PIB, 39% das exportações e 37% dos empregos (ABAG, 2006, p.1).

Curiosamente, o texto não trata de outras questões para além do processo produtivo agrário, como as instituições representativas de classe anteriores, circulando em torno de temas com financiamento agrário, escoamento da produção, algumas regulações de interesse do setor, etc., não contemplando reivindicações de caráter social, muito menos educacional.

Outro documento que tivemos acesso foi o “Documento Norteador sobre Mercado de Trabalho”, publicado em 2007, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), instituição vinculada à Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), integrante do “Sistema S” voltada para o segmento agrário.

O texto se configura como uma ação da Administração Central objetivando orientar estrategicamente as Administrações Regionais na elaboração de seus respectivos Planos Anual de Trabalho (PAT), através de uma grande e pormenorizada pesquisa de mercado, caracterizada por uma forma simples, clara e direta em seus aspectos de levantamento de dados, tratamento e análise, como propõe o referido documento.

Nesse sentido, o documento se estrutura, além de elementos introdutórios, com os objetivos do trabalho, os indicadores que a pesquisa irá perseguir, a metodologia de levantamento desses dados, inclusive com seus respectivos formulários, finalizando com uma demonstração de como aplicar e analisar os dados da mesma, contando ainda com o subsídio da descrição onde encontrar vários dos dados necessários em sítios da internet com destaque para o IBGE.

A metodologia do trabalho vai se preocupar em analisar a realidade econômica do município ou região a partir de três indicadores que eles denominam como Indicadores Fundamentais. Esses indicadores são: Indicadores sociais, os quais estão relacionados disposição e características da força de trabalho pré-existente; indicadores econômicos, que estão voltados para as características produtivas do município (o que se produz); e os Indicadores socioeconômicos, que estão voltados para a cadeia produtiva, os parceiros, a configuração mais geral do local em que são produzidos. Além desses, há também os indicadores complementares, os quais se resumem a Indicadores Sociais e Econômicos.

Para cada um desses indicadores, o documento aponta a forma mais adequada e rápida de se obter os dados pretendidos, que podem ser conseguidos através de consulta a parceiros, sítios da internet com destaque para o IBGE, assim como através de pesquisa de

campo por meio de entrevistas. Todas elas, porém, são canalizadas para o preenchimento dos espaços das tabelas que o próprio documento fornece.

O destaque principal que damos ao texto, tendo em vista nosso objeto de estudo, são as considerações que o documento faz no momento de instrução quanto à análise dos dados dispostos nas tabelas, o que consiste em responder perguntas também já predefinidas pelo mesmo. Nesse sentido, as perguntas que o documento destaca para a tabela 03, que trata da escolaridade da população rural são as seguintes:

Qual a oferta dos cursos de alfabetização para jovens e adultos necessária para atender a população rural não alfabetizada? Quais as ocupações que poderão ser oferecidas para as pessoas não alfabetizadas, por idade? Quantas pessoas estão aptas a fazer um curso/treinamento do SENAR que exija o ensino fundamental? Quantas pessoas não poderiam participar de um curso/treinamento que exija a alfabetização? (SENAR, 2007, p. 31).

Vale destacar o que a instituição entende por pessoa alfabetiza, assim sendo e conforme o texto, “são aquelas aptas a realizar a leitura, a escrita, a compreensão do texto e do contexto, além da realização de operações matemáticas básicas” (SENAR, 2007, p. 15).

A Tabela 14 – Parceiros Potenciais (Associações, Cooperativas e Outras Organizações) – evidencia a preocupação do SENAR em criar ou buscar desenvolver um trabalho articulado com possíveis parceiros instalados na região ou município. Nesse sentido, vai questionar:

Quais ações ou atividades poderiam ser executadas em parceria? Todos os parceiros potenciais, em relação às atividades exercidas no município, estão contribuindo efetivamente dentro da sua missão com o setor rural? Se não, quais os parceiros poderiam ser inseridos? Quais as instituições que o SENAR percebe na região que poderia atuar em conjunto, para melhorar as parcerias?

Outro elemento que chama atenção, apesar de não compor nossa preocupação de pesquisa, relaciona-se com questões de gênero, que também são apresentadas nas indagações de análise proposta. Especificamente na tabela 01, que trata da quantidade da população rural x urbana por gênero, o documento pergunta “Quais as ações poderão ser oferecidas à população de homens e mulheres? Em que ações/atividades podem melhor atender a questão do gênero?” (SENAR, 2007, p. 14). Assim como a tabela 04, que consiste no número de egressos por área ocupacional, também dividido por gênero, questionando “Quais ocupações são mais demandadas por homens e quais mais, por mulheres?” (SENAR, 2007, p. 16).

### **3.5 A visão de educação e desenvolvimento do Capital Comercial.**

Esta fração, apesar de consolidar-se como classe autônoma, não desfigurou entre as que constituíam o bloco no poder. Todavia, esta classe, mesmo subordinada, está articulada com todas as demais do interior do bloco, principalmente pelas mediações e articulações que esta estabelece com o capital financeiro, industrial e com o agronegócio.

O capital comercial em si não produz mercadorias, porém ele obtém valor a partir da exploração dos trabalhadores do comércio no processo de troca de mercadorias por dinheiro e de dinheiro por mercadoria (hoje também pela venda de serviços, que mantêm a mesma estrutura). Além disso, apropria-se de parte da mais-valia criada na produção (URSS, 1961).

A partir disto, o terceiro grupo de documentos que analisamos foi o da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), que tem por título “A CNC e os desafios do Brasil”, publicado no ano de 2010. Assim como nos anteriores, buscamos nesses documentos o entendimento desta instituição representativa de uma fração de classe, quais suas perspectivas sobre o desenvolvimento do país e demandas sobre a educação.

O documento está estruturado basicamente por sínteses de propostas acerca de vários temas de interesse público (previdência social, meio ambiente, saúde, reforma tributária e fiscal, educação etc.), abordando cada um desses inicialmente a partir de dados da realidade, passando por um diagnóstico e finalizando com a defesa de uma agenda.

Em aspectos gerais, a CNC adota nesse documento um discurso mais moderado em relação à centralidade de seu setor como promotor de desenvolvimento. As propostas que apresenta, no geral, estão voltadas para a superação de entraves e burocracias que dificultam e encarecem as relações comerciais do mesmo.

Quanto à educação, o documento não traz considerações muito extensas, além de exaltar o padrão de educação que a própria instituição já oferece por meio do SENAC e SESC, destacando principalmente a experiência das Escolas SESC de Ensino Médio. Nesse sentido, o documento busca se alinhar com outras propostas governamentais já em curso, não apresentando efetivamente nenhuma proposta drástica em relação a esta.

Reconhece que se faz necessário garantir o acesso à educação para toda a população, movimento que a instituição está empenhada, principalmente na oferta de educação profissional. Segundo o texto:

A ação mais urgente é a garantia de educação básica para todos os brasileiros. A organização defende, ainda, a ampliação da rede de instituições de educação profissional, para aumentar a oferta dessa modalidade de ensino (CNC, 2010, p.58).

Ainda sobre suas experiências, reconhece que “Também são considerados relevantes a formação de docentes para a educação profissional e o investimento em ensino a distância, como aliado na formação de professores”, no entanto, não tece maiores considerações sobre propostas ou outros aspectos relacionados aos docentes.

O documento finaliza suas considerações afirmando defender propostas as quais já se encontravam em disputa por outros atores sociais, sendo elas,

**Por entender a educação como o meio mais eficiente de desenvolver o País, a CNC defende: a aplicação de 7% do Produto Interno Bruto na educação até 2011 e de 10% até 2014;** a implementação do Sistema Nacional Articulado de Educação, envolvendo a educação escolar e a educação profissional; o Programa Ensino Médio Inovador do Ministério da Educação, que propõe medidas para a reorganização curricular desse nível de ensino, com foco em atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura; o investimento na formação de jovens intelectualmente autônomos, capazes de buscar, construir e aplicar o conhecimento na riqueza da sua multiplicidade; o estímulo a centros de pesquisa e de pós-graduação, para priorizar estudos que subsidiem a atuação técnica do professor na educação básica (CNC, 2010, p.61, grifos do autor).

Tivemos acesso ainda a outro documento da CNC denominado “Parecer do Grupo de Trabalho da Confederação Nacional do Comércio ao Anteprojeto de Lei do Ministério da Educação para a reforma do ensino superior”, formulado em 2005. Como o próprio nome antecipa, o texto consiste num parecer acerca do anteprojeto de reforma do ensino superior que tramitava no congresso na época. Apesar de ser assinado pela CNC, o documento foi produzido por vários integrantes organizados em um grupo de trabalho (GT), com destacada trajetória profissional de diversos segmentos, contemplando secretários de educação, reitores, ex-reitores e ex-ministro do STF, dentre outros, currículos esses que o documento não se furta em registrar.

Quanto à sua estrutura, o documento é constituído por: duas cartas (uma do presidente da CNC ao ministro da educação, e outra do grupo de trabalho ao presidente da CNC); o parecer propriamente dito, que por sua vez está dividido em três partes, sendo a primeira acerca das inconstitucionalidades do projeto à luz do entendimento do GT. A segunda parte se refere a algumas críticas que o GT faz a alguns aspectos acadêmicos,

finalizando com uma conclusão. Já a última parte do documento consiste na apresentação do texto do anteprojeto *ipsis litteris*.

O objetivo maior do documento não é propor alternativas ou um projeto de educação propriamente dito, mas sim fazer uma defesa da não interferência do estado na liberdade e autonomia de gestão e organização das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, dentre outros aspectos bem peculiares, mas que não cabem para este estudo. No entanto, é possível extrair do texto alguns pressupostos que constituem a visão desses sujeitos, que estão articulados com nosso objeto, os quais nós pretendemos capturar nesse recorte.

Um primeiro elemento está associado à discordância das ações afirmativas de democratização do ensino superior que o governo pretende implementar, baseado em critérios universais de renda ou específicos de etnia, além da reserva de vagas para estudantes da rede pública. O parecer não entra no mérito da questão, mesmo assim afirma que

Este é outro grande equívoco do Anteprojeto. Nessa questão, a solução mais adequada, mais democrática, mais igualitária, será concentrar esforços nos ensinos infantil, fundamental e médio, formando e valorizando o professorado desses níveis de ensino, construindo novas e melhores escolas, dotando-as de bibliotecas atualizadas e de recursos tecnológicos aplicados ao ensino e criando, de fato, condições para a permanência da criança na escola (CNC, 2005, p.16).

Quanto ao financiamento e expansão do ensino superior, o texto considera que “A crise de financiamento do Estado persiste hoje em função do peso extraordinário da dívida pública, tornando-o incapaz de assumir políticas expansivas para as atividades educacionais em geral e para o Sistema de Educação Superior em particular” (CNC, 2005, p.40). Em torno disto, vão se construindo outras críticas, baseadas na noção de que o mesmo é caro aos cofres públicos, e, mesmo com o melhor aproveitamento da infraestrutura já disponível, a expansão através de ampliação do turno noturno é vista como algo desinteressante, pois acarretaria maiores custos de pessoal. Atrelado a isso, afirmam que “No âmbito do ensino privado, recursos como a desoneração tributária, por sua vez, não parecem suficientes para garantir a expansão” (CNC, 2005, p.43).

Sobre a função social da universidade, o documento destaca, repetidamente, e de diversas formas, que essa instituição deve estar concentrada na produção de conhecimentos pertinentes à realidade da sociedade contemporânea, os quais são entregues à sociedade, principalmente pela extensão universitária. Porém, “A instituição universitária (e as IES

em geral) não podem, portanto, ter um caráter assistencialista nem atuar substitutivamente em relação ao Estado e suas agências específicas” (CNC, 2005, p.38), o que consiste, na visão do documento, em desvincular as universidades da responsabilidade em promover/executar ações de apoio a políticas públicas e planejamentos do estado.

Por fim, e não menos importante, o texto vai problematizar a noção de gestão democrática que orienta os mecanismos de decisão das universidades, que estão dispostos no anteprojeto (eleição de membros para os conselhos, reitores e vice-reitores) os quais a CNC sinaliza que

Corre-se, optando por este caminho, o risco de confundir a gestão democrática e participativa (colegiada) colimada com a mera existência de mecanismos eleitorais; estes, por si mesmos, não são garantias de que haverá uma efetiva democratização do processo decisório (CNC, 2005, p.38).

Este entendimento parte na verdade da noção de que

O problema está no fato de que a referida comunidade universitária vive hoje sob forte patrulhamento por parte do movimento sindical e dos grupos partidários no interior das universidades e, em razão disso, não conseguirá aprovar um processo eleitoral baseado em critérios meritocráticos (CNC, 2005, p.38).

O documento não faz proposições ou discursões mais específicas acerca da educação profissional e tecnológica.

### **3.6 A visão de educação e desenvolvimento da classe trabalhadora organizada**

Sem perder de vista a amplitude de elementos que caracterizam a classe trabalhadora, apontamos esta como sendo constituída pelos sujeitos que vivem do trabalho, tendo como única fonte de renda a venda de sua força-de-trabalho. Nesse sentido, essa classe constitui-se por um grande número de frações de classe, cada uma delas caracterizadas a partir dos processos produtivos e improdutivos em que estes sujeitos estão submetidos. Não obstante, da classe trabalhadora também se produzem diversos grupos e movimentos sociais, sindicatos, associações representativas de classe, partidos políticos, dentre várias outras organizações sociais, que articulam e desenvolvem lutas a partir de elementos do cotidiano, na direção de conseguirem superar sua condição em meio às contradições inerentes ao modo de produção em curso.

Com o PT no poder, a classe trabalhadora encontrou melhores espaços de contradição para construir uma sociedade mais igualitária. Nesse período, é possível identificar a elaboração de várias políticas públicas em que os interesses da classe trabalhadora eram contemplados direta ou indiretamente, ou ainda através de mecanismos mais articulados com outras frações de classe, como nossa literatura tem apontado até aqui.

Nesse sentido, conseguimos como fontes de dados para compreender a visão de educação de desenvolvimento social da classe trabalhadora no período do governo Lula dois documentos construídos em espaços similares. Aqui também não fomos felizes na obtenção de outros textos que datassem do nosso período estudado (2003 – 2010), mesmo buscando em diversos sítios da internet e em pesquisa avulsa no *Google*.

O primeiro foi a “Declaração Final: por uma política pública de educação do campo”, da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (CNEC), realizada em Luziânia-GO, em agosto de 2004, a qual contou com a participação de vários segmentos sociais, tais como movimentos sociais, sindicatos, frentes parlamentares, representantes de ministérios do poder executivo e organizações sociais, tendo por objetivo discutir e sintetizar proposta para a educação do campo.

No documento acima citado, diferentemente dos documentos abordados anteriormente, a educação recebe um tratamento mais destacado, constituindo-se como um elemento central de um profundo processo de democratização e efetivação de direitos civis. A educação aqui não é tratada como uma ponte para os demais, mas sua valorização está articulada com uma série de outras demandas sociais que se articulam com ela. Nesse conjunto, a garantia da educação de qualidade social passa a ser uma bandeira geradora da luta por outros direitos. Nesse sentido, afirma o documento: “Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação” (CNEC, 2004, p.02).

Inicialmente, o documento vai trazer à tona a precariedade da educação que tem sido oferecida no meio campesino, caracterizada pela falta de

escolas para atender a todas as crianças e jovens; ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola; falta infra-estrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária; falta uma política de valorização do magistério; falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica; falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas; os mais altos índices de analfabetismo estão no campo; os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos (CNEC, 2004, p.1).

Partindo desta realidade, o documento faz uma lista de cinco pontos de sua defesa. O primeiro dos pontos está voltado para a “*Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente*” (CNEC, 2004, p.3), englobando ações como o não fechamento e a abertura de novas escolas no e do campo, garantindo o acesso de todos os níveis da educação básica, assim como na EJA, baseado em uma formação dos jovens de caráter social relevante.

O segundo ponto é a “*Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior*” (CNEC, 2004, p.4) que inclui a interiorização dessas instituições, além de mecanismos institucionais como a oferta de bolsas de permanência, fomento de pesquisas e extensão universitária, voltadas para o campo, além de ofertas de turmas com demandas específicas do campo.

O terceiro é a “*Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo*” (CNEC, 2004, p.4), o que inclui ações de valorização profissional, tanto pela renda com a garantia do piso salarial, como por ações de formação adequadas às demandas e realidade do campo, além da construção de redes que organizem a construção permanente do projeto político-pedagógico do campo.

O quarto ponto é a “*Formação de profissionais para o trabalho no campo*” (CNEC, 2004, p.4), que propõe a oferta de cursos de nível médio e superior voltadas para as demandas de formação profissional do campo, dado destaque às escolas agrotécnicas e técnicas federais, com vistas a fortalecer suas equipes técnicas, destacando também a necessidade de se construir agendas específicas entre o campo e as instituições de pesquisa.

O último ponto “*Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos*” (CNEC, 2004, p.4), que, apesar de não ter sido desdobrado no documento como os pontos anteriores, relaciona-se com a posição de defender um olhar sobre o campo como um espaço de vida e trabalho, e não como algo atrasado ou marginalizado em relação aos grandes centros, os quais têm recebido atenção prioritária nas políticas públicas.

Como estratégica de efetivação destas bandeiras, o documento finaliza registrando diversas ações que devem ser adotadas pelos segmentos que assinam o documento, as quais são endereçadas tanto ao poder público como às organizações sociais e aos movimentos populares, responsáveis por constituírem essa síntese.

O segundo documento que manobramos foi o “Anais e Deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica”, realizada em 2006, em Brasília, que contou com a participação de vários segmentos sociais e representantes de classe. A organização dividiu as contribuições em 5 (cinco) eixos, dos quais o 4º se subdivide em mais quatro sessões.

Optamos por analisar apenas os pronunciamentos de pessoas que eram representantes de algumas frações da classe trabalhadora, coincidentemente, das três falas existentes com essa configuração, todas eram de presidentes de seus segmentos, o que permite nos dá a confiança de que suas falas representam ou contém os elementos que são mais centrais das lutas de seus respectivos grupos. Por outro lado, mesmo o evento contando com a participação de pessoas que notadamente têm militado em defesa das classes trabalhadoras em geral, e principalmente no campo da educação, não julgamos interessante para a proposta aqui definida utilizar as falas destas, uma vez que representariam um posicionamento com mais particularidades, e não os consensos de um determinado grupo.

Feito este arrazoado, vamos começar pelas cobranças levantadas por Francisco Dalchiavon, presidente da confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil e Coordenador Nacional do Movimento Sem Terra. A fala do representante está inscrita no eixo V (A relação da educação profissional e tecnológica com a expansão da educação básica). Apesar disso, este constrói toda sua fala partindo da questão agrária, retomando elementos da construção econômica, social e histórica que têm caracterizado o campo brasileiro.

Concentrando-nos no sentido, e não nos termos utilizados pelo presidente, é possível perceber que este defende uma concepção de educação profissional que sirva como base para a emancipação do homem, e não se restrinja a sua preparação para o mercado de trabalho: “Para nós, essa é a chave do ensino: ele deve ser capaz de, além de ensinar uma profissão, ensinar a técnica que ensine o povo a se libertar desse modelo que oprime. Então, essa é a nossa concepção de ensino, quando se trata dessa questão” (DALCHIAVON, 2006, p. 277).

Dalchiavon (2006, p. 278) faz ainda outra crítica: o abandono das políticas públicas direcionadas ao campo e à centralidade das zonas urbanas nesse processo. Como estratégia de superação, eles têm contado com

A cooperação com as universidades que nos ajudam a fazer essa transferência de conhecimento que historicamente ficou ligada a uma pequena minoria,[...] da classe média e restrita ao meio urbano. Por isso, essa concentração hoje no meio urbano.

Além de destacar a importância da parceria com as universidades federais, o representante acrescenta ainda o papel fundamental das escolas técnicas ligadas à união para a transferência de saberes. “[...] quero agradecer muito [...] todo o apoio que nós estamos recebendo, com a cooperação tanto do Ministério da Educação como das escolas, inclusive de profissionalização técnica, que estão espalhadas nos estados” (DALCHIVAN, 2006, p. 278).

A segunda fala manejada foi a de Juçara Dutra Vieira (Presidente da Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação – CNTE). Esta estava contida no ponto 4. (Formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica) do eixo IV – Estratégias operacionais de desenvolvimento de educação profissional e tecnológica. A representante também recorre a um percurso histórico para defender a importância do financiamento e da responsabilidade governamental pela educação profissional e tecnológica.

A fala da presidenta traz alguns elementos emblemáticos. Ela coloca a educação profissional como um elo entre educação e o mundo do trabalho, e mesmo ponderando que os problemas de emprego não estão vinculados diretamente a questões de escolaridade, afirma que:

Cresce, entre educadores e gestores, a compreensão de que a educação integrada é a que melhor responde aos objetivos da formação. De fato, a visão humanista, o domínio de referenciais teóricos dos vários campos do saber, a iniciação científica e o desenvolvimento de habilidades para o trabalho propiciam bases sólidas para a vivência cidadã e o exercício profissional. A rapidez e a profundidade das mudanças no mundo do trabalho, as alterações das bases materiais de produção, a criação de novos setores de serviços, provocam instabilidade e insegurança. Por isso, uma sólida formação permite a compreensão dos fenômenos e a capacidade da pessoa situar-se nesses contextos (VIEIRA, 2006, p. 207).

Na fala destacada, a autora vincula educação integral como uma demanda dos sujeitos na perspectiva de contribuir com sua inserção no mercado de trabalho, em outros termos, defende a educação integral a partir de um elemento que ela própria repudia. O marginal torna-se central enquanto o fundamento desta concepção é o inverso.

Vieira destaca ainda a falta de valorização dos profissionais de educação como um problema que tem afetado a educação básica, problema que se agrava ou é mais evidente em algumas áreas:

A falta de valorização salarial foi determinante para a multiplicação de jornadas e pelo afastamento da juventude dos cursos de formação de magistério. [...] Sistemáticamente, faltam professores de diversos componentes curriculares, sendo mais notórios os casos de carência em física, química, biologia e matemática no ensino médio (VIEIRA, 2006, p. 209).

Acerca do acesso aos cursos de licenciatura, a presidente levanta como uma demanda emergencial sua efetiva democratização. Segundo ela,

Evidentemente, a formação inicial permanece sendo um desafio [...] Onde buscá-la também é um problema, já que o acesso às universidades públicas é dificultado para a grande maioria, tanto pela localização, quanto pelo número de vagas. [...] Portanto, é necessário um investimento nas universidades públicas, inclusive em cursos noturnos para quem já trabalha (VIEIRA, 2006, p. 211).

Finaliza seu discurso reforçando a centralidade da educação profissional e tecnológica como articulada e necessária para a construção de um projeto nacional.

Se queremos que a educação, no caso, a profissional e tecnológica cumpra seus objetivos, temos que pensar para que projeto de sociedade estamos olhando: para a que acentua as desigualdades ou para a que busca a inclusão, para a que se orienta para o mercado ou a que identifica as tendências mas não deixa de refletir e, se possível, incidir sobre elas. Somos sujeitos formadores de opinião (VIEIRA, 2006, p. 212).

A última fala manejada foi a de Luiz Augusto Caldas Pereira (Presidente do Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET), de dentro do mesmo eixo anterior, tratou da sessão 01 (Sistema de Gestão).

O expositor demonstra que a história da educação profissional e tecnológica no Brasil assumiu inicialmente o caráter assistencialista e posteriormente foi tomada como um suporte às mais variadas propostas de desenvolvimento econômico. Em sua última fase, período FHC, estabeleceu-se a tentativa de desobrigar a união da incumbência em prover esta modalidade educacional, segundo ele.

A inclusão de estados e municípios na oferta da educação profissional não representa, a meu ver, medida ruim. [...] Em relação ao segmento comunitário, a questão é mais complexa, sobretudo por se tratar de mais um viés privatista na educação brasileira que se estabelece com as “benesses” do Estado. Há, no entanto, algo condenável, em minha opinião, que é o bloqueio do crescimento e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica (PEREIRA, 2006, p.152).

Com isso, o representante defende a centralidade do estado na oferta da educação profissional e tecnológica.

Pereira vai advogar que o elemento pode fundamentar o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica e seu direcionamento para os pequenos e médios empreendimentos produtivos, sobretudo dos movimentos sociais, diz ele.

Nesse espaço, há que se privilegiar as ações voltadas para o fomento ao desenvolvimento local, aqui tomado como processo de mobilização em favor da valorização das potencialidades locais, visando impulsionar um crescimento econômico que destaque a elevação das oportunidades e das condições de vida em um espaço geográfico delimitado (comunitário, municipal, intermunicipal etc.) (PEREIRA, 2006, p.153).

Essa iniciativa, conforme o pensamento do presidente, corresponde a uma potencialização inerente aos aspectos produtivos estabelecidos nas diversas regiões do país, os quais sendo potencializados, podem transformar a relação local-global e estabelecer uma nova projeção do Brasil no mercado internacional.

Colocar em destaque o papel da EPT no desenvolvimento local confere sentido a uma modalidade de educação comprometida com um papel substantivo face aos processos de “globalização” que despertam os países não desenvolvidos para necessidade de novos enfoques (aos seus processos produtivos), com vistas a melhorar a sua inserção na economia internacional. Nesse aspecto, abriga-se a necessidade de se conferir maior dinamismo às atividades produtivas tipicamente locais

## 4 OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO POLÍTICA PÚBLICA

O capítulo terceiro foi dedicado a dissecar o desenho institucional dos Institutos Federais caracterizando, a partir de seus documentos oficiais, sua função social, formas de atuação, visão e missão institucional, bem como as políticas que este desenvolve, Pretendendo assim apreender os elementos mais significativos desta política, tentando verificar de que modo estes traços conversam com as frações de classes que constituíram o bloco no poder no período do governo Lula.

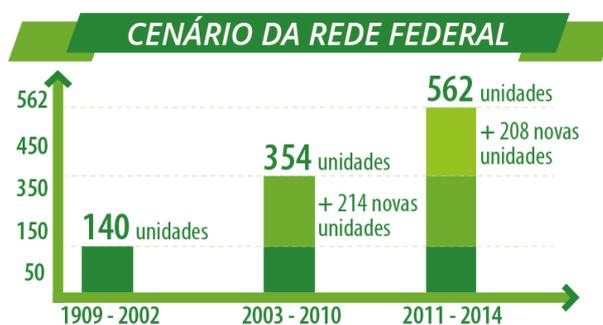
Para iniciar esta construção, utilizamos como principais fontes de dados o documento publicado pelo MEC em 2010, intitulado “Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais”, uma vez que, como o próprio documento afirma, nele estão contidos os fundamentos institucionais dos Institutos Federais. O segundo documento analisado foi a lei nº 11.892 de 2008, que cria a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), bem como os Institutos Federais de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Buscamos dados ainda nos censos da educação básica e da educação superior.

Compreendemos que o objetivo geral de uma pesquisa se constitui como a tentativa de responder a uma pergunta (problema de pesquisa) que desencadeou aquela investigação. Nesse sentido, o caminho a ser percorrido para a construção dessas respostas passa inevitavelmente pelos objetivos específicos, que funcionam como as tarefas de pesquisa necessárias a esta construção. Assim vale lembrar aqui o objetivo geral que estabelecemos: **Analisar como as disputas do bloco no poder foram sintetizadas no desenho institucional e expansão dos Institutos Federais.** Deste modo, a construção deste capítulo representa a base concreta pela qual pretendemos estabelecer nossas reflexões a partir dos nossos dois últimos objetivos específicos: Verificar o quanto desses projetos foram incorporados e/ou rechaçados na formulação da política de criação e expansão dos Institutos Federais; e Identificar a função da expansão dos Institutos Federais na articulação com as bandeiras das frações de classe do bloco no poder.

### 4.1 Aspectos quantitativos e qualitativos da expansão dos Institutos Federais

No período compreendido entre os anos de 2006 a 2014, além da criação da RFEPCT e dos Institutos Federais, foi desencadeado um amplo processo de

democratização da oferta de educação profissional e do ensino superior no país. A partir do binômio “expansão e interiorização”, o Ministério da Educação (MEC) realizou um grande processo de expansão, que na primeira fase contou com o Orçamento Geral da União, através do Programa Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica que, no quadriênio 2008-2011, teve recursos empenhados da ordem de R\$ 11,5 bilhões (TCU, 2012, p.6). Entre os anos de 2011 e 2014, a rede federal passou por um novo processo (segunda e terceira fases da expansão), com investimentos na ordem de 3,3 bilhões de reais, sendo esse último investimento responsável pela ampliação de 208 novos *campi* só dos Institutos Federais no país, estando atualmente distribuídos entre 38 reitorias, conforme dados do MEC expressos na tabela a baixo.



**Gráfico 1: Crescimento do número de Escolas Federais no período de 1909 a 2014. Fonte MEC**

A constituição da RFEPCT pautou-se por uma consulta a todas as escolas que eram mantidas pela união, sendo facultativa sua adesão. Atualmente, a rede é composta, além dos Institutos Federais, por dois CEFETs (MG e RJ), 25 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II, os quais constituem um universo de 562 *campi* em todo o Brasil, alcançando todos os estados do país.

Essa decisão, que reforça a tentativa de construção de uma efetiva democratização da educação profissional, substancia-se como elemento necessário na composição do projeto de desenvolvimento social e econômico que o referido governo ensejava construir para o país. O resultado da distribuição destas instituições no território nacional pode ser melhor visualizado na Figura 1, logo a baixo.



**Figura 1: Distribuição das escolas que compõem a RFEPCT no território. Fonte e elaboração MEC.**

Dentre os vários elementos inovadores que constituíram os Institutos Federais, vale o destaque da caracterização do público e os tipos de ofertas que estas escolas deverão atender, público que é constituído por no mínimo de 50% de suas vagas para educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, (o que aponta, em termos gerais, na direção de uma ação materializadora do decreto nº 5.154/2004); outros 20% destinados para a formação de professores, prioritariamente nas áreas de ciências e matemática; e mais 10% de suas vagas destinadas à formação profissional de Jovens e Adultos, por meio do PROEJA, esse último de acordo com o decreto nº 5.840 de 2006. As modalidades, níveis e outras particularidades de atendimento destes públicos podem ser melhor visualizados no gráfico 3.

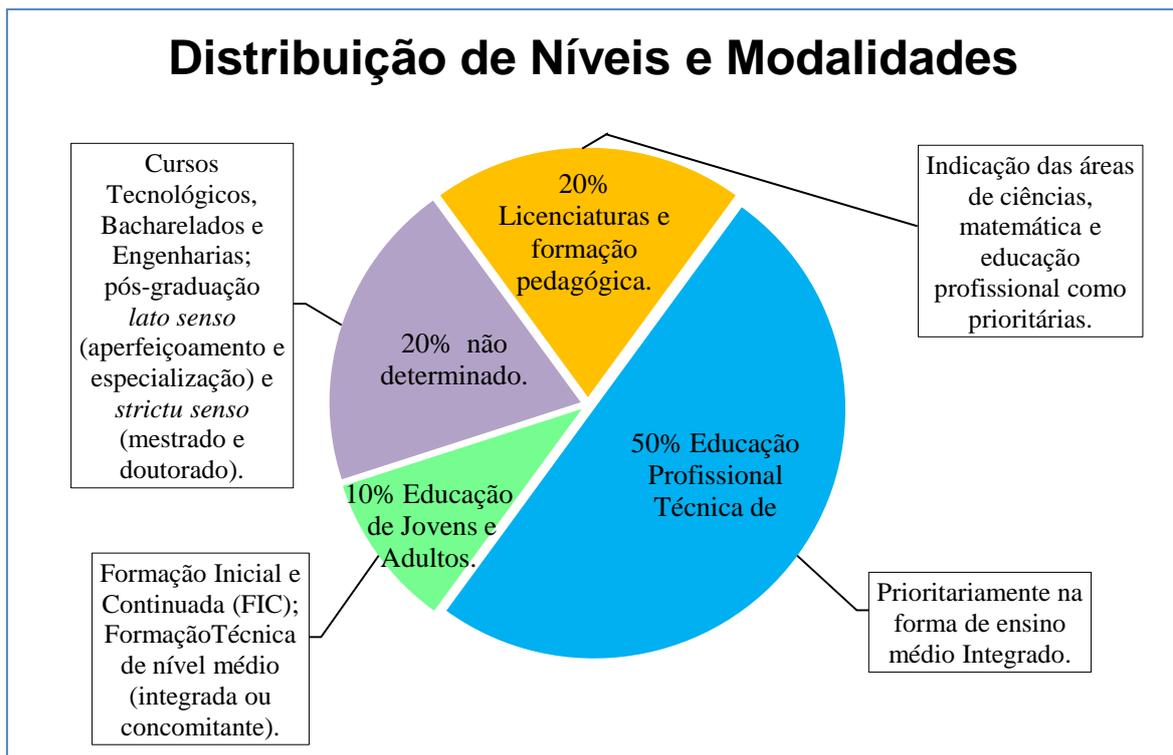


Gráfico 2: Distribuição percentual das vagas dos Institutos Federais por níveis e modalidades de acordo com os documentos oficiais. Elaboração própria.

A amplitude formativa que os Institutos Federais englobam demonstra uma outra particularidade desta instituição. Nenhuma outra atua simultaneamente em tantos níveis e modalidades, sem que isso seja resultado da execução de programas e projetos externos, sendo essa diversidade formativa constitutiva do próprio *locus* de ação da instituição.

Essa característica das ofertas formativas, que tem como baliza a verticalização do ensino, é observada pelos Institutos Federais a partir de duas perspectivas: a primeira delas remonta uma ação que permite aos sujeitos participarem de sucessivos e evolutivos processos de formação, o que só é possível pela imbricada relação entre ciência e tecnologia que ocorre nessas instituições. Segundo o documento esta relação

[...] é capaz de gerar uma concepção da formação que se configure num programa ou ciclo inicial, tendo como base cada uma das áreas das ciências, configuração que pode trazer caráter de terminalidade, como bacharelado. A partir de então, seria possível ao aluno o encaminhamento para os cursos de licenciatura (Biologia, Física, Matemática, Química e afins), ou para os cursos de tecnologia, ou ainda para as engenharias, etapa em que se dá a produção de conhecimento mais específico em determinada área. Por sua vez, esse segundo momento estaria estabelecendo um elo mais estreito com os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, como forma imediata e subsequente para a formação. (BRASIL, 2010, p. 31)

O outro aspecto da verticalidade está endereçada mais especificamente para o âmbito intrainstitucional, aos profissionais, e, principalmente, ao corpo docente dos Institutos Federais. Para esta política, tal característica é entendida como a possibilidade de atuação nos diversos níveis e modalidades que a instituição engloba, caracterizado assim um oportuno espaço de desenvolvimento profissional e da criatividade geradora de soluções para os desafios do ensino.

Essa organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p. 27).

Os Institutos Federais advogam para si a tentativa de superação das práticas de ensino pautadas na fragmentação dos conteúdos e na separação dos elementos científicos e tecnológicos, teóricos e práticos que têm caracterizado o modelo de educação experimentado historicamente no Brasil. Nesse sentido, entende ensaiar uma nova proposta educacional em oposição à dualidade escolar. Segundo o documento,

Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (BRASIL, 2010, p.27).

Apesar das determinações da referida lei nº 11.892/08, bem como os elementos apresentados até aqui quanto a seus aspectos curriculares, Barbosa e Bezerra (2013), em um estudo que envolveu 22 projetos políticos pedagógicos de diferentes cursos e instituições da RFEPCT, constataram que, apesar de mais de 70% dos documentos analisados terem sido elaborados após a publicação da Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio, 68% deles objetivavam fins estreitamente profissionalizantes. Se nos detivermos apenas na organização curricular, “podemos dizer que dez (45%) dos vinte e dois PPPs [...], apresentam indícios de uma

organização curricular que aponta para a integração almejada. [Porém,] Dos dez PPPs, sete, [...] não pormenorizaram como o currículo integrado seria implementado” (BARBOSA; BEZERRA, 2013, p. 8-9). Tal constatação nos permite entender que a almejada integração não está conseguindo estabelecer-se como prática destas modalidades e níveis de educação em grande parte das instituições que compõem a RFEPCT.

Entendemos assim que existe efetivamente nos documentos oficiais uma tentativa de ir além das determinações que têm caracterizado a EPT, porém, simultaneamente a isso, o não questionamento dos fatores que produzem essa segregação de saberes por parte dos documentos, bem como o empenho em reproduzir por novos mecanismos a sociabilidade do capital, converte-se em um obstáculo dificilmente transponível para esta política, uma vez que os elementos que dariam força à sua superação se desgastam pelo não reconhecimento destes como os fundamentos que podem materializar uma verdadeira transformação social, e em seu lugar, coloca-se uma proposta de andar “pelo meio” entre esses dois fundamentos contraditórios.

Fazendo agora um mergulho nos números referentes às ofertas formativas que a expansão da RFEPCT concretizou, convido-os a observar a Tabela 1, elaborada a partir de dados obtidos nos censos da educação básica e do ensino superior.

<b>NÚMERO DE MATRÍCULAS POR MODALIDADE/ANO</b>		<b>2007<sup>11</sup></b>	<b>2010</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
<b>Ensino Fundamental</b>		24.276	25.425	24.017	23.306	23.582
<b>Ensino Médio</b>	<b>Integrado</b>	27.204	76.137	117.747	127.455	133.562
	<b>Comum</b>	41.795	25.578	20.447	19.158	22.363
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>Integrado</b>	4.772	13.981	12.801	11.435	9.301
	<b>Comum</b>	1.504	1.556	1.710	1.563	2.591
<b>Educação Profissional e Tecnológica</b>	<b>Concomitante</b>	36.733	25.953	30.175	27.484	29.611
	<b>Subsequente</b>	45.840	63.265	80.495	83.070	152.309
<b>Formação de Professores<sup>12</sup></b>		5.667	15.188	35.119	37.972	45.140
<b>TOTAIS</b>		<b>187.791</b>	<b>247.083</b>	<b>322.511</b>	<b>331.443</b>	<b>418.459</b>

Tabela 1: Distribuição do número de matrículas por ano-nível/modalidade

<sup>11</sup> Esses números correspondem a todas as escolas vinculadas à união e não apenas à RFEPCT.

<sup>12</sup> Os números da formação de professores referem-se especificamente aos Institutos Federais e Cefets.

Estes dados nos levam a perceber que o ensino fundamental não demonstra variações expressivas, além de registrar uma leve queda no período analisado. O Ensino Médio (EM) integrado apresentou um significativo aumento no número de matrículas, assim como uma diminuição das matrículas comuns. O mesmo aconteceu com Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentando um crescimento expressivo em 2010 (ano em que começam a funcionar os primeiros Institutos Federais) e, mesmo com uma leve queda nos anos seguintes, registra-se no acumulado um aumento de sua oferta. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), as matrículas subsequentes também demonstraram maior ampliação em relação à concomitante. Quanto à formação de professores, os números apontam uma ascensão constante das matrículas.

Focando um pouco mais nos números do EM, da EJA e da EPT, é possível verificar uma tendência qualitativa nesses dados quantitativos. Aparentemente, existe uma orientação na política que consiste na otimização destas instituições, de modo a permitir a preparação técnico-profissional para o maior número possível de pessoas. Essa dedução se apoia basicamente em três evidências que a tabela demonstra: primeiramente, tanto na EJA quanto no EM, verifica-se uma substituição das matrículas de caráter exclusivamente propedêutico para aquelas que articulam esse tipo de ensino com a apropriação de uma profissão ou a qualificação técnico-profissional. Em segundo lugar, a EPT de caráter subsequente destaca-se largamente em relação à concomitante. E, por fim, a EPT concomitante (que comumente ocupa dois turnos na instituição) aparenta uma tendência gradativa de diminuição de matrículas.

A referida orientação política é operacionalizada pela pulverização dos diplomas e certificados nos diversos níveis e modalidades que a instituição oferece, pode ser entendida também como uma resposta ao que convenciou-se chamar de “apagão educacional”, uma tese oxigenada pela CNI que atribuía o tímido desenvolvimento brasileiro a indisponibilidade da mão-de-obra qualificada, o que encareceria os custos de produção e dificultaria a implementação de novas tecnologias. Nesse mesmo sentido, essa orientação contribuiu para a ampliação do exército de reserva, de modo que, mesmo no recente período de crescimento experimentado, o mercado não absorveu todos aqueles que se apresentavam melhor qualificados.

O Gráfico 3, apresentado a seguir, ilustra bem uma outra importante movimentação do número das matrículas no período destacado. Nele fica nítido que, dentre os níveis e modalidades que a RFEPT engloba, o EM integrado e a EPT de caráter subsequente são

os dois principais vetores pelos quais a democratização do ensino profissionalizante se efetivou nesse segmento, seguidos pela formação de professores, que, de acordo com os documentos oficiais, deveria corresponder a 20% do total de matrículas da instituição.

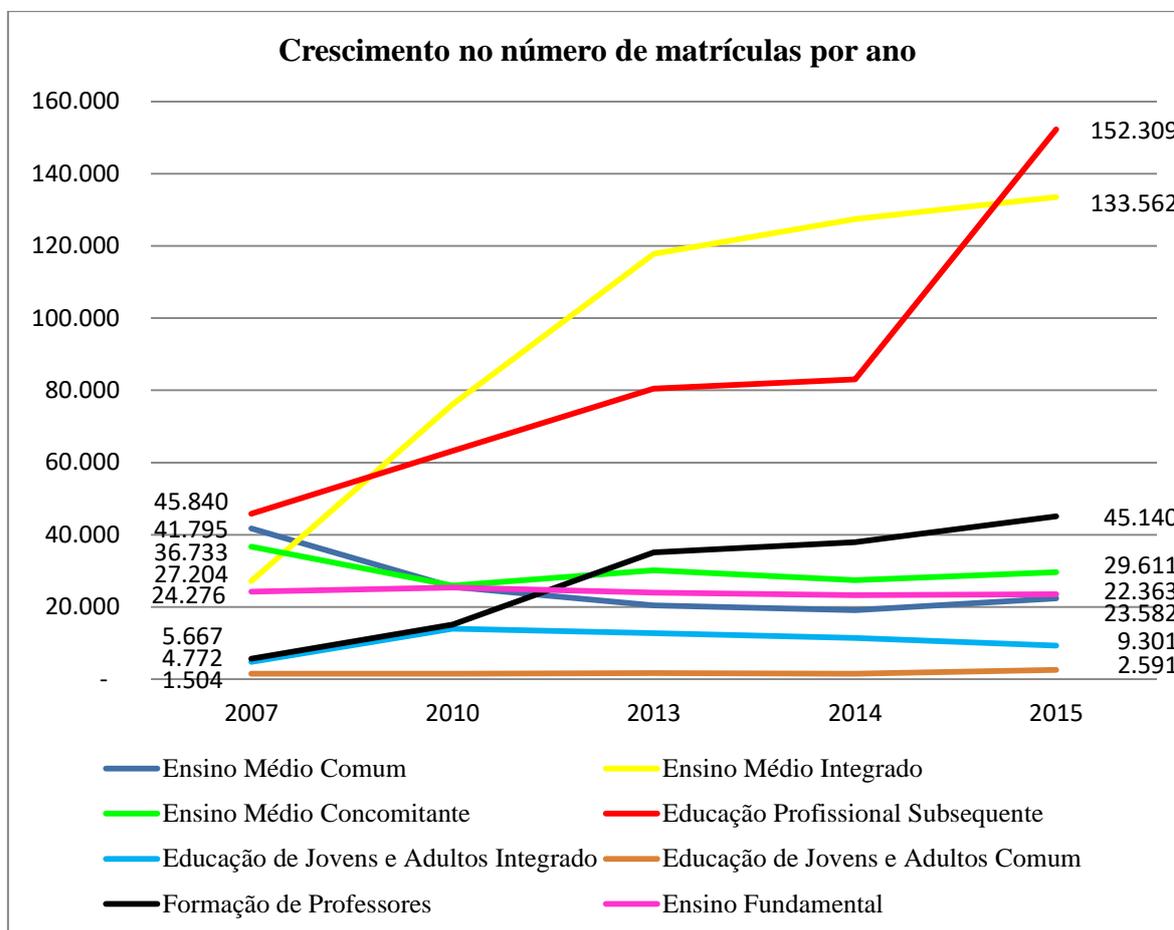


Gráfico 3: Crescimento das matrículas por ano-nível/modalidade. Fonte Censo Escolar, elaboração própria.

O Gráfico 3 nos fornece ainda outro dado: a ampliação das matrículas através do EM integrado e da EPT subsequente demonstra uma contraditória direção desta expansão. O primeiro representa a tendência da superação da lógica da dualidade educacional e a aparente expurgação dos efeitos criados pelo Decreto nº 2.208/97. O segundo evidencia que o referido decreto nunca esteve tão vivo, quando se observa o crescimento do EPT subsequente, que aponta para uma continuidade e aprofundamento do programa que foi implementado pelo referido decreto. Isso significa dizer que se intensificou a formação profissional voltada exclusivamente para atender o mercado de trabalho para grande parte do público atendido, deixando de lado elementos indispensáveis para a formação integral dos estudantes enquanto cidadãos e mesmo como trabalhadores, uma vez que lhes é tolhido a provocação de pensar outras formas de se organizar o trabalho e a produção, tendo em

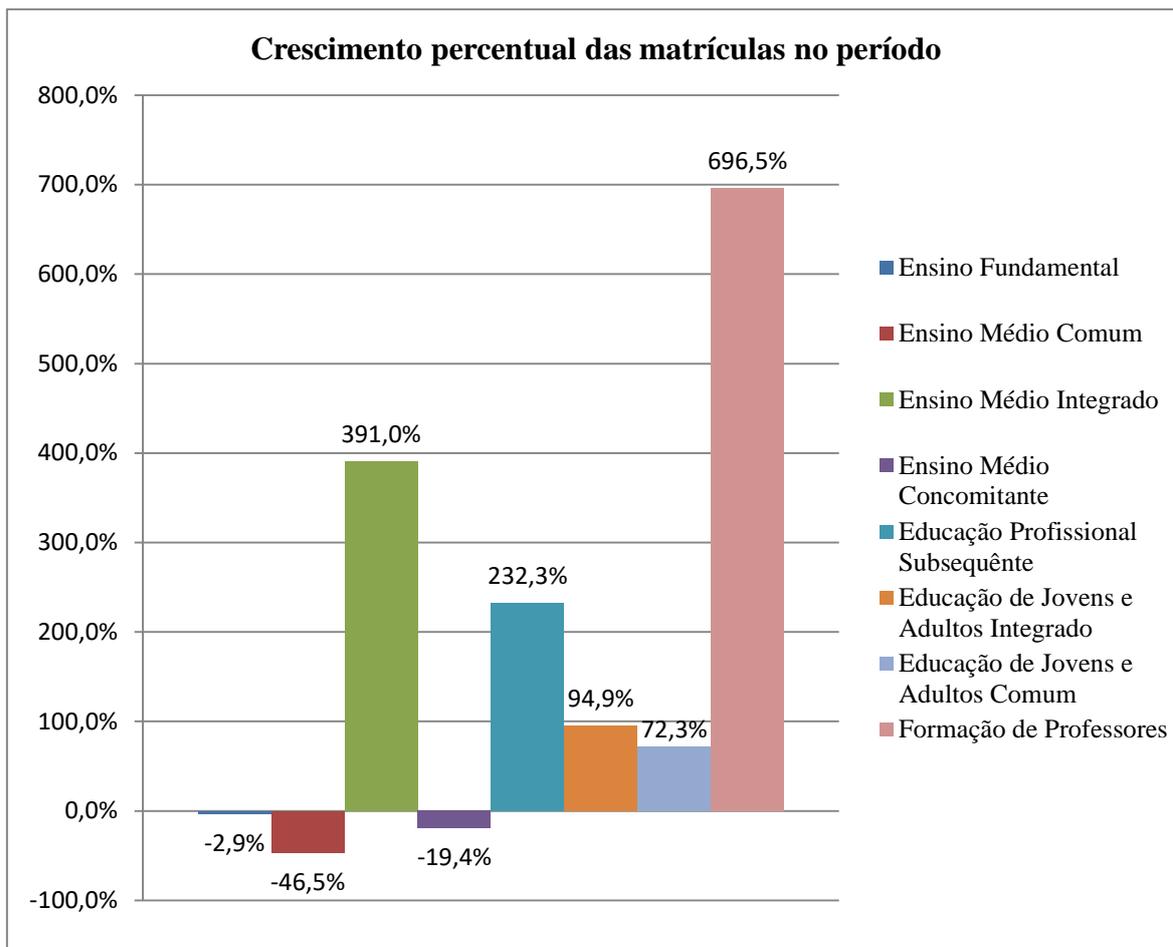
vista o caráter aligeirado, focados quase exclusivamente para a apropriação técnica e uso de tecnologias, as quais têm caracterizado o horizonte dos cursos subsequentes.

Acerca deste panorama entre EMI e subsequente, Ciavatta e Ramos (2011) nos esclarecem de que “ainda que conceptualmente a política caminhe no sentido do ensino médio integrado, permanecem contradições na existência de diferentes programas que podem ou não estar convergindo numa mesma direção”, com isto entendemos que, apesar de contraditórias, ambas as direções da expansão estão contidas no Decreto nº 5.154/04, demonstrando que, nesse aspecto, este se destaca muito mais pelo seu caráter simbólico, evidenciando um traço das políticas de conciliação que se produziram no período, o que ameniza uma tomada de posição efetiva de mudança da direção que estava se construindo na formação da juventude e da classe trabalhadora.

Sobre esse aspecto, Ciavatta e Ramos (2011) enriquecem esta leitura, apontando que parece haver um tipo de esquizofrenia nas políticas do governo Lula e Dilma, de modo que os documentos oficiais, sendo elaborados por intelectuais comprometidos com as lutas sociais, no processo de se tornarem políticas oficiais, mergulham num estágio de senso comum dos seus dirigentes, evidenciando a influência da concepção das classes dominantes na formulação destas políticas.

Caberia ainda a pergunta, serviria a ampliação da oferta do EMI, na medida que atende a reivindicações históricas, mais como uma ferramenta de arrefecimento das lutas da classe trabalhadora do que como potencializadora de contradições que caminhem na direção de seus interesses? (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Vamos agora observar a variação das matrículas em termos percentuais. Como mostra o gráfico 04, verifica-se que o ensino médio integrado teve um crescimento no período de aproximadamente 391%; a educação profissional subsequente cresceu aproximadamente 232,3%; e a formação de professores aproximadamente 696,5%. Não obstante, a educação de jovens e adultos na modalidade integrada também registrou um crescimento por volta de 155%, enquanto a comum cresceu 71%. As quedas registradas ficaram por conta do ensino fundamental e o ensino médio nas modalidades comum e concomitante.



**Gráfico 4: Crescimento percentual das matrículas no período. Fonte Senso da Educação Básica e Superior. Elaboração própria**

Outra característica dessa expansão foi seu inegável caráter inclusivo com aqueles que, por motivos diversos, não conseguiram concluir o tempo escolar no período adequado. Verifica-se que a EJA, nos dois segmentos, totalizaram um aumento de 226% no número de matrículas. Isso significa dizer que grande parte de trabalhadores e jovens que não conseguiram concluir seus estudos de forma regular puderam retomá-los, o que também significa uma mudança na lógica de desinvestimento que a EJA vinha sofrendo nos governos de FHC. A diminuição do volume das matrículas poderia ainda ser encarada como uma progressiva superação da necessidade deste atendimento, o que precisaria ser investigado.

Por fim, a ampliação das matrículas nos cursos de licenciaturas constitui-se como um elemento que pode vir a fortalecer a educação básica como um todo, principalmente por estas se concentrarem em áreas que vêm apresentando escassez de formados como nas

áreas de matemática e ciências da natureza, principalmente nas regiões interioranas do país.

Porém, sobre este aspecto, chamamos atenção também o relatório de Bernadete Gatti para a Fundação Carlos Chagas (FCC), produzido na mesma época da criação dos Institutos Federais, relatório que nos desperta o alerta para outro possível uso da ampliação da oferta das licenciaturas, que está relacionado diretamente com questões de caráter econômico e social de seus pretendentes. De acordo com a autora,

[...] o perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - INEP/MEC, 2008) são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. (FCC, 2009, p. 14).

Em outras palavras, a democratização das licenciaturas pode ser entendida como uma estratégia de gestão da pobreza através do acesso ao ensino superior. Muito disto deve-se ao próprio desprestígio social e econômico que fatidicamente tem caracterização a profissão docente no Brasil, tornando tais cursos menos interessantes para os estudantes provenientes das classes sociais mais favorecidas, assim como um caminho possível para o acesso ao diploma superior para os oriundos das camadas populares, ainda que este seja um diploma de baixo valor social. Por esta via, canaliza-se a pobreza para os estratos mais baixos dos diplomas de nível superior, dificultando a possibilidade de trânsito social, e, simultaneamente, materializando uma inclusão excludente dos que historicamente encontram-se marginalizados de vários modos.

#### **4.2 Uma nova institucionalidade na educação profissional e tecnológica a serviço da construção de outro projeto para o país?**

Tendo por referência o governo de FHC (que demonstrava uma maior adesão ao programa neoliberal como molde de formulação de suas políticas públicas), podemos apontar que a compreensão da dinâmica e dos fundamentos das políticas do campo educacional, produzidas no período do governo Lula tornaram-se mais complexas. Em grande medida, essa dificuldade é reflexo da própria ótica política e de desenvolvimento

deste governo, caracterizado por uma multiplicidade articulada e contraditória de fatores, interesses e valores.

No campo da educação profissional, os Institutos Federais representam destacadamente uma das melhores sínteses da política de educação instauradas no governo Lula. Seus fundamentos e finalidades expressam o complexo patamar em que a educação profissional e tecnológica foi posta no período do referido governo, a qual não mais se limita à preparação para o mercado de trabalho, mais sim passa a estabelecer outro tipo de relação entre educação e mercado. Longe de se tratar de uma simples modificação de nomenclatura das escolas mantidas pela união, sua constituição, de acordo com os documentos analisados, representa a tentativa de estabelecer uma ruptura com as experiências e os fundamentos que permeavam a história da educação profissional brasileira até então.

Estas questões e outras podem ser melhor visualizadas no documento que sintetiza as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais, o qual se preocupa em demonstrar que a educação profissional no governo Lula teve papel central na articulação de todo o projeto de desenvolvimento social e econômico do país, sem a qual não seria possível alcançar os patamares que esse projeto almejava.

Essas instituições passariam a ocupar-se, de forma substantiva, de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional, apreendendo desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas (BRASIL, 2010, p.14). Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país. [...] Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (BRASIL, 2010, p.18)

A educação profissional, conforme o referido documento, é vista não apenas como uma modalidade de educação, senão como um direito que tem por função garantir o pleno exercício da cidadania de toda a população, a qual deve ser estruturada para permitir a plena formação humana dos estudantes em suas múltiplas dimensões.

O que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento (BRASIL, 2010, p.06).

Somado a isto, outras características da educação profissional, especificamente sua articulação direta com o mundo da produção, constitui outra potencialidade da formação para o exercício pleno da cidadania.

Por essa ótica, o acesso à educação profissional é também reconhecido como um direito que historicamente tem sido negado à grande parte do povo brasileiro, o que faz com que a democratização desta seja uma necessidade que, como o próprio documento descreve, é reforçada pelas próprias concepções, bandeiras e valores que fundam este governo.

A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social (BRASIL, 2010, p.14).

Conforme esclarece Silva (2009), qualidade social em educação implica no processo de redistribuição das riquezas e dos bens culturais produzidos entre todos, e, por isso mesmo, está diretamente relacionada com as questões socioeconômicas, políticas e históricas que se inscrevem no modo de viver e nas expectativas que as pessoas nutrem em relação à educação. Assim, inevitavelmente, esses processos devem estar atentos para os projetos sociais voltados para o bem comum e para a construção de espaços efetivamente democráticos.

Esse processo de alteração dá uma nova dinâmica ao setor da educação profissional e tecnológica no governo do PT. Essa mudança consiste na valorização da dimensão tecnológica que caracteriza essa modalidade educacional. Assim, passa-se a vivenciar, por vias institucionais, através de uma linha política mais consistente, a vivência de uma educação profissional e tecnológica que não está buscando apenas preparar as pessoas para o emprego, mas também desenvolver técnicas e tecnologias que possam ser incorporadas nos processos produtivos já estabelecidos na localidade em que estas escolas estão instaladas. Em outros termos, trata-se de alavancar a produtividade daquilo que já se produz num determinado lugar, pela injeção de inovações em seus processos produtivos.

Essa revisão de finalidades é concebida com o objetivo de promover o desenvolvimento local por meio da formação do cidadão-trabalhador, do desenvolvimento das instituições da sociedade civil e dos arranjos produtivos no raio de atuação onde essas escolas estão inseridas. A base desta lógica é que: com a injeção de novas técnicas e tecnologias no tecido social e produtivo já em cursos em suas localidades, permitiriam

esses atores locais vivenciarem consideráveis transformações e intensificações de processos sociais e econômicos, tendo o diálogo pela extensão universitária como um dos principais canais de comunicação e efetivação desse objetivo.

O desafio colocado para os Institutos Federais no campo da pesquisa é, pois, ir além da descoberta científica. Em seu compromisso com a humanidade, a pesquisa, que deve estar presente em todo o trajeto da formação do trabalhador, deve representar a conjugação do saber e de mudar e se construir, na indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão. E mais: os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de seu reconhecimento e valorização no plano nacional e global (BRASIL, 2010, p.35).

Essa estratégia revela que o governo parte do entendimento de que é necessário reunir esforços (governo, sociedade civil e empreendimentos privados) para superar a condição do Brasil no mercado internacional, saindo da posição de importador/consumidor de produtos com alta tecnologia aplicada e exportador de *comodittes*, para uma posição de exportador de produtos de alto valor agregado.

Hoje, frente às questões da inovação tecnológica, uma oportunidade singular se assenta para o Brasil, oportunidade da qual não se pode furtar de tomar parte. Eis uma forte razão pela qual a educação profissional e tecnológica passa a exercer um papel, não único, porém fundamental neste crescimento que o país vivencia (BRASIL, 2010, p.31). [...] As políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para produtor de ciência e tecnologia, essencial nessa busca (BRASIL, 2010, p.34). [...] Em outra perspectiva, traduz-se no esforço de instrumentalizar seus sujeitos para lidar com um conhecimento voltado para a construção da autonomia do país. (BRASIL, 2010, p.38).

Por essa concepção, essa modalidade de educação se apresenta como um fator duplamente estratégico para o desenvolvimento econômico e social do país, visto que sua inserção direta na produção articula elementos de nosso desenvolvimento tecnológico e social que precisam constantemente ser superados, constituindo-se deste modo como uma importante ferramenta de transformação social das realidades brasileiras. Acerca disso, o documento afirma que,

[...] é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais (BRASIL, 2010, p. 06-07).

Considerando também esse aspecto, as demandas sociais e de produção vão se encontrar com a educação, passando a adquirir contornos mais densos quando são articuladas com a questão do território, que na ótica do documento é entendido como o lugar onde se vive, a que se pertence. Uma vez que a educação profissional passa a assumir a responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento do território, ela passa a se constituir como importante ferramenta para a elevação do padrão de vida do povo brasileiro, na medida em que ela passa a voltar-se para as questões práticas de sua realidade, do local em que está inserida e necessariamente dialogando, buscando alternativas concretas para os problemas concretos vivenciados em cada localidade. A organicidade dessa perspectiva consiste na maior proximidade com os problemas vividos, de modo particularizado e significativo, segundo o documento,

É imprescindível situá-los [os Institutos Federais] como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o desconhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu lócus de forma a tornar-se credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2010, p.22).

É sobre esses aspectos que esta vinculação permite garantir o desenvolvimento social e econômico, e passa a colocar em destaque a importância da colaboração da educação profissional para o desenvolvimento dos arranjos produtivos, culturais e sociais locais, uma vez que esses, à medida que são centrais na dinâmica produtiva e social de um território, refletem socialmente seus bons ou maus resultados, impactando não só economicamente, uma vez que se encontram articulados com vários outros fatores sociais que não estão e nem podem ser desprezados.

Qual o impacto para a educação profissional, da noção de que ela deve estar voltada para o desenvolvimento da localidade em que ela está instalada? Consolida-se assim o entendimento que estas escolas precisam estar pulverizadas em todo território nacional, para que possam proporcionar uma forma de desenvolvimento não centralizada, ou rígida, como é o caso das políticas de longo alcance, ou de caráter mais transversal, voltadas para todo o país, e que desconsideram particularidades regionais, mas caminham na direção de uma proposta de desenvolvimento que se dá na medida em que as pequenas partes desse todo social se desenvolvem. Sendo assim, ao invés de se construir uma política de desenvolvimento de cima para baixo, vai se construir das partes para o todo, assim como

não voltada especificamente para polos industriais já consolidados, como nos caso de Betim-MG, ABC Paulista, SUAPE, e etc.

tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais (BRASIL, 2010, p.06). [...] Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (BRASIL, 2010, p.21).

Partindo desta perspectiva, torna-se uma necessidade *sine qua non* espalhar essas instituições em vários locais do território, tornando-se uma etapa indispensável deste plano de desenvolvimento socioeconômico de alcance nacional, que se estabeleceu inicialmente pelas capitais e depois no interior do país que, por sua vez, significou também o aumento da oferta de educação pública e sua democratização em regiões que até então eram desprovidas destas instituições, contribuindo educacionalmente para a melhoria do acesso, permanência e êxito escolar dos cidadãos por elas atendidos.

A referida expansão deu-se a partir de um conjunto de critérios técnicos e políticos, divididos três dimensões essenciais, ficando organizados, de acordo com o MEC (2009), da seguinte forma:

DIMENSÕES	CRITÉRIOS
Social	Universalização de atendimento aos territórios de cidadania.
	Atendimento aos municípios populosos e com baixa renda per capita, integrantes do G100.
	Municípios com percentual elevado de extrema pobreza.
Geográfica	Atendimento prioritário aos municípios com mais de 50.000 habitantes ou microrregiões não atendidas.
	Universalização do atendimento às mesorregiões brasileiras.
	Municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais.
	Interiorização da oferta pública de Educação Profissional e Ensino Superior.
	Oferta de Educação Superior Federal por estado abaixo da média nacional.
Desenvolvimento	Municípios com Arranjos Produtivos Locais - APLs identificados.
	Entorno de grandes investimentos.

**Quadro 1: Dimensões e critérios da expansão. Fonte MEC, elaboração própria.**

Observando as dimensões e critérios utilizados, podemos perceber que o molde da expansão (com já demonstrado anteriormente de outras formas) reflete grande articulação com a busca pela melhoria das condições sociais, apontando para o fortalecimento dos APLs. Além disto, destaca-se a busca pela cobertura e a participação do Estado em todo o território nacional, concretizado pelo esforço governamental em alcançar regiões desassistidas de instituições públicas federais e de intervenção mais efetiva do Estado, revelando também uma preocupação com a democratização e a garantia do direito a EPT em todo o território.

Frente a isso, as escolas técnicas federais assumem prerrogativa de se expandir para alcançar a maior parte possível desses arranjos produtivos, sociais e culturais, colaborando com o desenvolvimento local, por isto mesmo, entende-se que

Ao estabelecer como um dos critérios na definição das cidades-polo a distribuição territorial equilibrada das novas unidades, a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais, reafirma-se o propósito de consolidar o comprometimento da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2010, p. 15).

Na medida em que essa expansão vai acontecendo e se sedimentando no tecido social brasileiro, o documento passa a enxergar que há um descompasso desse movimento com a institucionalidade das escolas técnicas federais que existiam na época (Agrotécnicas, CEFETs, etc.), as quais eram voltadas para finalidades diversas, mas, sobretudo, para a qualificação profissional, visando atender estreitamente aos interesses do mercado, ou seja,

reproduzindo a função social que capturou a educação profissional por grande parte de sua história.

Assim, a já ultrapassada e limitada necessidade de atuar apenas na preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, foi enriquecida pelas novas demandas da pesquisa, inovação e extensão, nitidamente vinculadas com a construção até aqui exposta, passa também pelo adensamento de outros elementos também necessários ao desenvolvimento social local, como a formação de professores, de bacharéis, de engenheiros, a educação de jovens e adultos, bem como a pós-graduação.

É desse movimento que articula de um lado: a) o reconhecimento do valor social do direito à educação como ferramenta indispensável ao exercício da cidadania; b) o reconhecimento da importância da EPT como promotora de desenvolvimento; c) o descompasso entre as intenções do governo e a estrutura institucional existente; d) a necessidade de desenvolver os arranjos produtivos locais e; e) a necessidade de expansão da oferta de educação, que dá origem ao referido desacerto institucional, reverberando na constatação da necessidade de se criar uma nova institucionalidade para as escolas federais existentes, a qual pudesse dar conta das novas demandas que já se lançavam sobre elas.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surge, assim, como a proposição de superação dessa situação, buscando acomodar a formação humana com a sociedade de mercado, com vistas a promover o desenvolvimento social, econômico e educacional, sendo o fenômeno da expansão da RFEPCT anterior e um dos principais responsáveis pela sua criação.

No governo federal, essa modalidade da educação vem sendo considerada fator estratégico não apenas na compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional, mas também como um fator para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros (BRASIL, 2010, p.18).

Faz-se assim a tentativa de estabelecer uma relação mais forte entre a educação profissional, científica e tecnológica, o desenvolvimento econômico e territorial e, conseqüentemente, o desenvolvimento social. Nesses termos, estamos tratando de uma ação política extremamente integrada com uma plataforma maior, e de uma instituição que está articulada com vários outros segmentos para além da dimensão educacional.

No âmbito aqui tratado, a grande diferença entre os dois projetos de FHC e de Lula com a EPT consiste nos objetivos percorridos por cada um destes. No primeiro, o atendimento aos interesses do mercado detém grande centralidade, baseando-se na noção

de que o desenvolvimento seria uma consequência direta resultante das ações do setor econômico. Em Lula, a educação e mercado estabelecem uma relação mais dialógica, em mesmo pé de importância, o que só é possível pelo objetivo comum que foi estabelecido: promover o desenvolvimento social e econômico do país. E promover, como? Pelo fortalecimento da produção e da produtividade não apenas a serviço das grandes empresas, mas também pelas ações individuais e de grupos sociais existentes no tecido territorial.

Entendemos que esta aparente harmonização se trata de mais uma forma de submeter o processo educativo aos anseios do setor produtivo. Apesar da ampliação em direção a outros setores e segmentos sociais, a plataforma que sustenta estas movimentações, bem como sua sociabilidade e pressupostos, é a da manutenção da perspectiva do capital e a blindagem de seu questionamento, mesmo o documento dizendo seu contrário.

Mais que tudo, a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente (de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2010, p. 21).

Esta constatação, no entanto, não pode ser compreendida como um descuido teórico da proposta do governo, mas como a exposição aberta do que este realmente preconizou. Em outra parte, o mesmo documento reconhece que

[...] a educação profissional e tecnológica no Brasil ganha o reconhecimento de que dentro dela se estabelecia uma correlação de força entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e um movimento interno que vislumbrava no trabalho educativo importante instrumento de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades (BRASIL, 2010 p.20).

Frente a esse embate, o governo decide que “Pensar os Institutos Federais do ponto de vista político representa a superação desses contrapontos e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século” (BRASIL, 2010, p. 20-21). A noção da referida viabilidade para este século já foi aqui discutida.

A partir desses dados, podemos afirmar que os Institutos Federais e sua expansão representam uma renovação das funções social posta sobre as antigas escolas federais. Os

mesmos passam a se caracterizar, nesse novo desenho institucional, como centros privilegiados de promoção do desenvolvimento local através das ações de ensino, da pesquisa e da extensão, as quais se revestem de singularidade própria em relação às Universidades Federais, por articularem essas ações como estratégia de fortalecimento do processo produtivo, social e cultural do local em que estas estão instaladas, sem perder de vista a consagrada formação de trabalhadores, materializando também uma nova relação do Estado com a sociedade civil e a iniciativa privada, com vistas à inserção no mercado internacional de forma mais autônoma e menos dependente, mas sem desembarcar da sociabilidade e dos pressupostos do capital.

#### **4.3 Os Institutos Federais e a centralidade dos Arranjos Produtivos Locais no novo projeto de desenvolvimento do país.**

Os governos Lula e Dilma advogam a seu favor a preocupação constante de estabelecer o desenvolvimento social como uma referência que norteou grande parte das políticas públicas formuladas no contexto destes governos, aspecto que não se restringiu aos setores tradicionalmente mais vinculados a essa questão, mas, pelo contrário, tornou-se pauta mesmo daquelas alas mais conservadoras e liberais do governo. Essa opção tem como pano de fundo a noção de que o desenvolvimento social não é sinônimo de crescimento econômico, tampouco um resultado direto deste, mesmo o desenvolvimento econômico se apresentando como uma condição indispensável à construção do desenvolvimento social (OLIVEIRA, 2002).

Nesse pressuposto, o desenvolvimento social está articulado a outra concepção de desenvolvimento, a saber, a do território, o qual não é entendido apenas como um delineamento espacial, ou uma região fechada em si mesma, mas constitui parte articulada ao território do país, o qual dialoga e contribui ativamente com as demais partes através de sua cultura, economia, história etc. Isso significa dizer que, para o desenvolvimento territorial não basta que o local exista, mas sim que esses sejam reconhecidos pela importância das características que lhes são próprias.

Reconhecendo que os atributos que caracterizam o território são fatores decisivos na definição da forma como sua população vive, elementos como seu maior ou menor grau de urbanização, quantidade e qualidade dos aparelhos públicos e privados de saúde, lazer, educação, acesso a bens de consumo duráveis e não duráveis; custo de vida, dentre outros,

são características que não podem ser descartadas pela definição da qualidade de vida de uma determinada população. Em outras palavras, as características do local têm influência direta nas próprias características de sua população.

É sobre este breve cenário que os APLs passaram a se constituir como um ponto de convergência promissor dentro da lógica de funcionamento desse governo. Para esse, os APLs concentram significativos elementos capazes de promover o desenvolvimento social (sem perder de vista os outros elementos necessários para se chegar a ele), articulando modificações no padrão produtivo e de consumo de uma região, o que é mais flagrante principalmente nos casos em que os APLs estão instalados em regiões interioranas e distantes dos grandes centros urbanos.

Acerca desse movimento aponta Suzigan (2006, p.1) que

Em todo o País, diversas iniciativas de suporte a atividades produtivas e inovativas de empresas aglomeradas foram desenvolvidas por diversas instâncias do poder público (federal, estadual e local), como também por agências não governamentais (Sebrae, Apex, IEL e outros).

Esse interesse multissetorial e multilateral tem como principal preocupação fomentar os processos de ampliação, atualização tecnológica e inovação dos APL, que, em termos gerais, significa a melhoria de sua produtividade e competitividade desses espaços produtivos e por consequência dos territórios onde os mesmos se encontram. Esse processo permite construir um padrão de desenvolvimento que acontece “de baixo para cima”, ou seja, dando atenção especial às pequenas células de conglomerados industriais, de empresas de pequeno e médio porte, em detrimento das corporações já consolidadas ou mesmo daquelas que operam individualmente.

O setor educacional também é direcionado a contribuir com este projeto. É Nesse panorama que os Institutos Federais passam a desempenhar papel importante não apenas na formação profissional dos trabalhadores, mas também através da pesquisa e da extensão. Isso fica mais evidente a partir da lei nº 11.892 de 2008, documento esse que define as novas funções da instituição, conforme apontam as alíneas dos dois artigos a seguir:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: [...]  
V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; [...]  
VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; [...]

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: [...]

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; [...]

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; [...]

VI - ministrar em nível de educação superior: [...]

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008, p. 4-5).

Como se pode ver, o desenho institucional dos Institutos Federais nutre íntima relação com a ideia do desenvolvimento econômico e social do território a partir das ações que o mesmo pode vir a desenvolver junto à sociedade em geral e em especial aos APLs. Nessa mesma direção, o tripé ensino-pesquisa-extensão nos Institutos Federais assume uma referência diferente do vivenciado nas universidades federais. Para aqueles, não se trata exclusivamente de um referencial filosófico, mas de uma diretriz de ação institucional, reforçado pela noção de que

Se for defensável que as políticas para a educação profissional e tecnológica devem ter como preceitos os interesses da sociedade e se for defensável também que é função precípua dos Institutos Federais atuar a favor dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, qualquer que seja a esfera delimitada para atuação dos Institutos Federais, a relação dialógica e democrática de seu fazer pedagógico possibilitará ganhos sociais expressivos e a superação de contradições existentes. (BRASIL, 2010, p.37)

As determinações legais e ideológicas que balizam a atuação dos Institutos Federais impõem uma ação institucional em que o desenvolvimento da pesquisa aplicada – a inovação –, e o compartilhamento dos saberes produzidos por esta instituição constituem metas tão importantes a serem perseguidas como a formação profissional. A missão institucional assim se reveste do caráter das parcerias público-privada, porém sem o estabelecimento de contratos formais entre as partes e suas respectivas contrapartidas, mas funcionando através da preocupação de uma das partes em atender às demandas da outra.

Neste sentido, a educação profissional passa a ter uma nova função para o governo. Aqui o objetivo já não é mais cortar gastos públicos ou diminuir o tamanho do estado (como no anterior), mas sim, tornar a educação um dos principais vetores de desenvolvimento econômico e social do país. Em outras palavras, ela passa a ser tratada como propulsora, um motor de desenvolvimento.

Todavia, observando este panorama, cabem-nos algumas indagações: quem é motor de quem? A educação é motor do desenvolvimento ou desenvolvimento é motor de educação? Quem é o determinante e o determinado nesta relação? Se afirmarmos que é a educação o determinante neste processo, estamos falando da necessidade de se criar um patamar educacional e de universalização tão profundo, com garantia de acesso, permanência e êxito com formação continuada, que só poucos intelectuais progressistas conseguiriam imaginar em seus melhores sonhos e utopias.

Temos clareza de que é o projeto de desenvolvimento quem qualifica a educação. É desse modo que a maior ou menor complexidade deste é quem passa a influenciar os horizontes das políticas sociais, dentre as quais as educacionais. Porém, na medida em que se coloca um projeto de desenvolvimento rebaixado, e se transfere para o a educação a função de qualificar o projeto de desenvolvimento, faz-se uma inversão de sinais, construindo na verdade uma mistificação do processo.

Tendo por referência que o elemento fundamental, no caso brasileiro, para a elevação do projeto de desenvolvimento consiste na busca por romper com a dependência tecnológica, movimento que só pode ser realizado com uma combinação de esforços no campo da política macroeconômica associada à intensificação nos investimento em pesquisa e desenvolvimento de ciência e tecnologia voltadas para a sociedade e não para a especulação das grandes corporações, processos esses que ainda não vivenciados em nossa história nacional.

Como não é esse o objetivo do governo, aliás, muito pouco do seu projeto incorpora estes elementos, percebemos que se coloca para o desenvolvimento local a responsabilidade de construir esse novo padrão de desenvolvimento.

O que acontece na prática, por um lado, é a intensificação da busca pelo superávit primário, de modo a manter o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), essencialmente pela exportação de *commodities*, e por outro, atribui-se a outras instituições públicas a responsabilidade de ir produzindo estas novas tecnologias, que no caso das escolas de educação profissional e tecnológica, lhes é atribuído aos profissionais divididos em várias

outras tarefas (principalmente professores), as quais devem ir sendo incorporadas nos processos produtivos locais.

Essa transferência de atribuições distancia o país de cortar o cordão umbilical da dependência, de modo que, mesmo a dependência tecnológica, se coloca como um efeito resultante dos próprios processos de desregulação do mercado internacional, gerando enfraquecimento dos estados nações, dentre outras questões, nas quais o desenvolvimento local e novas formas de organização da produção tem muito pouca influência na sua superação.

Assim, intensão de tornar a potencialização dos APLs uma estratégia de superação da dependência do país, passa a constituir-se muito mais como um elemento mistificador do processo, de modo a não realizar os enfrentamentos substanciais que precisam ser feitos na arena político-econômica internacional, somado as lutas de classe internas, e a resistência de uma das burguesias mais retrogradadas e conservadoras do mundo, deixando ainda a desconfiança se essa mistificação não seria funcional a outros objetivos, dentre os quais, a manutenção do projeto dependente.

## **5 A SÍNTESE DOS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PARA AS CLASSES E SUAS FRAÇÕES NA POLÍTICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS.**

Este último capítulo foi reservado para apresentar o percurso da análise que traçamos, assim como os resultados desta reflexão. À luz dos nossos fundamentos teóricos-metodológicos, realizamos aqui o dessecamento dos sentidos das falas dos sujeitos e, em seguida, verificamos as relações dialéticas que esses sentidos estabelecem com outras falas e com o tempo histórico estudado, conforme propõe Minayo (2014).

Enquanto técnica de pesquisa, nosso processo de análise, ora expostos, iniciou-se pela retomada dos sentidos que as classes e suas frações atribuíram acerca das categorias que constituem nosso objeto de estudo. Após essa labuta, buscamos, quando possível, identificar um sentido comum, ou algum consenso, que se estabeleceu entre os diferentes posicionamentos em torno da categoria trabalhada, tentando perceber as regularidades e as particularidades inerentes a cada classe e fração. Após este percurso, verificamos se é possível estabelecer relação entre o sentido comum entre as classes e o que foi sintetizado na política dos Institutos Federais.

Antecipadamente, achamos prudente destacar que o exercício de estabelecer categorias pressupõe o exercício de recortes e classificação (GOMES, 2001). Assim, é possível identificar algumas categorizações que deem margem simultaneamente para outras discussões, o que é totalmente natural, visto que se tratando de realidades, esses processos não acontecem de forma isolada, seriada, mas extremamente orgânica e dialética.

Tratando agora do que entendemos por “sentido”, partimos da construção filosófica de Weil (1996), na qual “sentido” corresponde a duas dimensões dialéticas do exercício próprio da filosofia. Por um lado, corresponde aos aspectos produzidos pela linguagem (formal), por outro, pela própria prática social e histórica dos sujeitos (concreto). “A filosofia é então a ciência do sentido nas duas acepções: visando o sentido (concreto) e constituída pelo sentido (formal)” (WEIL, 1996, 421), sendo essa separação, no entanto, necessidade apenas como exercício de análise.

Buscar sentidos corresponderia então a perceber como ele resulta em expressões da linguagem e os encadeamentos dessa na prática social dos sujeitos, revestindo os sentidos de caráter essencialmente histórico, e fundados nos locais em que esses sujeitos constroem

os sentidos. Daí que a compreensão da organização da estrutura social e partir das suas classes sociais torna-se parte indispensável para melhor cercar esse processo.

Como forma de evidenciar no que nos apoiamos quando fazemos nossos apontamentos, trouxemos trechos das falas dos documentos produzidos pelas frações, assim como retomamos algumas das citações já apresentadas na análise temática desenvolvida no capítulo II, de modo a permitir identificar os sentidos que estão subjacentes àquelas expressões, que só poderão ser compreendidas ao uni-las com outras particularidades das falas dos documentos daquela classe.

### **5.1 Os sentidos da expansão**

Esta categoria é sem dúvida uma das mais emblemáticas da política dos Institutos Federais. Como já demonstrado no decorrer do texto, a experiência vivida com o surgimento dos institutos remonta a maior ampliação do número de escolas vinculadas à união da história do país. Não para menos, esta categoria é identificada na fala de quase todas as classes e frações aqui contempladas, salvo o agronegócio. Posteriormente, analisaremos os sentidos que essa última classe atribui à expansão.

Para o capital financeiro, a universalização da educação básica, e não só do ensino fundamental, é uma necessidade emergencial para o país, entendendo que os sujeitos só se tornarão autônomos e independentes quando o estado garantir-lhes educação de qualidade (no sentido dos índices educacionais). Assim, a expansão do ensino não pode prescindir do rebaixamento de um padrão de qualidade aceitável. Para esta fração, a expansão da oferta é uma prerrogativa para a qualidade, assim como para que os sujeitos possam ser responsáveis por si próprios. Isso fica mais evidente nas seguintes falas:

- “O Brasil só será verdadeiramente independente quando todos os seus cidadãos tiverem Educação de qualidade”;
- “[o objetivo de suas ações é] contribuir para que o país consiga garantir Educação de qualidade para todos os brasileiros”;
- “Meta 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.”;
- “Meta 4. Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos.”.

Por esse tanto, podemos perceber que o sentido da expansão, para o capital financeiro, é uma necessidade (um meio) para se chegar ao que se almeja, ou seja, para que todos possam ser considerados responsáveis pelas suas histórias pessoais. O sentido que

desvelamos dessa fala é que o acesso à educação de qualidade torna os homens **iguais, livres, independentes e responsáveis pela sua história pessoal.**

Essa forma de observar o processo educativo como um balizador de condutas, não trazendo como parte da discursão os elementos sociais que constituem nossa estrutura social, a saber, as marcas da divisão em classes, frações e grupos antagônicos, produz o que Saviani (1999) denominou de teorias educacionais não-críticas, que observam o fenômeno educativo como um processo que ocorre em si mesmo, sem relação dialógica com a prática social de sua época.

A partir desta perspectiva, acredita-se que a falta ou a má educação é a origem dos males sociais e que, do outro lado da moeda, ela funciona também como a principal fonte de superação desses problemas. Assim, a noção de justiça social se converte e finaliza na oferta de educação pública de qualidade.

Essa visão articula-se com a busca da paz social como valor fundamental e a educação como estratégia de concretização. Sem o questionamento dos elementos concretos que produzem as tensões sociais e as lutas de classe, conforme Lima e Martins (2005), essa forma de abordagem da questão educacional serve ao propósito de construir consensos que garantam a reprodução dos processos de exclusão, permitindo a construção de uma coesão social em torno do capital, em detrimento dos efeitos danosos que ele despeja sobre os trabalhadores. Assim, a estabilidade político-social desponta como importante função na retroalimentação da hegemonia.

Para o capital industrial, a expansão da oferta de educação também é de suma importância assim como também desempenha função mediadora pra um processo mais amplo. Apesar disso, o processo é moldado por vários condicionamentos, que conduzem a expansão da oferta de educação à submissão aos padrões de crescimento econômico, partindo do entendimento da escola como um suporte ao setor produtivo. Educação básica e educação profissional são prioritárias, assim como recortes específicos do ensino superior (cursos de tecnologia e engenharia). A qualidade aqui se apresenta como a articulação e o atendimento às demandas do setor produtivo. Dito de outro modo, a educação precisa ser universalizada dentro da lógica de funcionamento do capital industrial.

- “O Brasil precisa concluir o processo de universalização e, sobre tudo, melhorar a qualidade da Educação Básica” (CNI, 2006, p.140).
- “[...] não se pode dizer que a educação assegure automaticamente o crescimento [econômico]. Há casos de países com elevado nível educacional, como Cuba e

Argentina, mas que apresentam baixos índices de crescimento” (CNI , 2006, p.133).

- A política educacional deve estar em sintonia com as demais políticas de desenvolvimento econômico e com as necessidades do país. Caso contrário, ela terá poucas possibilidades de sucesso” (CNI , 2006, p.133).
- “[...] O investimento em educação deve ser adaptado às necessidades regionais” (CNI, 2006, p.137)

Assim, podemos apontar que o sentido da expansão para o capital industrial é garantir que todos tenham acesso à educação no nível proporcional ao padrão de desenvolvimento econômico do local em que se desenvolve. Entendemos, assim, que o sentido da expansão para esta fração é **Educação para todos, mas não de igual modo.**

O sentido da expansão para esta classe se estabelece em íntima relação (suporte), dos processos produtivos. Educação aqui tem como caráter principal função atender as demandas oriundas do mercado. Assim, como aponta Saviani (2007) existe um determinado padrão de saberes escolares que precisam ser compartilhados com todos (ler, escrever e contar), mas outros que vão surgir do processo produtivo capitalista e, voltando para ele, são baseados na especificidade da produção. Surgem, assim, os cursos profissionalizantes que têm como marca fundante a separação do trabalho entre os que pensam e os que desenvolvem as atividades manuais.

Conforme aponta Frigotto (2010), tomando a escola como instituição que opera a prática escolar a partir de uma prática social, não a tratando de um saber específico, mas sim geral, o qual está articulado com as condições técnicas e sociais da produção em níveis variados. Esta instituição guarda implicitamente uma relação com a estrutura econômico-social capitalista, e nesse aspecto torna-se extremamente necessária na difusão e reforço da sociabilidade do capital.

Tratando agora do capital comercial, o qual entende que a garantia da educação básica para todos é uma urgência, assim como a expansão da EPT, por outro lado, desestimula a ampliação e a centralidade do ensino superior pelo setor público, mas não descarta seu papel de financiador e estimulador da educação superior privada, mesmo considerando também as limitações do estado frente a seu endividamento público. Além desses aspectos, é possível perceber uma mudança na dureza de posicionamento da fração

no período analisado, o qual coincide com o lançamento de programas governamentais como PROUNI e ampliação do FIES.

- “A ação mais urgente é a garantia de educação básica para todos os brasileiros” (CNC, 2010, p.58).
- “A organização defende, ainda, a ampliação da rede de instituições de educação profissional, para aumentar a oferta dessa modalidade de ensino” (CNC, 2010, p.58).
- Ao tecer uma análise acerca de um anteprojeto proposto pelo MEC, que consiste na “a expansão da rede pública de instituições de educação superior, pela criação de universidades, centros universitários e faculdades[...] [julga] Torna-se difícil a expansão da oferta de educação superior nos padrões de custos vigentes” (CNC, 2005, p.41).
- “Não se pode deixar de registrar que tal expansão [do ensino superior] se deu principalmente na rede privada, que hoje responde por mais de dois terços das vagas” (CNC, 2005, p.40).

Nesses termos, compreendemos que o sentido da expansão para o capital comercial é que o ensino básico deve ficar a cargo do setor público e que o superior deve ser estimulado no setor privado, para uma melhor economicidade por parte do Estado, ou melhor, **ensino básico para todos, ensino superior para os que podem pagar.**

Pensamos que esse sentido tem grande convergência com algumas prerrogativas da TCH. Como aponta Frigotto (2010), esta teoria entende que a renda do sujeito corresponde à quantidade de investimentos que este aplica em sua própria preparação para o mercado de trabalho, em outras palavras, renda é sinônimo de opção, de decisão individual. Assim, o investimento em níveis mais elevados de educação, por um lado, representa uma decisão, a qual carrega em si o ônus do investimento, mas que, em contrapartida, trará ao investidor retornos financeiros mais elevados pela potencialização do valor de seu currículo. Sendo assim, a oferta de cursos superiores gratuitos, representaria uma dupla problemática: em primeiro lugar, permitiria que alguns sujeitos fossem privilegiados no processo, por não ter feito o investimento financeiro devido para chegar a tal resultado, assim como, em segundo lugar, esses investimentos onerariam os cofres públicos, fazendo com que aqueles que não desfrutam do curso superior gratuito financiem, pelos impostos, essa regalia.

Esse tipo de análise, conforme Frigotto (2010), demonstra o caráter linear da análise da TCH, e ainda a inversão de sinais, entre os polos determinante e determinado dessa relação. De modo que, para a TCH, a renda do sujeito estaria determinada por sua escolarização, e não a escolarização determinada pela renda.

Para as frações da classe trabalhadora organizada que analisamos, a expansão da educação pública, gratuita, de qualidade social, ofertada e financiada prioritariamente pelo Estado, é tida como um direito social fundamental que precisa ser efetivado, sendo o baixo número de escolas de educação básica e profissional, assim como de IES públicas, um entrave neste processo, somado à má distribuição destas instituições no território nacional, as quais estão concentradas em grande medida, nos centros urbanos. As frações de classe analisadas, dentre outros aspectos, entendem que:

- “cada vez mais, ganha relevância o objetivo de consolidar uma visão sistêmica, articulada e complementar capaz de assegurar, de um lado, o direito social e, de outro, a responsabilidade do Estado como gestor ou fiador (no caso das instituições privadas) da educação escolarizada” (VIEIRA, 2006, p.205).
- “[...] o acesso às universidades públicas é dificultado para a grande maioria, tanto pela localização, quanto pelo número de vagas” (VIEIRA, 2006, p.211).
- “A inclusão de estados e municípios na oferta da educação profissional não representa, a meu ver, medida ruim. Ao contrário, defendemos a expansão da oferta dessa modalidade de educação. [...] Em relação ao segmento comunitário, a questão é mais complexa, sobretudo por se tratar de mais um viés privatista na educação brasileira que se estabelece com as “benesses” do Estado” (PEREIRA, 2006, p. 153).
- “A gestão da EPT deve ser dimensionada a partir do reconhecimento de demanda que resulta da exclusão dos processos de formação de milhares de pessoas [...]” (PEREIRA, 2006, p. 153).
- “[...] quem quiser estudar tem que ir para o centro urbano e nós estamos fazendo a chamada incursão, que é trazer a escola, devolver a escola para o meio rural, para que possamos formar os agricultores e para que se desenvolva aí uma agricultura diferente” (DALCHIAVON, 2006, p. 278).

Frente a esses destaques, compreendemos que o sentido da expansão da oferta para as frações da classe trabalhadora analisadas consiste em superar as desigualdades de oferta

educacional que têm sido a via de regra da educação brasileira, tendo como núcleo de sentido **instrumentalizar os trabalhadores para a superação de sua condição de exploração.**

Aqui a expansão se reveste de maior densidade. Enquanto para as demais frações apresentadas até aqui, a expansão da educação funcionou como um meio para construir/reforçar algumas relações sociais por meio da educação, para a classe trabalhadora a dificuldade de acesso à escola, em si, já significava um problema mais profundo. Entendendo a escola como um palco em que também se apresenta a contradição capital-trabalho, no qual se encontram postas as lutas de classe, tanto a não oferta da educação, como uma oferta de educação em perspectiva que não seja enriquecedora para a organização e superação da condição de explorada da classe trabalhadora, já significam oposições ao projeto social que vise diminuir as distâncias sociais tão marcantes da realidade brasileira (LIBÂNEO, 2006).

A própria negação histórica do direito à educação, assim como seus processos de expansão caracterizados pela via do rebaixamento dos tempos, espaços e currículos, se constituiu uma barreira a ser superada pela classe trabalhadora, o que Algebaile (2009) denominou como sendo expansões para menos.

Assim, como pano de fundo da bandeira de defesa da democratização da escola, está o entendimento de que ela, mesmo com todas suas contradições, continua sendo a principal fonte, para a classe trabalhadora, de acesso ao saber científico historicamente construído, capaz de produzir novas bases produtivas que desencadeiem novas formas de organização social (SAVIANI, 1999).

É possível perceber, ainda, que as frações da classe trabalhadora, dentre as classes anteriormente analisadas, é a única que reflete sobre a negação do acesso à escola como mais uma expressão dos processos de exclusão social, provavelmente por ser ela a que mais sente na pele os efeitos deste problema. Por seu turno, predomina nessa classe o olhar social a partir dos elementos materiais da realidade, em detrimento de posicionamentos mais vinculados ao idealismo.

Agora que conseguimos dessecar os sentidos atribuídos por cada fração para a categoria da expansão educacional, vamos tentar verificar se há existência de algum sentido dominante, ou compartilhado entre elas. Assim, observando o quando a baixo, temos uma perspectiva mais clara do material sob o qual faremos este exercício.

SENTIDOS DA CATEGORIA EXPANSÃO PARA AS CLASSES E FRAÇÕES DE CLASSES ANALISADAS	
Capital Financeiro	Iguais, livres, independentes e responsáveis pela sua história pessoal.
Capital Industrial	Educação para todos, mas não de igual modo.
Capital Agrário	
Capital Comercial	Ensino básico para todos, ensino superior para os que podem pagar.
Classe trabalhadora Organizada.	Instrumentalizar os trabalhadores para a superação de sua condição de exploração.

Quadro 2: Sentidos da Expansão

A concepção do capital financeiro parece demonstrar maior centralidade no processo das relações estabelecida entre os sentidos. O sentido de “Iguais, livres, independentes e responsáveis pela sua história pessoal” liga-se ao sentido de “educação para todos, mas não de igual modo”, assim como “ensino básico para todos e ensino superior para os que podem pagar”, pelo elo que pressupõe a igualdade natural dos indivíduos, uma igualdade em si mesma, da qual brota o entendimento que vai se concretizar como igualdade formal. A esse sentido compartilhado chamaremos de sentido comum<sup>13</sup> (SC). Esse também está contido no sentido de “Ferramentar os trabalhadores para a superação de sua condição de exploração”, sendo o SC um pressuposto inerente a este desdobramento, sem perder de vista a sua crítica, ou seja, a diferenciação no campo material (SAVIANI, 1999).

Nessa mesma questão, revelam-se também a construção de outros sentidos que se ligam a esse sentido comum, originados pelo lugar da estrutura social em que estas falas se produzem. Tanto “Educação para todos, mas não de igual modo”, como “Ensino básico para todos, ensino superior para os que podem pagar”, e ainda “Ferramentar os trabalhadores para a superação de sua condição de exploração”, são constituídos simultaneamente pelo sentido comum, assim como por sentidos particulares, os quais estão interligados com a estrutura social em que estes sujeitos vivem, de forma a cada um expressar, simultaneamente, o SC, acrescido dos sentidos particulares (SP) produzidos pelos e nos contexto dos sujeitos.

Esse SC, por sua vez, nos parece estar diretamente ligado ao importante fato da história humana que foi a revolução burguesa, na qual este fundamento, à época revolucionário, se constituiu como o gérmen do capitalismo que vivenciamos hoje. Assim,

<sup>13</sup> É importante aqui não confundir com senso comum.

o SC aponta estar diretamente conectado ao nosso tempo histórico, em suas linhas mais gerais, enquanto produção da vida a partir do modelo de produção capitalista. Somado a isso, os SP das classes estão muito mais vinculados à estrutura social que foi produzida a partir dessa nova forma de produção, demonstrando, assim, o caráter histórico de nosso pensamento enquanto sujeito inscrito em uma determinada estrutura social.

Gramsci (2010) expõe a hegemonia enquanto dominação de um grupo sobre a totalidade de uma sociedade, através tanto do poder político como no campo da cultura. Nesses termos, os elementos da superestrutura adquirem maior centralidade no processo de compreensão da sociedade contemporânea, dilatando essa compreensão do âmbito estreitamente econômico (estrutura),

[...] a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos torna-se dominante, mas deve continuar a ser também “dirigente”. (GRANSCI, 2010, p. 62-63).

Os dados aqui descobertos reforçam essa análise gramsciana. Na mesma medida em que o capital financeiro exerce sua dominação pelas vias econômicas, efetivando uma grande penetração e domínio sobre os setores produtivos de modo amplo, sua inserção cultural também é percebida no campo da cultura, e no caso aqui tratado, na educação. Com isso o capital financeiro, na conjuntura analisada, consolida não apenas seu poder político e econômico, mas também sua hegemonia cultural.

Ainda em perspectiva gramsciana, sendo a expansão da oferta de educação um processo em que a posição do capital financeiro aprova sua realização, podemos interpretar essa decisão por pelo menos dois caminhos no chão da correlação das forças: por um lado, como uma conquista da classe trabalhadora, a partir das fissuras da democracia, permitindo um certo exercício do poder a partir do estado, que neste caso, coincide com o materializado pelo governo Lula. Por outro, como uma própria concessão das classes hegemônicas às classes subalternas, como forma de manter as linhas gerais pelas quais se operam a hegemonia, nesse caso, tendo seus limites regulados pela cultura hegemônica, concretizada nas funções que essa expansão deveria efetivar.

Por outro ângulo, percebe-se também que a suposta vontade política do governo em realizar a expansão e democratização da educação tinha como pano de fundo a vontade

política de grande parte do bloco no poder, assim como da classe trabalhadora. O que nos faz compreender que essa vontade pode melhor ser compreendida como reflexo ou mesmo afunilamento do que as forças sociais já estavam indicando.

### **5.1.1 A síntese dos sentidos atribuídos e consolidados na expansão nos Institutos Federais**

A partir da análise documental que aqui estabelecemos, pudemos verificar alguns elementos marcantes do processo de expansão dos institutos Federais. O primeiro é que sua expansão não foi acompanhada pela indicação de cursos ou níveis prioritários (salvo a reserva proporcional das vagas), deixando a cargo das reitorias e dos *campi* a incumbência de realizar o levantamento e as ofertas que mais se adequassem às características do local em que as instituições foram/estavam instaladas.

O segundo aspecto observado da expansão foi seu direcionamento para regiões interioranas do país e mais afastadas de grandes centros urbanos, permitindo a inclusão de uma massa de pessoas que não teriam acesso às ofertas educacionais que a instituição pode proporcionar.

A outra sinalização é para o grande destaque numérico da oferta de educação profissional de nível médio na modalidade subsequente, despontando como o maior número de matrículas, em termos absolutos, apontando um dos principais sentidos consolidados na expansão dos Institutos Federais, firmando-se ao lado do EMI que era uma prioridade da lei.

Esses elementos nos revelam, antes de tudo, que no período Lula existiu um efetivo consenso de que a universalização da educação era uma questão emergencial a ser efetivada pelo governo. A precariedade da educação assumia contornos tão drásticos que podiam ser lidos inclusive como entrave para as próprias classes darem cabo de seus projetos para a sociedade como um todo. Assim, de modos específicos, a expansão pode ser compreendida como uma resposta do Estado às disputadas que emanam da sociedade civil organizada.

O formato em que se deu a expansão, por outro lado, revela alguns atendimentos mais específicos às classes, com destaque para o capital industrial e a classe trabalhadora organizada.

O viés da interiorização atende às demandas do capital industrial na medida em que essas vão ao encontro dos arranjos produtivos locais, colaborando com os mesmos nos aspectos que já discutimos anteriormente. A mesma interiorização para a classe trabalhadora organizada assume o caráter de valorização da escola articulada com a realidade dos estudantes, uma vez que está inscrita num mesmo contexto, combatendo também a prática do transporte escolar que leva os estudantes da zona rural para estudar na área urbana, demasiadamente mais desgastante e desprovido de significados quanto à transformação de seu local de vida.

Por parte do capital industrial, existiria uma aresta ainda a ser cortada, tendo em vista que alguns lugares estariam ofertando níveis e modalidades não condizentes com o padrão de desenvolvimento social e econômico, o que na visão deles poderia representar maiores desprendimentos de orçamento em relação à manutenção e profissionais. De forma inversa, para a classe trabalhadora organizada, a interiorização e a diversidade formativa atende às demandas de garantia de acesso e permanência ao ensino superior, assim como os cursos de formação inicial e continuada e os de ensino médio integrado a EJA.

Caberia aqui um exame mais detalhado de corte empírico de como essa relação tem se expressado nas realidades locais. Porém, em nível documental, essa política demonstra está mais ajustada aos interesses desses dois segmentos, com maior destaque aos interesses da classe trabalhadora organizada, sem a necessidade de se pensar em programas ou projetos de finalidades específicas que já não estejam contidos em sua institucionalidade.

## **5.2 O papel da educação no desenvolvimento social e econômico.**

A segunda categoria de nossa análise consiste na relação que a política dos Institutos Federais estabeleceu como promotora dos processos de desenvolvimento social e econômico. Esse processo, todavia, não está desconectado das proposições e da correlação de forças estabelecidas entre as frações sociais no recorte temporal analisado, como veremos a seguir.

Deste modo, vamos iniciar essa parte da análise o olhar do capital financeiro sobre esta relação. O mesmo aponta que:

- “Cresce no Brasil o consenso de que a Educação é o caminho mais consistente e sustentável para erradicar a pobreza, reduzir as desigualdades e promover o nosso desenvolvimento social e econômico”. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p.12).
- “O Estado de Minas destacou o fato de o movimento ter como ‘linha medular’ a constatação de que ‘a Educação é o único caminho que, de forma consistente e sustentável, pode reduzir a pobreza e as desigualdades e promover nosso desenvolvimento social e econômico’”. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p.19).

Os dois recortes são tão parecidos que parecem mesmo ser a síntese do pensamento da fração para a educação. Aqui é percebida a adjetivação da educação como consistente, sustentável, erradicadora, redutora e promotora, demonstrando a sua centralidade inclusive sobre outros campos como a economia, e as políticas públicas de desenvolvimento.

Entendemos assim que a centralidade que essa fração atribui à educação revela seu sentido como a **gênese do desenvolvimento social e econômico**.

Seguindo em frente, vamos abordar agora o sentido atribuído pelo capital industrial a essa relação. São algumas falas deste:

- “O crescimento econômico é determinado por um conjunto de fatores, entre os quais a educação. Para crescer, é preciso haver investimento tanto em capital físico como em capital humano. Para haver investimento, é necessária a existência de ambiente econômico-institucional que estimule o investimento” (CNI, 2006, p. 133).
- “Assim, uma boa política educacional deve estar conjugada a crescimento econômico, de modo que se criem ambientes de trabalho propícios ao uso das competências adquiridas” (CNI, 2006, p. 133).
- “Estudo recente (Rodrigues, 2004) estima que, entre 1980 e 1999, o estoque de capital humano – construído com base no nível de escolaridade e nos anos de experiência da força de trabalho – mais que dobrou, enquanto o produto interno bruto aumentou em menos de 50%. Esse pífio resultado pode ser atribuído à má qualidade da educação” (CNI, 2006, p.134).
- “Já o nível educacional que se deve priorizar dependerá da situação atual e do grau de desenvolvimento de cada região do País. [...] Nas regiões mais avançadas, o investimento deve estar voltado para a Educação Superior e pós-graduação,

enquanto, nas mais atrasadas, o foco deve ser a melhoria da educação básica” (CNI, 2006, p. 135).

- “os engenheiros precisam ser capazes de promover profundas transformações em suas habilidades. Para enfrentar as seguidas mudanças tecnológicas, as empresas estão cada vez mais dependentes desses profissionais” (CNI, 2006, p. 138-139).
- “Para prover ganhos individuais e sociais, a educação precisa ser focada em áreas em que haja demanda por parte da economia e o conhecimento adquirido possa efetivamente ser posto em prática. [...] A maior destinação de recursos nessa área [educação técnica] não só propiciará o aumento da taxa de retorno da educação, como também possibilitará a redução das desigualdades educacional e econômica” (CNI, 2006, p. 139).

Como se pode ver nos recortes, a educação para o capital industrial não se configura como o elemento determinante no processo de desenvolvimento, que neste caso, fica a cargo da economia e do setor industrial. Todavia, ela também é indispensável no sentido de prover a força de trabalho necessária para a realização do processo produtivo, a qual se apresenta de formas específicas em cada região do território, reverberando em ajustes que a educação deve assumir (principalmente de níveis educacionais), para dar conta das respectivas especificidades produtivas. Assim, a educação tem o sentido de **auxiliar no processo de desenvolvimento econômico e social**.

Como aponta Rodrigues (1997), é possível perceber que a CNI estabelece uma valorização interessada da educação, ou seja, valorizar a educação que atende a seus interesses, seja enquanto parque industrial em particular, assim como os interesses do capital em geral, enfim, a educação que lhe convêm.

Vamos analisar agora a forma com que o capital agrário trata a relação desenvolvimento e educação. Dizem eles:

- “Em função dessa percepção, as informações e os estudos sobre mercado de trabalho adquirem extrema relevância para o SENAR, não apenas por sustentarem o desempenho da instituição, mas também por possibilitar que ela delinee, desenvolva e acompanhe ações de Formação Profissional Rural em sintonia com as potencialidades das diversas regiões do País” (SENAR, 2007, p. 6).
- “Essas estruturas têm demonstrado capacidade de garantir círculos virtuosos em que os aumentos de produtividade permitem a obtenção de aumento gradual da

distribuição de renda e da melhoria da qualidade de vida da população. As atividades econômicas organizadas na forma destes arranjos possibilitam a competitividade, equidade e a sustentabilidade permitindo, entre outras, elevarem a qualificação da mão-de-obra e dos empreendedores, fortalecendo o capital humano e o capital social e incrementar a produtividade” (SENAR, 2007, p. 6).

- “Trata-se, portanto, de vislumbrar tendências regionais, no sentido de atuar de maneira proativa, fortalecendo o conceito institucional, buscando sempre melhores estratégias de formação profissional, com foco na qualidade de vida e na empregabilidade do trabalhador rural” (SENAR, 2007, p. 6).

Aqui a relação que se estabelece aponta para a relação da educação como suporte à produção agrícola. Nesse sentido, entende-se que esse processo paralelamente vai construindo outros benefícios sociais, que resvalam tanto no setor produtivo como nas condições de vida dos trabalhadores. Assim, o sentido atribuído a esta categoria aponta para a educação com **auxiliar no processo de desenvolvimento econômico e social**.

Apesar de trazer para a questão outros enfoques, o sentido construído aponta para os mesmo elementos que também constituem o capital industrial.

Tanto o posicionamento do capital industrial quanto do agrário representam uma ótica que poderíamos considerar crítica e conservadora (ou mesmo reprodutora) da relação educação desenvolvimento (SAVIANI, 1999). Ela é crítica na medida em que coloca a educação como um elemento determinado do processo social em relação à economia, ou seja, um processo que não é fechado em si mesmo, antes se produz no chão da realidade social. Em contrapartida é também conservador por reduzir a educação a um mero suporte do setor produtivo e a ele totalmente submisso.

O próximo sentido a ser analisado é o do capital comercial. Esse nos fornece um número menor de pistas, são elas:

- “A CNC, aliás, entende que, sem amplo acesso ao ensino qualificado, não se chegará jamais aos níveis de vida e desenvolvimento do chamado primeiro mundo” (CNC, 2010, p.59).
- “Não existe país desenvolvido com universidade subdesenvolvida. Steven Winberg, Prêmio Nobel de Física de 1979, afirmando a importância da pesquisa científica e tecnológica na vida das nações, assinalou o seguinte: ‘Estou convencido de que, sem grandes universidades de pesquisa, nós, nos Estados Unidos, teríamos de nos

manter plantando soja e mostrando o Grand Canyon aos turistas da Alemanha e do Japão” (CNC, 2005, p.12).

As falas obtidas apontam para uma relação entre educação e desenvolvimento no qual a primeira parece se configurar como etapa necessária à realização da segunda. Não fica estabelecido uma ligação direta de causa-efeito, assim como não temos uma subordinação de um elemento pelo outro, o que parece mesmo se tratar do desabrochar de um processo social. Assim, podemos apontar que o sentido estabelecido nessa classe é da **educação como etapa do desenvolvimento**.

Por fim, e não menos importante, vamos refletir sobre como a classe trabalhadora percebe a categoria em questão.

- Dimensão que pode fundamentar o desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica, a partir de demanda da sociedade no sentido pleno, ou seja, que considera as diversas representações da produção mais elaborada do pequeno e médio empreendimento, aquelas presentes nos arranjos produtivos com matrizes tipicamente locais, sobretudo os movimentos sociais. Nesse espaço, há que se privilegiar as ações voltadas para o fomento ao desenvolvimento local, aqui tomado como processo de mobilização em favor da valorização das potencialidades locais, visando impulsionar um crescimento econômico que destaque a elevação das oportunidades e das condições de vida em um espaço geográfico delimitado (comunitário, municipal, intermunicipal etc.). (PEREIRA, 2006, p.153).
- Colocar em destaque o papel da EPT no desenvolvimento local confere sentido a uma modalidade de educação comprometida com um papel substantivo face aos processos de “globalização” que despertam os países não desenvolvidos para necessidade de novos enfoques (aos seus processos produtivos), com vistas a melhorar a sua inserção na economia internacional. Nesse aspecto, abriga-se a necessidade de se conferir maior dinamismo às atividades produtivas tipicamente locais. (PEREIRA, 2006, p.153).
- A partir de 50, quando esse modelo agrícola foi implantado, a formação para a agricultura veio para atender a essa necessidade. A necessidade dessa meia dúzia. E nas escolas agrícolas, os cursos de Agronomia tiveram toda uma filosofia daquilo que o Gaudêncio colocava sobre transferência de conhecimento e não de pesquisa para desenvolver a Ciência no Brasil. Essa transferência de conhecimentos é uma

coisa, de certa forma, muito simples e torna as pessoas incapazes de resolver os problemas que a sociedade coloca. Apenas transfere conhecimento. Então, foi pesquisada. É aquilo que o Paulo Renato disse: Não. Nós pegamos o conhecimento dos americanos e aplicamos aqui. Não precisamos desenvolver nada. Está tudo resolvido. Para essa meia dúzia eu acredito que está mesmo tudo resolvido. Agora, para o povo brasileiro não é assim. Então, quem pensa para meia dúzia, pensa desse jeito. Inclusive, o estado é feito assim no Brasil. Quando é para resolver o problema dos ricos, de meia dúzia, ele é rápido, ágil e resolve os problemas imediatamente. Quando é para resolver os problemas do povo, então não tem lei, não tem política, não tem dinheiro. Tudo é mais difícil. É assim que acontece no dia-a-dia. (DALCHIVAN, 2006, p. 278).

- Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação (CNEC, 2004, p.02).
- Defendemos uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país (CNEC, 2004, p.03).
- Defendemos um tratamento específico da Educação do Campo com dois argumentos básicos: - a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, como condição de construção de um projeto de educação, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo; na situação atual esta inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto político-pedagógico; - a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e considerados na construção do projeto da Educação do Campo (CNEC, 2004, p.03).
- Articular uma política de Educação do Campo com as diferentes políticas públicas, para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo, priorizando os seus sujeitos (CNEC, 2004, p.05).

Como o recorte da classe trabalhadora é construído por várias frações de classe, torna-se um tanto difícil apontar um entendimento geral e comum entre elas, até pelo fato

das diferentes posições que elas ocupam na estrutura social, permitindo assim espaço para escapar alguns sentidos. Isso posto, percebemos que majoritariamente o sentido da educação no processo de desenvolvimento para a classe trabalhadora consiste em reconstruir a própria noção de desenvolvimento que está em curso. Percebe-se que desenvolver para estes tem um sentido mais denso, ou seja, tornar a realidade social algo melhor do que se foi anteriormente. E não melhor no sentido estritamente produtivo, mas sim trazendo benefícios de vários tipos para a coletividade. Assim, a educação adquire o sentido de **contribuir e construir formas mais inclusivas de organização da produção e da vida.**

Agora que conseguimos identificar os sentidos das frações, assim como feito na categoria anterior, vamos reuni-los em um único quadro para facilitar nossa compreensão.

SENTIDOS DA CATEGORIA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PARA AS CLASSES E FRAÇÕES DE CLASSES ANALISADAS	
Capital Financeiro	Gênesis do desenvolvimento social e econômico
Capital Industrial	Auxiliar no processo de desenvolvimento econômico e social.
Capital Agrário	Auxiliar no processo de desenvolvimento econômico e social.
Capital Comercial	Educação como etapa do desenvolvimento.
Classe trabalhadora Organiza.	Contribuir e construir formas mais inclusivas de organização da produção e da vida.

**Quadro 3: Sentidos da categoria Educação e Desenvolvimento**

Observando atentamente os sentidos que as frações produziram acerca da relação educação-desenvolvimento, é possível fazer algumas inferências. A primeira, não muito elucidativa, mas importante enquanto base para a análise, aponta para o dado de que todas as frações, de uma forma ou de outra, estabelecem relação entre os fenômenos da educação e do desenvolvimento. Está no horizonte dessas frações a percepção que esses processos não estão desassociados, por outro lado, esse encontro desdobra-se em dois sentidos específicos.

O primeiro é compartilhado pelo capital financeiro, capital comercial e pela classe trabalhadora organizada. Esse consiste num entendimento “etapista” da relação, de modo que a educação se colocaria como uma etapa anterior ao processo de desenvolvimento social e econômico, sendo esse consequência da educação.

Mesmo nessa visão de etapas, temos uma cisão. Apesar da educação ser etapa anterior no entendimento dessas três frações, os caminhos do desenvolvimento se bifurcam. Por um lado da trilha seguem o capital financeiro e o comercial, almejando encontrar o desenvolvimento a partir do aprofundamento da lógica do mercado em curso. Pela outra via, a classe trabalhadora segue na direção de construir um desenvolvimento que se pautar pela superação do modelo de produção vigente. Para esse modelo, o que mais importa não é o simples nível de crescimento ou de industrialização, mas sim o modo como os frutos do progresso, da industrialização, do crescimento econômico são distribuídos para a população, de modo a melhorar a vida de todos (OLIVEIRA, 2002).

No outro desdobramento, exposto anteriormente, está o capital industrial e agrário, os quais demonstram compreender essa relação muito mais atrelada à sobreposição da importância da economia à educação como forma de se chegar a patamares mais elevados de desenvolvimento, o qual, para estas classes, consiste na reprodução da ordem econômica atual, aproximando-se ao posicionamento defendido pelo capital financeiro e comercial.

Esclarece Furtado (1961, p.115-116) que, a partir da perspectiva econômica, “desenvolvimento é, basicamente, aumento do fluxo de renda real, isto é, incremento na quantidade de bens e serviços por unidade de tempo à disposição de determinada coletividade”. Para estes, desenvolvimento econômico funciona com o que pode se considerar crescimento econômico, sem transformação, apenas incremento na própria estrutura produtiva estabelecida.

Temos assim, no somatório geral, um ponto de partida comum e três pontos de chegada distintos, dos quais apenas a classe trabalhadora organizada parece conservar uma maior especificidade nos sentidos que essa atribui à relação educação-desenvolvimento, mais uma vez expressando a influência do local do sujeito na divisão social da produção na construção de seu olhar para a realidade.

### **5.2.1 A síntese dos sentidos atribuídos ao papel da educação no desenvolvimento social e econômico nos Institutos Federais**

Vamos retomar inicialmente como ficou estabelecido nos documentos analisados o papel dos institutos federais enquanto promotores de desenvolvimento social e econômico.

Assim, é possível retomar que a EPT nos governos do PT ganhou maior destaque por tratar-se de uma modalidade que simultaneamente dialoga com elementos que são do campo dos direitos sociais, assim como também estabelece íntima relação com o setor produtivo/econômico. Apesar disto, o enfoque da EPT, segundo os documentos, apresentou-se historicamente como voltada para o atendimento quase exclusivamente aos anseios do setor produtivo, tendência que o mesmo documento diz ter transformado, colocando em destaque a EPT voltada para a qualidade social.

Apesar disso, os documentos apontam o reconhecimento da potencialidade da EPT contribuir com o desenvolvimento do setor econômico, não apenas pela formação de mão-de-obra qualificada, mas também pela produção de novos conhecimentos, técnicas e tecnologias que possam ser aplicadas tanto no setor produtivo, como em outros setores da sociedade com enfoques ambientais, culturais, dentre outros, dando destaque às atividades de pesquisa, inovação e extensão dos Institutos Federais. Assim, em perspectiva macroeconômica, representaria também a tentativa de superar a condição subalterna do Brasil no mercado internacional.

Nesse cenário, educação e economia entram em uma simbiose, através da unificação do objetivo que estes deverão perseguir, que é o desenvolvimento social e econômico. Assim, mesmo com os documentos oficiais afirmando seu contrário, o que se percebe na conjuntura dos documentos é que a educação entra no processo como elemento determinado, sendo refuncionalizada a partir das diretrizes do setor econômico que assume o lugar de estrategista do processo.

Dessa forma, percebemos que, do mesmo modo como aconteceu na categoria anterior, todas as frações reconhecem a existência da relação da educação com processo de desenvolvimento econômico e social.

Por outro lado, o sentido do papel da educação para o desenvolvimento social e econômico incorporado no desenho institucional dos institutos Federais indica uma maior aderência às orientações formuladas no âmbito das frações do capital agrário e industrial, as quais preconizavam o processo educacional como um apoio ao desenvolvimento econômico, e como tal, precisava responder às demandas deste.

Vale ainda destacar que desenvolvimento para essas classes é sinônimo de economia pujante, altas taxas de acumulação e rentabilidade, que para eles pressupõe geração de empregos, via pela qual se chega ao desenvolvimento social.

Poderíamos incluir no grupo anterior ainda o capital financeiro e o comercial tendo em vista que, por outras vias, estas concordam que o desenvolvimento se expressa nas cifras do setor econômico e dos índices educacionais. Porém, a posição de que a educação estaria promovendo estes processos de desenvolvimento, parecem estar contidas apenas no campo de algumas aspirações dos documentos, enquanto a orientação que os mesmos fornecem acerca de sua realização indica a primazia do econômico sobre o educacional.

Finalmente, os sentidos que a classe trabalhadora atribui encontram-se dispostos muito mais nos limites simbólicos do documento, sendo a efetivação destes anseios orquestrados por outra lógica concorrente a que estes defendem. Por essas questões, apesar de concentrar grande parte do público alvo da instituição, a classe trabalhadora parece dialogar com a mesma muito mais na função de atendido, do que como definidor da política.

Um exame mais detalhado das falas contidas no grupo das frações da classe trabalhadora podem ainda ser compreendidas como um atendimento exclusivo desta, porém, mesmo nessa leitura é possível verificar que esses atendimentos estão conectados e compartilhados principalmente com o capital industrial, a fração de maior destaque nessa categoria.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, chegamos a esta última etapa do processo investigativo aqui percorrido. Pretendemos, neste espaço, resgatar os elementos do campo empírico que inicialmente nos provocaram a refletir sobre o objeto de estudo aqui posto, retomando as mediações do objeto com a realidade, e, por fim, descrever a nova forma, agora refletida (o concreto pensado), com que o objeto se apresenta para nós.

Os Institutos Federais surgem num contexto de grande redirecionamento e reorganização das funções do Estado, as quais rebateram diretamente no seu processo de formulação de políticas públicas de modo geral, e mais especificamente no campo educacional, trouxe à superfície novos e antigos elementos que pertenciam ao campo das lutas sociais da classe trabalhadora e dos seus movimentos sociais.

A constituição do governo Lula como epicentro dessas transformações faz convergir em si uma contraditória articulação entre as classes que se colocaram em disputa no bloco do poder. Não obstante, a classe trabalhadora organizada também entra no circuito dessas disputas, acendendo bandeiras para os traços excludentes de nossa sociedade. Nessa mesma direção, as demais classes também estiveram disputando a formulação dessas políticas públicas, tentando apresentar seus projetos como os de maior viabilidade para o todo da sociedade.

Foi a partir destes elementos empíricos que buscamos **Analisar em que direção as disputas do bloco no poder foram sintetizadas no desenho institucional e expansão dos Institutos Federais.**

Pensamos que este estudo foi feliz no sentido de tentar refletir sobre a construção das políticas públicas a partir da composição do bloco no poder de uma determinada época, e assim poder apresentar de forma mais encadeada as relações estabelecidas entre o que estas classes vislumbram para o todo social, em detrimento dos outros projetos concorrentes, assim como estes planos se potencializam na medida em que se encontram mais próximo do centro hegemônico. Destaca-se, ainda, a pouca quantidade de estudos que se lancem a partir desta fundamentação teórico-metodológica.

Mesmo transpassada pelas contradições marcantes apresentadas neste estudo, não negociamos teoricamente como alternativa a sua superação de qualquer processo de redução do número dessas escolas. Pelo contrário, acreditamos que estas devem alcançar

outras regiões que não foram ainda contempladas, assim como voltar-se para as demandas sociais originadas nos meios populares, bem como seu importante papel de compartilhamento da ciência.

Nesse sentido também, destaca-se a boa educação de nível médio integrado que essas escolas oferecem, a qual ainda precisa avançar, principalmente nos grandes centros urbanos, na democratização do seu acesso junto aos filhos da classe trabalhadora, que continua sendo impedida de participar desses espaços, em grande medida pelo padrão de seleção dos estudantes, que continua privilegiando os filhos da classe média.

Se por um lado a expansão da oferta significou um passo em direção da construção de uma sociedade mais igualitária, a pulverização dos currículos, principalmente os de menor valor, tanto com cursos FIC, e no nível superior com as licenciaturas, dão indícios da limitação tanto da política como da própria EPT, de garantir um nível aceitável de absorção e empregabilidade desses sujeitos, dando contornos na política de uma forma de gestão da pobreza.

Outro elemento percebido foi a inclinação da política para as orientações das classes pertencentes ao bloco no poder, em detrimento da escuta das reivindicações da classe trabalhadora. Mesmo endereçando-se em grande medida para a classe trabalhadora, os sentidos predominantes da política brotam maciçamente do terreno das classes participantes do bloco no poder, limitando a classe trabalhadora a escolher o que a instituição oferece no seu leque de atuação, quando na verdade, por ser um dos principais públicos a quem a política se destina, deveria ela, de igual modo, ser a principal fonte de consulta do governo como elemento de sua definição.

Assim como Leher (2010) considerou estranha a harmonização dos interesses da classe trabalhadora desorganizada com as demandas do sistema privado de ensino, por meio de subsídios e isenções tributárias, que enraizando ainda mais o vasto sistema privado de educação na sociedade brasileira, no caso aqui presente, essa harmonização, agora com a classe trabalhadora organizada, deu-se no interior das instituições públicas do Estado pela apropriação de suas bandeiras no campo do discurso e do simbolismo, enquanto em seus termos operacionais pautou-se por outra lógica.

Cabe ainda construir uma contra-hegemonia que se pautar por uma concepção de desenvolvimento em que seu objetivo principal não seja o enriquecimento das elites brasileiras. Para esta nova concepção de desenvolvimento se faz necessário deslocar a primazia do campo econômico para os setores sociais, como o direito à educação, à saúde,

à moradia, à alimentação saudável e regular, de modo que os efeitos da produção da riqueza possam ser compartilhados, o que necessariamente passa pela valorização do trabalho e do trabalhador, podendo vir a reconstruir um espírito nacionalista crítico e humanitário, interligado tanto em questões locais como nacionais e globais.

Frente às contradições inerentes aos Institutos Federais aqui trabalhadas, dentre várias outras, persiste a necessidade de enxergar nessas fissuras a possibilidade de construção de um projeto educacional a serviço de uma agenda que privilegie ações de transformação social, baseada em valores inclusivos e valorativos do trabalho e dos trabalhadores.

Neste sentido, torna-se uma urgência mobilizar os intelectuais orgânicos que se encontram no interior dessas instituições para despertarem para seu papel enquanto protagonista de transformação social, processo que pode materializar-se principalmente por três vias. Primeira, pela defesa da construção de espaços de diálogo no interior destas casas de educação que evidenciem e reforcem o caráter social dos Institutos Federais; segundo, defender a formulação de projetos pedagógicos de cursos que não tenham os mínimos como referência, nem se pautem por práticas e estruturas desconexas da realidade material dos sujeitos, antes tenham nítida definição de que trabalhador e que sociedade se almeja construir, principalmente nos cursos destinados aqueles que não tiveram formação tecnológica em seu ensino médio; por fim, fortalecer (pela pesquisa, inovação e extensão) os grupos sociais existentes nos seus raios de atuação que estejam mobilizados em construir novas formas de produção e de organização social.

Se no início da constituição da política dos Institutos Federais o protagonismo, a participação e a luta no campo político pela classe trabalhadora foram alguns dos principais elementos que conseguiram imprimir contradições, mesmo em meio a um estado e governo que conservam seu caráter essencialmente burguês, esse mesmo posicionamento torna-se uma necessidade ainda maior, para realizar incursões inclusivas mais profundas no aprimoramento desta e de tantas outras.

Apesar das contribuições deixadas por esse estudo, negamos qualquer perspectiva com sentido de finalização que este possa adquirir, sendo o presente apenas uma aproximação da realidade em curso. Nessa direção, ratificamos a necessidade de ampliar o número de estudos que objetivem lançar novas luzes sobre o objeto aqui tratado, assim como sobre as interlocuções que este engloba..

## REFERÊNCIAS

- Amaral, Marisa Silva. NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA LATINA E A NOVA FASE DA DEPENDÊNCIA. Colóquio internacional Marx Engels, 5., 2007, UNICAMP, **Anais**. nov. 2007. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt3/sessao4/Marisa\\_Amaral.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt3/sessao4/Marisa_Amaral.pdf)>. Acesso em: 29 de Jun. 2017.
- BARBOSA; Walmir; BEZERRA, Daniella de Souza. **ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E SEUS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: NA MIRA(GEM) DA POLITECNIA E DA (DES)INTEGRAÇÃO**. In. Reunião Nacional da ANPed, 36. 2013. Anais. Goiânia, 2013. p.1 -15.
- BOITO JR, Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista**. n. 17, Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.
- BOITO Jr. Armando. A burguesia no Governo Lula. In. BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.
- BRANDÃO, Marise. Da arte do ofício à ciência da indústria: A conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. **Boletim Técnico do SENAI**, v. 25, n 3, set./dez., 1999.
- BRASIL, LEI Nº 6.545, DE 30 DE JUNHO DE 1978. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1978. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm)>
- BRASIL, Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia Concepções e diretrizes: um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. Brasília, MEC, 2010.
- BRASIL. Constituição (1937). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 nov. 1937 Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 15 Out. 2016
- BRASIL. Decreto nº7566, de 23 de setembro de 1909. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, 23 dez. 1909. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2016.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)> Acesso em: 03 fev. 2015.
- CARCANHOLO, Marcelo Dias. Dialética do desenvolvimento periférico: Dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **Revista Economia Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 12, n.2, p. 247-272, mai.-ago. 2008.
- CARCANHOLO, Reinaldo A. Interpretação sobre o capitalismo atual. **Herramienta. Debate y crítica marxista**. Buenos Aires, Out. 2008.

CASTELO, Rodrigo. O social-liberalismo brasileiro e a miséria ideológica da economia do bem-estar. In. MOTA, Ana Elizabete (org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez editora, 2012.

ClAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. Dualidade e FrAGMENTAÇÃO. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 5. n. 8. p. 27-41. jan./jun., 2011.

DIAS, Edmundo Fernandes. et. al. **O outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996

DRUCK, Maria da Graça. **TERCEIRIZAÇÃO: (DES)FORDIZANDO A FÁBRICA**. Um estudo do complexo petroquímico. São Paulo: Boitempo, 1999.

FCC-Fundação Carlos Chagas. **Atratividade da carreira docente no Brasil. Relatório Preliminar**. São Paulo: FCC, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

FILGUEIRAS, Luiz.; GONÇALVES, Reinaldo. **Economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Educação & Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152. out. 2007.

FURTADO, Celso. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

GETILI, Pablo.; OLIVEIRA, Dalida Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In SADER, Emir (Org). **10 anos de governos pós-liberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Romeu. A ANÁLISE DE DADOS EM PESQUISA QUALITATIVA. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GONÇALVES, Reinaldo. Nacional-desenvolvimentismo às Avessas. In. Circuito de Debates Acadêmicos, 1. 2011. **Anais**. Brasília: IPEA, 2011. p.1-18.

GONCALVES, Reinaldo. Novo desenvolvimentismo e liberalismo enraizado. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo , n. 112, p. 637-671, Dez. 2012 .

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, Vol. 5.

HORA, Lícia. A expansão da educação profissional no Maranhão nos trilhos do capital. **ORG & DEMO**. Marília, v.14, n.2, p. 103 – 126, Jul./Dez., 2013.

KRÜGER, Edelbert. **A reforma do estado e as políticas públicas para a educação profissional, científica e tecnológica no Brasil**: o ocaso da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (1990-2013). Pelotas : UFPel, 2013. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal de Pelotas, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis.; OLIVEIRA, Maria Rita (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In. CACCIACARRO, Carmem (Rev.). **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LEITE, Sérgio Pereira.; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. AGRONEGÓGIO. In. CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LIBÂNEO, José Carlo. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

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

LUCAKS, György. **Existencialismo ou marxismo?** São Paulo: Senzala, 1967.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

MEC. Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO\\_EXPANSAO\\_EDUCACAO\\_SUPERIOR14.pdf](http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf)> Acesso em: nov. 2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MÜLLER, Pierre. La produção de lãs políticas públicas. **INNOVAR**, Revista de Ciências Administrativas y Socialés. n.12, jul. Dez. 1989.

OLIEIRA, Ramon. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 249-263, jul./dez. 2003

OLIVEIRA, Gilson Batista de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista FAE**, Curitiba, v.5, n.2, p.37-48, maio/ago, 2002.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RAMOS, Marise Nogueira. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PELA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A SUPERFÍCIE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 401-422. Set. 2002,

RODRIGUES, José dos Santos. **O MODERNO PRÍNCIPE INDUSTRIAL: O** Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: UNICAMP, 1977. Originalmente apresentada como tese de doutorado.

RUMMERT, Sonia Maria.; ALGEBAILLE, Eveline.; VENTURA, Jaqueline. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NO CENÁRIO DE INTEGRAÇÃO SUBALTERNA NO CAPITAL-IMPERIALISMO. In SILVA, Mariléia Maria da.; QUARTIERO, Elisa Maria.; EVANGELISTA, Olinda (Orgs.) **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In. SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013.

SANTOS, Theotônio dos. A estrutura da dependência. **Revista Soc. Bras. Economia e Política**, São Paulo, nº30, p. 5-18, Out. 2011.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, nº 12, p. 230-273, jul/dez 2004,

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, Jan./Abr. 2007.

SCHWEDE, Marcos Aurelio. **A ciência e a tecnologia entre projetos de sociedade em disputa: o caso do IFSC**. Paraná: UTFPR, 2015. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2015.

SILVA, Maria Abádia da. QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009.

SUZIGAN, Wilson. **Identificação, mapeamento e caracterização estrutural de arranjos produtivos locais no Brasil. Relatório Consolidado**. Brasília: IPEA/DISET, 2006.

TCU, Tribunal de Contas da União. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. **Relatório de Auditoria da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica**. Brasília, 2012.

URSS. **Manual de Economia Política**. GORENDER, Jacob.; ALMEIDA, Josué. (Trad.). Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1961.

WEIL, Eric, **Logique de la Philosophie**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1996.

**Apêndice A – Listagem dos documentos analisados.**

<b>Nº</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Objetivo/descrição</b>	<b>Sítio</b>
<b>Documentos publicados pelo Capital Comercial</b>					
01	2005	Parecer CNC Reforma do Ensino Superior.	CNC.	Preende levar ao MEC a percepção da CNC sobre a proposta de reformulação do ensino superior.	<a href="http://cnc.org.br/central-do-conhecimento/livros/reforma-do-ensino-superior">http://cnc.org.br/central-do-conhecimento/livros/reforma-do-ensino-superior</a>
02	2010	A CNC e os desafios do Brasil.	CNC.	Apresenta a visão do setor sobre a sociedade brasileira em diversos seguimentos, apontando uma agenda política para cada um deles.	<a href="http://cnc.org.br/central-do-conhecimento/livros/cnc-e-os-desafios-do-brasil">http://cnc.org.br/central-do-conhecimento/livros/cnc-e-os-desafios-do-brasil</a>
<b>Documentos publicados pelo Capital Industrial</b>					
03	2006	Crescimento. A visão da indústria.	CNI.	Apresenta a visão do setor sobre a sociedade brasileira em diversos seguimentos, apontando uma agenda política para cada um deles.	<a href="http://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2012/09/crescimento-a-visao-da-industria/#crescimento-a-visao-da-industria">http://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2012/09/crescimento-a-visao-da-industria/#crescimento-a-visao-da-industria</a>
<b>Documentos publicados pelo Capital Financeiro</b>					
04	2016	Programa Escola Brasil.	Banco Santander.	Apresenta, organiza e explica as ações e projetos a serem desenvolvidos pelo programa no ano de 2016.	<a href="https://voluntariadostd.v2v.net/">https://voluntariadostd.v2v.net/</a>
05	2009	Coleção Diálogos Sobre a Gestão Municipal - Cadernos I (O programa de Melhoria da Educação no Município e as Políticas Públicas Sociais).	UNICEF e Fundação Itaú Social.	Busca apoiar os gestores no planejamento, implementação, monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação.	<a href="https://fundacao-itaú-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/colecao_dialogos.pdf">https://fundacao-itaú-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/colecao_dialogos.pdf</a>
06	2009	Coleção Diálogos Sobre a Gestão Municipal – Caderno III (O cotidiano do	UNICEF e Fundação Itaú Social.	Apresentam aspectos da educação diretamente relacionados ao cotidiano dos	<a href="https://fundacao-itaú-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/caderno3_cotidiano_gestor.pdf">https://fundacao-itaú-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/caderno3_cotidiano_gestor.pdf</a>

		gestor: temas e práticas).		gestores.	
07	2008	Relatório anual 2008.	Banco Bradesco.	Expõem aos investidores o balanço geral, os rendimentos e as ações desenvolvidas pelo banco em 2008.	<a href="https://www.bradescom.com.br/site/conteudo/informacoes-financeiras/relatorios-anuais.aspx?secaoId=811">https://www.bradescom.com.br/site/conteudo/informacoes-financeiras/relatorios-anuais.aspx?secaoId=811</a>
08	2009	Relatório Todos Pela Educação 2006-2009.	Todos pela educação.	Apresenta um balanço das ações nos primeiros quatro anos do Todos Pela Educação.	<a href="https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1245/relatorio-todos-pela-educacao---2006-2009/">https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1245/relatorio-todos-pela-educacao---2006-2009/</a>
<b>Documentos publicados pelo Capital Agrário</b>					
09	2006	Agenda de reivindicações do setor agrícola aos presidentes.	ABAG.	Apresentar aos então candidatos as pautas que tem sido defendidas pelo agronegócio brasileiro.	<a href="http://www.beefpoint.com.br/abag-propoe-agenda-de-propostas-aos-candidatos-a-presidente-em-seu-5o-congresso-brasileiro-de-agribusiness-392/">http://www.beefpoint.com.br/abag-propoe-agenda-de-propostas-aos-candidatos-a-presidente-em-seu-5o-congresso-brasileiro-de-agribusiness-392/</a>
10	2007	Documento Norteador sobre Mercado de Trabalho.	SENAR.	Orientar às Administrações Regionais na elaboração de seus respectivos Planos Anual de Trabalho (PAT) e pesquisa de mercado.	<a href="http://www.senar.org.br/sites/default/files/documento_norteador_-_mercado_de_trabalho.pdf">http://www.senar.org.br/sites/default/files/documento_norteador_-_mercado_de_trabalho.pdf</a>
<b>Documentos voltados para a classe trabalhadora organizada</b>					
11	2004	Declaração Final: por uma política pública de educação do campo.	II Conferência Nacional por uma Educação do Campo.	Apresentar as principais reivindicações educacionais do setor ao governo.	<a href="https://www.google.com.br/ur1?sa=t&amp;rct=j&amp;q=&amp;esrc=s&amp;source=web&amp;cd=1&amp;ved=0ahUKEwjNi-Grm9XXAhUSOZAKHRG-D4sQFggNMAA&amp;url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.ufg.br%2Finteracao%2Farticle%2Fdownload%2F1418%2F1432&amp;usg=AOvVaw3-VYvP0kyKNlvgiQTgFqGL">https://www.google.com.br/ur1?sa=t&amp;rct=j&amp;q=&amp;esrc=s&amp;source=web&amp;cd=1&amp;ved=0ahUKEwjNi-Grm9XXAhUSOZAKHRG-D4sQFggNMAA&amp;url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.ufg.br%2Finteracao%2Farticle%2Fdownload%2F1418%2F1432&amp;usg=AOvVaw3-VYvP0kyKNlvgiQTgFqGL</a>
12	2006	Anais e Deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.	Governo.	Apresenta as contribuições e deliberações produzidas durante o evento.	<a href="http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Profissional_Tecnologica/relatorio_1_conferencia_educacao_profissional_tecnologica_1.pdf">http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Profissional_Tecnologica/relatorio_1_conferencia_educacao_profissional_tecnologica_1.pdf</a>
<b>Documentos Oficiais do Governo</b>					
13	2008	Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de	Governo.	Institui a Rede Federal de Educação	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm</a>

		2008.		Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.	
14	2010	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e Diretrizes.	Governo.	Expõe os fundamentos políticos e ideológicos dos Institutos Federais.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=6691-if-concepcaoediretrizes&amp;category_slug=setembro-2010-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=6691-if-concepcaoediretrizes&amp;category_slug=setembro-2010-pdf&amp;Itemid=30192</a>