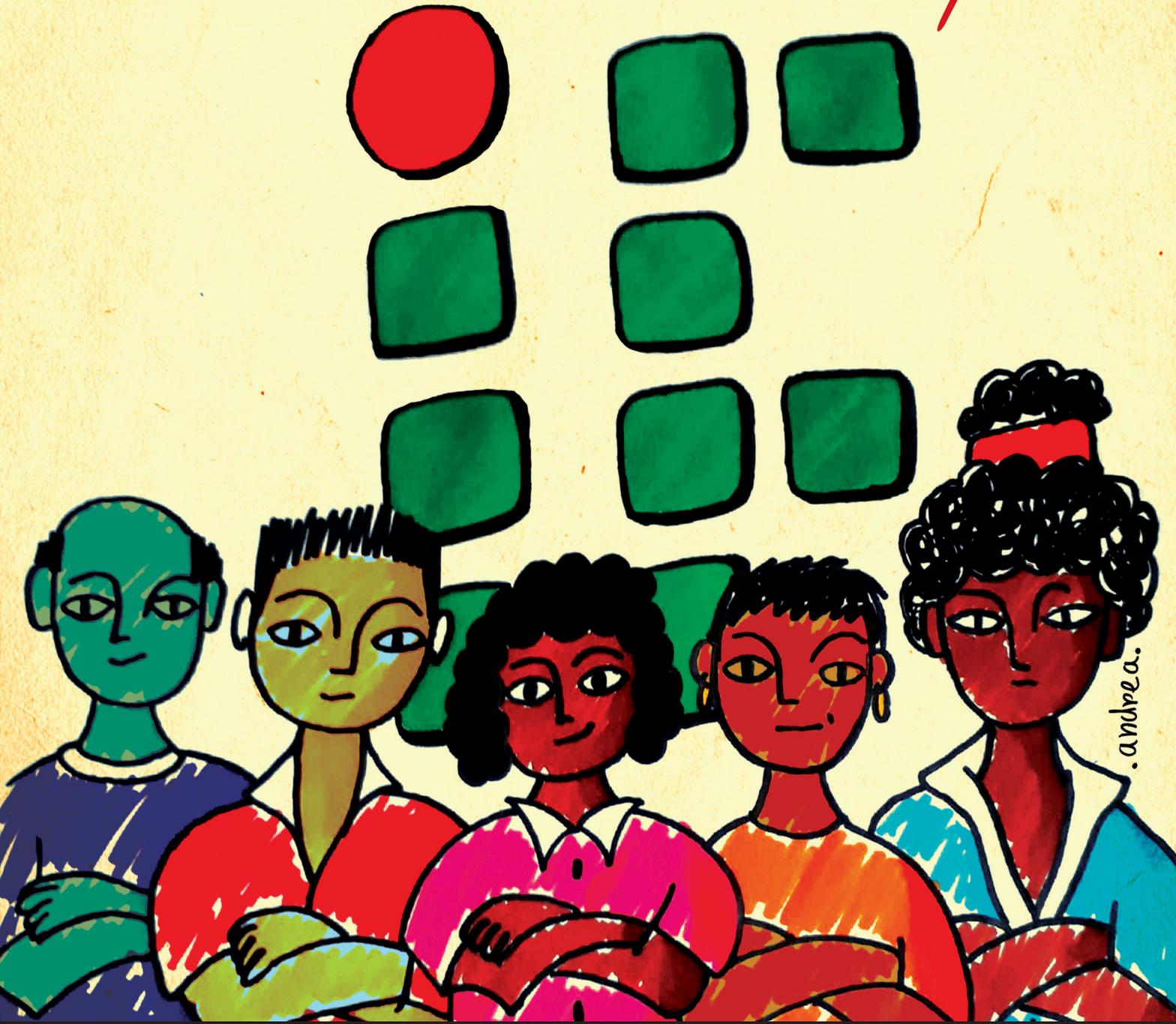


NIKWEIA

11





PERIÓDICO CIENTÍFICO - SINASEFE LITORAL

NIKMETOD



ПОТЭМКИН

v.1, n.1, 2019.



SINASEFE *LITORAL*

SINASEFE LITORAL | BIÊNIO 2017-19 - GESTÃO “VOZES EM LUTA”

Coordenação Geral

Frederico Andres Bazana e Rubia Sagaz

Secretária Geral Luciana Colussi

Tesoureira Geral Flávia Walter

Suplente Luí Fellippe da Silva B. Mollossi

Secretário de Comunicação e Formação

Política e Sindical João Carlos Cichaczewski

Suplente Michel Goulart da Silva

Secretário de Assuntos Legislativos

e Jurídicos Mario Luiz Madeira Ferreira

Suplente Joseane Olga Kammer

Secretário de Pessoal Jorge Luis Araujo dos Santos

Suplente Eddy Ervin Eltermann

Secretária de Representação Araquari/

São Francisco do Sul/São Bento do Sul

Patricia Machado Bomfanti de Oliveira

Suplente Priscila Cardoso

Secretária de Representação Camboriú/Brusque

Evandina Argenta da Silva

Suplente Alessandro Becker

Secretário de Representação Reitoria/Blumenau

Marco Antonio dos Santos

Suplente Mariéli dos Santos de Oliveira Bitencourt

SUMÁRIO

06

APRESENTAÇÃO

Os trabalhadores e a expansão da educação profissional no Brasil

POR MICHEL GOULART DA SILVA

09

Contradição, Politecnia e Revolução

esboço de uma reflexão sobre o papel da escola na atualidade

POR RICARDO SCOPEL VELHO

21

Histórico da educação profissional no Brasil

POR JOÃO CARLOS CICHACZEWSKI

32

Reforma do ensino médio e os Institutos Federais

reflexões necessárias

POR LIANE VIZZOTTO E LIAMARA TERESINHA FORNARI

42

As posições do SINASEFE nos 10 anos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

reorganização e expansão sob a perspectiva dos/as trabalhadores/as

POR RODRIGO LIMA

51

RESENHA

E agora, José? A Universidade (como a conhecemos) acabou?

POR LUIZ CARLOS DE ALMEIDA BATISTA PUSTIGLIONE



APRESENTAÇÃO

Os trabalhadores e a expansão da educação profissional no Brasil

POR MICHEL GOULART DA SILVA

Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC).

Em sua primeira edição, a Potemkin, revista teórica de debates e reflexões sobre educação e mundo do trabalho publicada pelo Sinasefe Litoral, traz um especial que pretende refletir sobre os dez anos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada em dezembro de 2008. Esse tema tem sido objeto de ampla comemoração pelos gestores dos institutos federais, principalmente diante dos ataques que a educação profissional vem sofrendo nos últimos anos. Nesta primeira edição da revista pretende-se apresentar algumas reflexões realizadas pelos trabalhadores que constroem cotidianamente nossas instituições. Embora a educação para o trabalho não seja uma grande novidade, inclusive no Brasil, ela surgiu enquanto um conjunto de instituições mais ou menos estruturadas somente no começo do século XX. Durante décadas, as escolas de artífice, técnicas, agrotécnicas, agrícolas, os CEFETS, enfim, um conjunto de instituições respondeu às necessidades do capitalismo para cada realidade específica. Se em

um determinado momento histórico havia a necessidade de formar em técnicas básicas os trabalhadores da indústria, com o rápido desenvolvimento a partir dos anos 1930 foi preciso também qualificar a força de trabalho diante das formas de reorganização da produção agrícola. A história da educação profissional é a história do desenvolvimento econômico e da dinâmica das relações de produções, ligada organicamente ao modo de produção capitalista. A trajetória da educação profissional sempre esteve marcada por mudanças ou reformas em suas estruturas e concepções, que visavam adaptá-la às novas relações de produção existentes ou em germinação. Não é possível, por exemplo, separar as políticas de reformas do ensino médio e da educação técnica promovidas pelo governo FHC e o processo de consolidação do “trabalho flexível”.

Com a falência do projeto político chamado de “neoliberal”, abriu-se espaço para a subida ao governo de setores genericamente chamados de progres-

Edição

Michel Goulart da Silva

Revisão

Thaís Aparecida D. Tolentino

Projeto Gráfico

André Altman

Capa e Ilustrações

André Altman

Diagramação

João Moura

Tiragem/Gráfica

500 exemplares/Kasburg

Conselho Editorial

Cloves Alexandre de Castro – IFC

Gabriel Magalhães Beltrão – IFAL

Liamara Teresinha Fornari – IFC

Liane Vizzotto – IFC

Marcus Fernandes Marcusso –

IFSULDEMINAS

Mateus Gamba Torres – UnB

Maurício Gariba Júnior – IFSC

Ricardo Scopel Velho – IFC

uma produção

SINASEFE Litoral

Rua Pedro H. Amorim, 169. Ap 101

Centro, Camboriú/SC.

CEP: 88340-215

(47) 3365-1982

www.sinasefe-ifc.org/litoral

potemkin@sinasefe-ifc.org

Distribuição Gratuita

Acesse também em:

potemkin.sinasefe-ifc.org

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

P861 Potemkin / Sinasefe Litoral. Vol. 1, n.1 (ago. 2019). Camboriú (SC): Sinasefe Litoral, 2019-58p. : 23cm

Anual. ISSN 2674-8045

1. Ensino profissional.
2. Formação profissional.
3. Institutos federais.
4. Sindicatos - Periódicos.

CDD 371.425

Elaborado por Maurício Amormino Júnior, CRB6/2422

sistas, em diferentes países da América Latina. No caso do Brasil, depois de promover um duro plano de austeridade, atacando principalmente a seguridade social pública, os governos do PT se lançaram a um processo de expansão da educação pública federal. Esse processo esteve estruturado centralmente pela criação de novas unidades educacionais, visando o aumento do número de jovens matriculados, sem que isso significasse a garantia de um ensino com a qualidade necessária. No processo de expansão, o aumento do orçamento das instituições estava associado a um conjunto de critérios de produtividade que passavam, entre outras coisas, pela ampliação numérica da relação entre professores e alunos.

No caso da educação profissional, o processo mais recente de políticas públicas está associado à busca por uma “educação cidadã”. Nas últimas décadas, a reconfiguração da exploração capitalista tem apostado, entre outras coisas, na formação de trabalhadores versáteis, capazes de atuar em diferentes setores dentro da produção e que dominem minimamente as novas tecnologias. Na perspectiva “cidadã”, o trabalhador não estaria inserido na produção como um mero objeto, uma peça mecânica, mas alguém que reflete sobre a produção e o mundo ao seu redor. Nesse processo, vende-se a falácia de que o trabalhador atua ativamente não apenas no processo de produção, mas também nas decisões da empresa, ao mesmo tempo em que associa sua cidadania (entendida de forma simplória como direitos políticos e sociais) de forma automática à sua vida de trabalho, imaginando-se como um “colaborador” da empresa e iludindo-se com as mentiras ditas pelos ideólogos do “empreendedorismo”.

Os institutos federais, ao completar dez anos, são uma expressão dessa perspectiva cidadã. Em meio à falta de investimentos na educação, essas instituições acabaram se destacando não apenas nacional, mas inclusive internacional. Contudo, sua compreensão de formação “cidadã” está voltada para um profissional com elevado nível técnico e não para um trabalhador que busca uma efetiva emancipação, o que só poderia ocorrer com a derrubada do capitalismo. Essa formação “cidadã” está embasada por ideologias de apassivamento e aceitação da lógica do capital. Uma das consequências disso está no fato de que as explicações científicas da sociedade que apontam para a superação do capitalismo, por exemplo, o marxismo, são apresentadas como interpretações da realidade que, tendo talvez alguma validade em outro momento histórico, teriam sido superadas pelas novas relações de produção do atual sistema econômico.

Neste especial, ao refletir sobre os dez anos da Rede Federal, busca-se problematizar seus diferentes aspectos, em especial as formulações teóricas que lhe sustentam, o seu processo de expansão e a forma como nela se expressam as políticas governamentais. Uma das principais preocupações está justamente em avaliar a situação concreta dos trabalhadores que constroem as instituições, refletindo sobre os problemas e contradições enfrentados em seu cotidiano. Com o debate apresentado no presente especial esperamos contribuir com os trabalhadores da Rede Federal em seu processo de formação política e teórica e de organização. ↗



Contradição, Politecnia e Revolução: esboço de uma reflexão sobre o papel da escola na atualidade

POR RICARDO SCOPEL VELHO

Professor do Instituto Federal Catarinense, campus Rio do Sul. Contato: ricardo.velho80@gmail.com

RESUMO

O objetivo geral do artigo é apresentar a importância da apreensão do movimento contraditório do capital e a capacidade da classe trabalhadora produzir ação política que se coloque em enfrentamento com a ordem estabelecida, problematizando a questão educacional. Consideramos que a relação social determinante é a de exploração do capital sobre o trabalho e, portanto, personificada nas classes antagônicas desse modo de produção, burguesia e proletariado. Se entendermos o desenvolvimento do modo de produção capitalista como a materialidade em que se desenrolam determinadas estratégias políticas das organizações das classes sociais, é preciso também perceber que, ao mesmo tempo, essas estratégias e sistemas econômicos “modelam” os diferentes processos educativos. Aqui inicia o debate acerca do papel da escola nessas particularidades e também no conjunto da formulação estratégica de cada período histórico. Discutiremos com a concepção de politecnia e a problematizaremos. Sendo assim, será necessária uma análise da realidade brasileira para dela derivar uma estratégia de revolução particular à nossa formação social, e também uma mesma análise quanto à escola.

Introdução

O objetivo geral desse artigo é apresentar a importância da apreensão do movimento contraditório do capital e a capacidade da classe trabalhadora de produzir ação política que se coloque em enfrentamento com a ordem estabelecida, problematizando a questão educacional. Consideramos que a atual relação social determinante é a de exploração do capital sobre o trabalho e, portanto, personificada nas classes antagônicas desse modo de produção, burguesia e proletariado. Para compreender esse processo, vejamos de início como entender a produção material da existência em movimento e qual a fonte desse movimento:

Essa fonte é a contradição, unidade e luta dos contrários. Assim, o conhecimento choca-se,

em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências *contrários* próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva. (...) a unidade dos contrários é, portanto, antes de tudo, seu estabelecimento recíproco, isto é, os aspectos ou tendências contrárias não podem existir uns sem os outros. Mas, paralelamente, a unidade exprime igualmente uma certa coincidência dos contrários, nesses ou naqueles momentos ou tendências. (...) [os contrários] devem ter necessariamente muitas coisas em comum, coincidir em toda uma série de propriedades essenciais porque, em caso contrário, sua interação não poderia (...) tornar-se o fundamento da existência do fenômeno qualitativamente determinado correspondente (CHEPTULIN, 2004, p. 286 – 287).

Assim temos uma perspectiva de como se dá o desenvolvimento do real em seu processo incessante, ou seja, a contradição é intrínseca

Palavras-chave:

**Revolução;
politecnia;
contradição.**

à constituição da realidade; podemos mergulhar no mundo e mudá-lo. Para exemplificar, Cheptulin (2004) descreve a relação dialética entre o singular e o geral nas formações materiais particulares: o singular tem a tendência de não se repetir, o geral repete-se sempre. Da oposição desses contrários, de que tomamos conhecimento no reconhecimento do particular, desenvolve-se o conhecimento da realidade concreta.

Florestan Fernandes também vai sintetizar o método de Marx para poder compreender a realidade social brasileira:

O impasse foi resolvido dentro da lógica hegeliana: o próprio movimento da realidade estabelece uma lei de interpenetração dos contrários, por meio da qual é possível compreender inclusive o elemento comum e sua validade como fator explicativo. Sem elementos comuns, o próprio desenvolvimento acumulativo da cultura e as transições bruscas de um período histórico para outro, com as correspondentes mudanças de organização social motivadas pelas transformações das relações de produção, seriam inexplicáveis. (FERNANDES, 2010, p.30).

A compreensão de que toda diferença seria contradição restringe a compreensão da totalidade das relações existentes na realidade objetiva. Cheptulin (2004) afirma que, se o caráter contraditório da realidade é universal e determinante no desenvolvimento dos fenômenos, ele não é sua única forma de relação, existindo também formas de harmonia, concordância e correspondência nos e entre os fenômenos. Ademais, afirmar que toda diferença é contradição consiste em justamente obscurecer os aspectos da essência dos fenômenos, cujo discernimento permite identificar as contradições que de fato os determi-

nam. Assim, quando nos propomos a debater a relação entre uma educação para além do capital, temos a necessidade de perguntar:

1. qual o grau da contradição entre educação e desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo?
2. a diferença de distribuição das possibilidades educacionais é uma contradição fundamental na atualidade? Ou podemos falar em diminuição dessa desigualdade sem necessariamente falar em mudança sistêmica?
3. a politecnia é uma forma educacional compatível, ainda dentro do capitalismo, para lutar contra ele?

A distinção entre os graus da contradição é de fundamental importância para a busca de respostas a essas questões, pois uma acepção mais próxima do fenômeno é determinante de sua correta compreensão. Para Cheptulin:

A contradição começa a partir de uma diferença não-essencial e passa em seguida ao estágio de diferença essencial. Nas condições adequadas, as diferenças essenciais tornam-se contrários. A partir desse estágio em seu desenvolvimento, as contradições chegam ao estágio dos extremos, em que os contrários entram em conflito, passam um no outro, tornam-se idênticos e, exatamente por isso, condicionam a resolução das contradições. Uma vez as contradições resolvidas, a formação material chega a um novo estado qualitativo, incluindo um novo grupo de contradições. (CHEPTULIN, 2004, p.293).

Esses distintos graus da contradição podem se desenvolver progressivamente ou regressivamente, e em momentos distintos nas distintas formações sociais existentes. Primeiramente Cheptulin (2004) cita o exemplo do desen-

volvimento da contradição entre burguesia e proletariado, cujas raízes se encontram no período da produção artesanal. Nesse período, ela se manifestava como diferença não-essencial entre contramestre (patrão) e aprendiz, portanto o aprendiz ainda estabelecia com o contramestre uma relação de aprendizado e complementaridade. O caráter dessa diferença era não-essencial, pois, dada a natureza do processo de acúmulo e transmissão do conhecimento da produção por meio da experiência, todo aprendiz podia tornar-se eventualmente um mestre. Tal relação transitou para uma impossibilidade de os aprendizes se tornarem contramestres automaticamente, permanecendo indefinidamente na posição subordinada de assalariados. Agora a diferença não-essencial torna-se essencial.

Finalmente, na passagem da produção artesanal para a manufatura ela torna-se contradição, quando o patrão fica à parte da produção e vive à custa do trabalho de seus assalariados por meio da exploração. Interesses de patrões e operários tornam-se radicalmente opostos, antagônicos e inconciliáveis. O determinante dessa progressiva contradição é a propriedade privada dos meios de produção e não o conhecimento do aprendiz. Veremos isso mais adiante.

Contradição e produção social

Adentrar ao mundo dos humanos e apropriar-se das relações que nos envolvem depende da capacidade de totalizações teórico-práticas que construímos. Uma poderosa

arma nessa batalha é a contribuição de Karl Marx (1818 – 1883). Podemos notar que no raciocínio realizado por Marx na construção do seu estudo d’*O Capital*, o autor vai desenvolver algumas das categorias que utilizamos nesse artigo.

Acreditamos que essa teoria é capaz de discernir os distintos graus de contradição buscando estabelecer com clareza as relações sociais que estão se desenvolvendo em determinado contexto histórico, contribuindo assim para que o entendimento do real seja um momento da necessária constituição da consciência de classe dos trabalhadores. Para isso, Marx vai apresentar os seguintes processos de diferenciação nos níveis de desenvolvimento do real e do racional, que sintetizamos na **Tabela 1**

Cada uma das colunas tem um nível de complexidade aprofundado, tanto em termos de entendimento do real como de explicitação do conceito teórico capaz de apreender esse real. Marx vai exemplificar isso em vários momentos dos livros, passando em revista a história dos modos de produção e explicitando as relações sociais que eram determinantes em cada época. Isso implica em perceber qual a contradição fundamental de dada formação econômico-social e não simplesmente agarrar qualquer contradição e colocá-la como pedra de toque de explicação do real.

Além dos três fetiches que apresenta, temos a impressão que o desfecho desse raciocínio

Processo de Trabalho	Processo de Produção	Processo de Valorização de Valor
Valor de Uso	Valor de Troca	Valor
Fetichismo da Mercadoria	Fetichismo do Dinheiro	Fetichismo do Capital

Tabela 1 | Fonte: do autor.

seria o fetiche do Estado, em um nível de apreensão mais elevado e, principalmente, fundado na materialidade do modo de produção, diferente da compreensão de Hegel do papel do Estado como objetivação do Espírito Absoluto.

Novamente Cheptulin pode contribuir com a categoria de contradição:

Assim, a contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo (CHEPTULIN, 2004, p.287).

E continua:

A dialética é a teoria da forma pela qual os contrários podem ser e habitualmente são (porque assim eles se tornam) idênticos – condições nas quais eles são idênticos mudando-se um no outro – razões por que o espírito humano não deve tomar esses contrários por mortos, fixos, mas por vivos, condicionados, móveis, mudando-se um no outro (LENIN, s/p apud CHEPTULIN, 2004, p.289).

Vemos que a realidade está carregada de contradições, no entanto, não são todas essas que determinam a vida social; há algumas que são fundamentais e essas condicionam e determinam outros conjuntos de contradições.

Outro critério que consideramos essencial é apresentado por Postone (2006): as categorias devem nos possibilitar não apenas realizar a crítica do que “é”, mas também apontar para um “vir-a-ser” que se expressa na superação das contradições determinantes do

fenômeno. Esse vir-a-ser é o fundamento da centralidade da contradição na teoria crítica de Marx, uma vez que possibilita ao conhecedor realizar a crítica dos fenômenos sociais a partir de seus aspectos internos. Para isso, a escolha de categorias adequadas desempenha papel fundamental. Florestan Fernandes irá se colocar a questão das tendências de desenvolvimento do real:

Restringindo-me ao essencial, o ponto de divórcio está no aspecto prático do materialismo histórico, que implica unidade de teoria e ação e, em consequência, resposta positiva à pergunta da possibilidade de se conhecer de antemão, dentro de certos limites e de acordo com os dados da situação vivida, a sua possível tendência de desenvolvimento. (FERNANDES, 2010, p. 43).

Contradição e estratégia política

Na medida em que concordamos com Florestan na sua afirmação sobre o materialismo histórico, da sua unidade de teoria e ação e, portanto, na capacidade de antever as linhas de desenvolvimento das relações sociais imersas em alguma totalidade, é que se afirmam as estratégias político-organizativas das classes. Por isso é importante analisarmos como isso ocorreu no Brasil no campo trabalho e educação.

A pesquisadora Lucília R. de Souza Machado (1991) produziu um texto seminal para o campo Trabalho e Educação, chamado *Politecnia, Escola unitária e Trabalho*. Nele, a autora nos apresenta a problemática encontrada pelos revolucionários. Ela afirma que a questão da organização escolar não é o vetor principal para a organização da sociedade socialista, mas sim o projeto de unificar cul-

turalmente a classe que envolve o conjunto das relações sociais e não se dá de imediato (MACHADO, 1991, p.137).

Neste texto, Machado desenvolve uma apreensão das diferenças entre as estratégias políticas e a unificação escolar na história, apresentando o raciocínio de que, no Brasil, a guerra de movimento não é compatível e sim a guerra de posição da acepção Gramsciana. Para isso, ela apresenta a necessidade da unificação escolar sob a perspectiva dos trabalhadores e a diferencia da proposta de escola unitária burguesa.

(...) a proposta de escola unitária do trabalho faz parte da concepção socialista de educação e tem por objetivo o desenvolvimento multilateral do indivíduo. Ela se propõe como escola única, porque, sob a hegemonia do proletariado, o socialismo pretende realizar a emancipação geral; e do trabalho, porque é ele que lhe dá o conteúdo da unificação educacional. Este princípio unitário pressupõe em primeiro lugar, tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico. Por outro lado, exige a redefinição da relação entre estrutura, conteúdo e métodos numa perspectiva orgânica. Por último, requer que o ensino seja impregnado pelas questões postas pelo cotidiano social. O ensino politécnico é definido como o meio adequado para a operacionalização deste princípio educativo, atendendo às condições apontadas acima (MACHADO, 1991, p.11).

Se entendermos o desenvolvimento do modo de produção capitalista como a materialidade em que se desenrolam determinadas estratégias políticas das organizações das classes sociais, é preciso também perceber que, ao mesmo tempo, essas estratégias e sistemas econômicos “modelam” os diferentes processos educativos. Ao analisar no texto de Lucília

Machado a relação entre educação escolar e estratégias, Paulo Sergio Tumolo nos diz:

A autora trabalha, fundamentalmente, com o dado de que a função da escola depende do projeto estratégico que o proletariado tem usado ou pode usar, nos diversos momentos históricos de luta contra a burguesia, e, portanto pela superação do capitalismo. Por isso, faz o relato e a análise dos embates ocorridos no seio do movimento operário, desde o século passado até o presente, a respeito dos diversos projetos de transformação do capitalismo e, por conseguinte, das diferentes propostas educacionais decorrentes daqueles projetos. Machado destaca três perspectivas divergentes de encaminhamento da luta dos trabalhadores pela escola unitária: a anarquista, a reformista e gradualista, e por fim a marxista (TUMOLO, 2003, p.4).

Sem tratar das três grandes linhas de ação da classe trabalhadora nos diferentes períodos, o que é necessário, mas impossível, devido ao espaço desse texto, podemos nos ater ao nominado de marxista. Dessa maneira, precisamos inicialmente apresentar minimamente a perspectiva da teoria da revolução em Marx para podermos visualizar as expressões que essa teoria pode ter na pesquisa em educação.

Teoria da revolução em Marx

Vejamos um dos textos mais celebres de formulação estratégica de Marx e Engels, a *Mensagem ao Comitê Central da Liga dos Comunistas*, datado do fim da vaga revolucionária dos anos 1848, que trata das relações entre os operários e a pequena burguesia. Notemos as ênfases na questão da democracia e da luta de classes.

Ao passo que os pequeno-burgueses democratas querem pôr fim à revolução o mais depressa possível, realizando, quando muito, as exigên-

cias atrás referidas, o nosso interesse e a nossa tarefa são tornar permanente a revolução até que todas as classes mais ou menos possidentes estejam afastadas da dominação, até que o poder de Estado tenha sido conquistado pelo proletariado, que a associação dos proletários, não só num país, mas em todos os países dominantes do mundo inteiro, tenha avançado a tal ponto que tenha cessado a concorrência dos proletários nesses países e que, pelo menos, estejam concentradas nas mãos dos proletários as forças produtivas decisivas. **Para nós não pode tratar-se da transformação da propriedade privada, mas apenas do seu aniquilamento, não pode tratar-se de encobrir oposições de classes, mas de suprimir as classes, nem de aperfeiçoar a sociedade existente, mas de fundar uma nova.** Não resta dúvida alguma que a democracia pequeno-burguesa alcançará por um momento a influência preponderante na Alemanha no curso de desenvolvimento da revolução (MARX; ENGELS, s/d, *grifos nossos*).

Esse trecho demonstra a situação da luta de classes na Europa após as derrotas das revoluções de 1848, no entanto, já se firma como uma análise materialista e histórica da forma de organização e luta dos trabalhadores. O programa apresentado é claro: fim da propriedade privada, fim das classes, fundação de uma nova sociedade e não a democracia pequeno-burguesa. No conjunto do texto, podemos derivar uma série de elementos que são universais da estratégia política da classe trabalhadora. Quais sejam:

1. Programa próprio;
2. Organização autônoma e independente, com suporte legal e parte secreta;
3. Deve ser armada;
4. Fundar-se nas próprias forças, o DUPLO-PODER;

5. A revolução é permanente e internacional.

Partindo desses grandes eixos as organizações dos trabalhadores podem construir sua intervenção nas particularidades das formações sociais onde estão situadas. Isso implica uma análise concreta da situação concreta, segundo a formulação celebre de Lênin e, portanto, uma interpretação correta de quais são as contradições fundamentais e secundárias em cada realidade. Aqui inicia o debate acerca do papel da escola nessas particularidades e também de seu papel no conjunto da formulação estratégica de cada período.

Nesse sentido, existem várias discussões sobre como podemos dirigir o processo de manutenção social ou de mudança social. Nos termos de Saviani:

(...) é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? (...) é possível articular a escola com os interesses dos dominados? (...) é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como instrumento capaz de contribuir para a superação da marginalidade?

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (SAVIANI, 1989, p.41 – 42).

Essa alteração no papel da escola está de acordo com a formulação de Gramsci, em seus cadernos do cárcere, a respeito do Estado moderno em contraposição ao gelatinoso

momento da sociedade civil no oriente. Nos termos de Machado, ao apresentar a perspectiva da luta pela escola única e seu papel na “fórmula da hegemonia civil”:

Acompanhando a modificação geral que se processa na estrutura social, tal como exposta por Gramsci, a instituição escolar não deixaria de sofrer alterações importantes, tornando-se também uma questão complexa. Seu papel dentro da guerra de posição é incomparavelmente maior, relativamente ao período da guerra de movimento, quando predominava o elemento militar e o ataque frontal. Para vencer a guerra, a instituição escolar passa a ser um elemento importante, ao lado de outros organismos civis, que passam a constituir ‘trincheiras’ e fortificações a resguardar e a ampliar posições adquiridas (MACHADO, 1991, p.239).

Tumolo (2005) vai lembrar as tarefas que Lênin tinha ao pensar e agir na realidade russa e desenvolver concretamente a fórmula da revolução permanente sob os auspícios da teoria marxiana de revolução, sintetizada na *Mensagem do Comitê Central à Liga dos Comunistas*, de 1850. Dessa maneira, ele situa a questão da análise concreta de uma situação concreta como método de interpretação do real, a fim de apreender sua materialidade em movimento. Ou seja, se Gramsci e Lênin estão analisando Estados diferentes em momentos socioeconômicos diferentes, é no mínimo incômodo pensar na aplicação de algumas de suas “fórmulas” em outra formação social particular.

Decorre dessa interpretação a posição de Tumolo, ao questionar o cabimento da proposta de escola unitária baseada da fórmula da hegemonia civil à realidade brasileira. No mesmo sentido, Florestan também vê com cuidado essa questão:

Os defensores da escola única integral, igualitária e socialista pregam a difusão da politécnica no ensino fundamental comum. O ensino fundamental comum esbarra com a divisão social do trabalho, na forma imperante na sociedade burguesa, e com a divisão em classes sociais nesta sociedade. A “escola única” acaba sendo uma mistificação ideológica (FERNANDES, 1989, p.262).

Assim sendo, é necessária uma análise da realidade brasileira para derivar uma estratégia de revolução particular à nossa formação social; também é necessária uma mesma análise quanto à escola. Assim, Fernandes (1989) vai defender a mudança da orientação pedagógica na escola: “(...) aí a utopia pedagógica só negará e ultrapassará a realidade depois de uma revolução contra a ordem.” (FERNANDES, 1989, p.263).

Em uma entrevista, ao ser perguntado sobre uma definição de pedagogia socialista, Fernandes responde:

Essa é uma perspectiva que envolve o ideal de que o professor, o estudante a própria escola operem de acordo com os valores socialistas de concepção de mundo. É por isso que dentro de uma sociedade capitalista podem existir estudantes que defendam uma concepção pedagógica socialista, podem existir movimentos sociais e partidos políticos que defendam uma concepção socialista de educação. **Não obstante, o socialismo, como sistema pedagógico, só pode existir depois da vitória da própria revolução proletária.** Depois da eliminação da desigualdade de classe pode-se pensar no advento de uma sociedade na qual o socialismo seja compartilhado por todos. Só aí poderia haver uma pedagogia socialista como filosofia oficial e geral da organização do sistema educacional (FERNANDES, 1989, p.151, *grifos nossos*).

Florestan (1989) é peremptório; para ele, só

depois da revolução proletária é que pode existir uma pedagogia socialista. Trata-se, portanto, de discutir qual o papel da escola e/ou da educação na construção dessa revolução; qual o papel dos educadores nessa revolução; e assim, qual a contradição fundamental que esses trabalhadores experimentam.

Uma polêmica atual

No debate do campo Trabalho e Educação, atualmente há um tensionamento sobre qual é a contradição determinante no meio escolar e, portanto, qual o papel da escola no processo revolucionário. Sem querer resolver a questão, mas apenas apresentá-la, trazemos Saviani:

A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. A sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é **marcada por uma contradição**: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. **O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção.** Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: **se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante** (SAVIANI, 2003, p.137, *grifos nossos*).

Na hipótese de que o conhecimento é um meio de produção e, portanto, a contradição

fundamental na sociedade capitalista está na apropriação privada desse meio de produção, tem-se constituído muitas interpretações estratégicas no meio educacional identificadas com a luta anticapitalista. Essencialmente podemos dizer que a citação acima nos leva a entender a contradição entre ciência e propriedade privada como sendo fundamental, ou seja, que na escola, onde a socialização desse meio de produção ocorre, é o espaço estratégico e fundamental da luta de classes, tendendo diretamente para a luta socialista. No entanto, se prestarmos atenção na indicação de Lênin poderemos ter novos entendimentos:

Os problemas da educação não se esgotam com os da escola; a educação de modo algum se limita a escola. (...) As classes sociais estabelecem relações sociais de produção, cujas contradições educam efetivamente. Lênin lembra o papel desempenhado pelo desenvolvimento capitalista da Rússia na educação das massas trabalhadoras (LENIN, 1977, p.231 apud MACHADO, p. 136).

Essa observação nos leva a questionar a afirmação que diz ser a escola o lugar privilegiado da luta de classes para socializar os meios de produção, e mais do que isso, ela questiona como entendemos a relação entre educação e escola no interior da contradição entre classes sociais antagônicas. Além disso, essa observação pode servir para a implementação de formas de organização da classe trabalhadora para se autocompreender e, assim, superar as relações de exploração de maneira mais gradativa ou por rupturas.

O nome que damos para esse processo de mudança profunda é revolução e para as transformações gradativas, reforma. O difícil equacionamento da relação entre esses dois processos de transformação é bastante

controverso na seara marxista, levando às múltiplas compreensões sobre a maneira que devem agir os revolucionários. Tumolo nos apresenta a sua compreensão:

Primeiro que a revolução é uma necessidade, e que, por pressupor um processo, guarda uma relação em que ela é o **objetivo estratégico** (fim) e a luta por reformas é o **meio**. Em segundo lugar, há de se destacar um detalhe aparentemente irrelevante: não é a realização mesma das reformas que constitui a tática, mas a **luta por elas**; mesmo porque, sua realização depende do contexto histórico, da correlação de forças e da flexibilidade tática das classes em luta. Por isso, não se pode pensar que a revolução seja o desdobramento de um processo de reformas. Se é verdade que existe uma relação intrínseca e necessária entre reforma e revolução, esta explicitação não é suficiente para se compreender a relação entre estes dois elementos. A revolução só é necessária exatamente porque o capitalismo não pode fazer reformas profundas, não pode eliminar suas contradições internas. (...) Acreditar, portanto, que a revolução é o desdobramento de um processo de reformas do capitalismo é cair na ilusão da tese reformista, é transformar a revolução em conceito vazio. Se a revolução é o salto de qualidade que ocorre a partir de um acúmulo de quantidades, isso não significa que a revolução seja fruto de um acúmulo de **quantidades de reformas**, mas ao contrário, de um acúmulo de **quantidades de dificuldades e impossibilidades** de realizá-las, ou seja, acúmulo de **agudização de suas contradições internas** (TUMOLO, 2011, p.4 – 5).

Considerações finais

Considerando os termos colocados até aqui e a grandeza da problemática, não pretendemos resolver nenhuma das polêmicas, mas somente apresentar novos questionamentos para que possam servir de patamares para a apreensão mais próxima do real e de indicadores para a ação concreta dos verdadeiros

sujeitos em luta, ou seja, dos trabalhadores. Algumas dessas questões são:

1. Se a escola tem um papel na revolução, como isso se materializa nas ações dentro da ordem burguesa? São elas com escolas proletárias ou com atuação dentro da escola burguesa? É com uma pedagogia própria ou com uma crítica à pedagogia burguesa?
2. A politecnia está funcionando hoje na escola liberal? Como a reestruturação produtiva tem tornado “multi/ poli/ trans” a relação do trabalho com o saber?
3. Como é possível uma ação revolucionária na escola na condição de derrota da estratégia proletária na luta de classes?
4. Qual a contradição fundamental da sociedade brasileira no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas?
5. O caráter do Estado capitalista brasileiro ainda é colonial, autocrático ou dependente?

Parece-nos que essas questões podem ser apresentadas na discussão do campo Trabalho e Educação por já trazerem em si elementos para suas respostas, que aqui ainda não podemos desenvolver, mas que se coloca como tarefa para pesquisadores e militantes da educação.

Para finalizar, gostaríamos de concordar com Suchodolski:

Só a revolução socialista poderá focar de um modo prático o problema da educação do homem para o trabalho e através do trabalho de tal forma que o trabalho não limite o homem, mas que, pelo contrário, o desenvolva em todos os seus aspectos. Só a revolução socialista quebrará as cadeias que impedem o desenvolvimento das forças produtivas. Com ela, pela primeira vez na

História, e possível apresentar a questão da educação do homem para o trabalho e pelo trabalho numa esfera humana nova na qual os homens se convertem em produtores independentes e responsáveis, que os liberaria da esfera do cultivo de escravos e da formação de «forças produtivas». (SUSCHODOLSKI, 1976, p.26).

E nessa concordância, queremos reafirmar que só compreendendo a nossa própria realidade com todas as suas singularidades e

contradições fundamentais é que poderemos fazer avançar os caminhos para a classe trabalhadora.

Buscar a real identidade na aparente diferença e contradição, e procurar a substancial diversidade sob a aparente identidade é a mais delicada, incompreendida e contudo essencial virtude do crítico das ideias e do historiador do desenvolvimento histórico. (GRAMSCI, 2004, p. 2268). ↗

REFERÊNCIAS

CHEPTULIN, Alexandre. A contradição. A lei da unidade e da luta dos contrários. In: **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004, p. 286 – 312.

FERNANDES, Florestan: **Leituras e legados**. São Paulo: Global, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**: vol. 2. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004.

MACHADO, Lucilia. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**, 2009. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/gotha.htm>. Acesso em: 22 jul. 2013.

POSTONE, Moishe. Crítica y contradicción. In: _____. **Tiempo, trabajo y dominación social: una reinterpretación de la teoría crítica de Marx**. Madrid: Marcial Pons, 2006.

REIS, Ronaldo Rosas; RODRIGUES, José. Nós educadores que amávamos a revolução. **Revista HISTEDBR**. Campinas, v.11, n.41, p. 170 – 191. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639903>. Acesso em: 22 jul. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. O choque teórico da Politecnia. **Revista trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, vol.1, n.1, p.131 – 152. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 jul. 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação**. Lisboa: Editora Estampa, 1976, v.2.

TUMOLO, Paulo Sergio. A produção em Trabalho e Educação. Esboço para a discussão de suas marcas e de suas perspectivas. **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.14, p.11 – 22. 2005.

_____. Gramsci, a educação e o Brasil. Notas para uma reflexão crítica. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, v. 12, n.12, p. 91 – 98. 1997.



Histórico da educação profissional no Brasil

POR JOÃO CARLOS CICHACZEWSKI

Analista de Tecnologia da Informação na reitoria do Instituto Federal Catarinense e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Contato: joaacarloscc@gmail.com

RESUMO

A abordagem da temática da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não pode prescindir da análise dos agentes que operam a luta de classes, especialmente as organizações da classe trabalhadora e o Estado burguês. No Brasil, historicamente, o agente central da implementação de políticas de EPT foi o Estado, portanto não são neutras e precisam ser abordadas na sua totalidade. Para tanto, inicialmente faremos uma breve caracterização da sociedade de classes e, em seguida, um resgate histórico dos movimentos do Estado brasileiro no sentido de desenvolver ações de EPT até o momento atual. Por fim, apresentaremos uma reflexão sobre os fundamentos, limites e potencialidades da implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Introdução

As experiências de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil são marcadas desde o seu início por muitas contradições, avanços e recuos. Porém, sua principal característica se localiza precisamente na divisão dualista presente nas políticas educacionais: um tipo de formação reservada à classe dirigente e outro tipo de formação reservada à classe subalterna. Trata-se da forma como aparece no contexto educacional a dualidade de base estrutural que sustenta o modo de produção capitalista: de um lado os detentores dos meios de produção, a burguesia e, de outro lado, o proletariado, expropriados, detentores apenas de sua força de trabalho. Nesse sentido, o ponto de partida do presente estudo é a caracterização dessa sociedade que cria a necessidade de uma educação voltada para o trabalho, considerando como determinação central (não exclusiva) o modo de produção da vida, ou seja, a forma como os seres humanos dessa sociedade produzem e reproduzem a sua existência.

Ao longo da história, a humanidade desenvolveu variadas formas de organização do trabalho, com variados níveis de desenvolvimento técnico e tecnológico que propiciaram a satisfação das necessidades próprias de cada período. Em outras palavras, “(...) o que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz” (MARX, 2011a, p.214). Trabalhando em sociedade, “(...) os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade” (MARX, 2008, p.49). Assim, a identificação das relações e determinações que formam o atual modo de produzir a existência humana constitui-se no fundamento geral que nos auxilia na compreensão dos fenômenos produzidos por essa sociedade. Essa afirmação não significa negar a intervenção dos indivíduos sobre a realidade, pelo contrário, “(...) os homens fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas essas lhes fo-

Palavras-chave:

**Capitalismo;
Educação
Profissional e
Tecnológica;
Estado.**

ram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011b, p.25).

Fonte de toda riqueza humana, o trabalho constitui-se como categoria central nos modos de produção através da história humana. Pela divisão social do trabalho, a humanidade viu-se cindida em “(...) homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos, [que] sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta” (MARX; ENGELS, 2010, p.66). Essa cisão no seio da sociedade constituiu classes sociais antagônicas que se colocam em luta, por um lado para manter sua dominação sobre as classes subalternas e, por outro lado, pela superação de sua condição de classe dominada.

Constituída como classe revolucionária, a burguesia, a partir do século XVII, incumbiu-se da tarefa de extirpar cada resquício do modo de produção feudal. Nesse contexto, “(...) os mestres-artesãos (Zunftmeister) foram suplantados pelo estamento médio industrial; a divisão do trabalho entre as diversas corporações desapareceu diante da divisão do trabalho dentro de cada oficina” (MARX; ENGELS, 2010, p.67). Porém, “(...) ante os negociantes, as máquinas a vapor, os navios e os canhões do Ocidente – e ante suas ideias –, as velhas civilizações e impérios do mundo capitularam e ruíram” (HOBSBAWM, 2017, p.23). Ou seja, para além do gradual solapamento à velha sociedade exercido, a partir das transformações na base econômica da sociedade, a burguesia constituiu seu ideário próprio e apresentou à humanidade uma civilização de novo tipo, passando a exercer

também o poder político sobre a antiga classe dominante e mantendo a exploração sobre as classes dominadas. Da velha estrutura econômica da sociedade surge um novo modo de produção e, sobre as ruínas do velho estado feudal, ergue-se uma nova superestrutura jurídica e política. Ou melhor, sendo “(...) produto e manifestação do antagonismo inconciliável das classes” (LÊNIN, 2010, p. 27), surge o moderno Estado burguês.

Portanto, a abordagem da temática das políticas públicas em EPT não pode ser feita descolada do seu sentido de classe, não se pode desconsiderar a dualidade estrutural que fundamenta a sociedade atual. Tendo o Estado burguês brasileiro como agente central de sua implementação, essas políticas não são neutras e precisam ser analisadas na sua totalidade. Para isso, faremos inicialmente um breve resgate histórico dos movimentos do Estado brasileiro no sentido de desenvolver ações de EPT até o momento atual, que consideramos um marco histórico em comparação à importância dada até então para essa política pública. Por fim, apresentaremos uma reflexão sobre os fundamentos, limites e potencialidades da implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs).

O Estado brasileiro e as políticas de EPT

No Brasil, apesar das várias formas assumidas no decorrer da história, o Estado apresenta-se como um agente fundamental no processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Entretanto, mesmo antes de assumir uma forma política e jurídica que atendessem ao desenvolvimento internacional do capitalismo, o Estado brasileiro já implementava

ações no sentido de atender à demanda produtiva das diferentes épocas. Assim, vemos ações no período colonial e nos primeiros anos da República voltadas para o disciplinamento da classe trabalhadora nascente e, a partir do período de industrialização, em meados dos anos 1930, ações de Educação Profissional no sentido propriamente de especializar a força de trabalho para as diferentes atividades produtivas em desenvolvimento. No período da ditadura militar, observamos a formação profissional obrigatória no sentido de formar uma superpopulação relativa de trabalhadores qualificados, mantendo os baixos salários vigentes. Nas décadas de 1980 e 1990, o Estado implanta mudanças no sentido de adequar a força de trabalho ao paradigma toyotista e, mais recentemente, temos a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que nos parece ser uma transformação inédita nas concepções de EPT no Brasil.

No Brasil-colônia, a produção centrava-se majoritariamente na economia extrativista, caracterizada pelo envio de remessas de bens primários para a metrópole onde transformavam-se em mercadorias para o mercado internacional. Nesse sentido, as primeiras experiências de formação profissional de forma sistematizada serão realizadas com a chegada ao Brasil da família real portuguesa, em 1808, que, procurando fugir da invasão napoleônica em Portugal, precisava criar um ambiente de “civildade” na colônia, que agora também seria moradia oficial da corte. Até então, predominava a educação propedêutica¹ reservada às elites econômicas e voltada à sua formação como dirigentes (MOURA, 2010). Às classes subalternas havia instituições eminentemente privadas voltadas à ca-

ridade e à filantropia, que ofereciam o ensino das primeiras letras e de alguns ofícios de forma muito residual e dispersa às crianças órfãs e pobres, além da educação religiosa desenvolvida pelos jesuítas junto à população indígena e de negros escravizados, objetivando sua conversão ao cristianismo. Apesar de terem ocorrido experiências isoladas e dispersas de ensino especializado voltado à instrução de homens brancos², como ocorrido nas Casas de Fundação e de Moeda e nos Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil, o marco oficial de uma ação do poder público no âmbito da formação profissional se deu com a criação do Colégio das Fábricas, em 1809, na cidade do Rio de Janeiro, por parte de D. João VI (BRASIL, 2009, p.1).

As primeiras décadas do século XX marcam o início do processo de industrialização do Brasil, porém as primeiras manifestações públicas de preocupação com a formação da força de trabalho para a atividade industrial são do período da proclamação da República, vindas especialmente dos positivistas. Nesse sentido, Cunha (2000) relata:

(...) ainda em dezembro de 1889, Raimundo Teixeira Mendes, um dos principais dirigentes do Apostolado Positivista, entregou ao “cidadão ministro da guerra” Benjamin Constant um memorial em nome de cerca de 400 operários das oficinas do governo no Rio de Janeiro. Ele continha todo um plano, calcado no positivismo de Augusto Comte, para “incorporar à sociedade o proletariado a serviço da República” (CUNHA, 2000, p. 92).

Em 1906, o então presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, por meio do decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906,

1. Em geral, refere-se a uma educação iniciadora para uma especialização posterior. Como característica principal, temos uma preparação geral básica capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo (MENEZES; SANTOS, 2001).

2. Todos os não-negros, não-índios e não-mulheres.

institui quatro escolas profissionais nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul. Nesse mesmo ano, ocorreu na cidade do Rio de Janeiro o “Congresso de Instrução”, que apresentou ao Congresso Nacional um anteprojeto “(...) pelo qual o Governo da União ficaria autorizado a promover o ensino prático industrial, agrícola e comercial, nos estados e na capital da República, mediante um entendimento com os governos estaduais que se obrigariam a pagar a terça parte das respectivas despesas” (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1906, p.4.062 apud SOARES, 1981, p.72).

Nilo Peçanha assume a presidência do Brasil em julho de 1909, por ocasião do falecimento de Afonso Pena e, em setembro desse mesmo ano, pela promulgação do Decreto nº 7566/1909, cria dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices”, que seriam dirigidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Trata-se da primeira experiência a nível nacional de ensino profissional, em que o Estado brasileiro assume para si a EPT como política pública, mantendo ainda um caráter correcional e voltada às “(...) classes menos protegidas da fortuna” (SOARES, 1981, p.75). Sobre os motivos que justificavam essa experiência do governo de Nilo Peçanha, Soares aponta que a razão fundamental era

(...) não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (SOARES, 1981, p.75).

Ou seja, apesar de ser uma política pública voltada à qualificação profissional, as Escolas

de Aprendizes e Artífices não tinham ainda seus objetivos relacionados completamente às demandas de qualificação do setor produtivo. Ao invés disso, mantinham ainda muito mais um caráter de disciplinamento da nascente classe operária do que de especialização para a atividade em determinado ramo da produção.

A partir da década de 1930, esse caráter formativo se altera, deixando de ser uma medida exclusivamente social de formação de trabalhadores disciplinados e tornando-se uma necessidade de cunho econômico para subsidiar o processo de industrialização que estava em curso. Ramos (2014) aponta esse período como sendo aquele que instaura “(...) o modo de produção propriamente capitalista e, com ele, o processo de industrialização” (RAMOS, 2014, p.14). Nesse sentido, eram necessárias reformulações das políticas de formação profissionais vigentes até então. Esse período é profundamente marcado pelo dualismo educacional: de um lado, um ramo do ensino que levava à profissionalização para a indústria e vedava o ingresso no ensino superior e, de outro, um ensino voltado à formação geral tendo em vista o ensino superior. Sobre isso ainda destaca-se o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932*, proposta que “(...) organizava a educação em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual)” (MOURA, 2010, p.63).

Na década de 1940, o então Ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema publicou uma série de Leis Orgânicas na tentativa de romper com a dispersão das políticas educativas em nível federal, movimento

que ficou conhecido como “Reforma Capanema”. Até então, a organização das políticas voltadas à Educação estava a cargo dos estados da federação. Com essa reforma, criou-se uma legislação única para a Educação no Brasil, “(...) as Leis Orgânicas se constituíram em um conjunto de seis Decretos-Leis para a reforma dos ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola” (ALMEIDA; SUHR, 2012, p.88). Porém, além de manter o rígido dualismo educacional, havia também uma divisão entre os órgãos aos quais cabia a gestão das políticas de EPT. Ortigara e Ganzeli apresentam que

Por um lado, o ensino técnico-industrial, que passou para a tutela dos Ministérios dos Negócios da Educação e Saúde Pública, representava as correntes do modelo urbano baseado na industrialização; por outro, o ensino agrícola, que permanecia sob a gestão do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, procurava atender às demandas dos setores que defendiam o modelo de desenvolvimento baseado na produção agrícola (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p.259).

Nesse período ainda foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), caracterizando-se como um sistema privado de controle da Educação Profissional com financiamento público. A criação desses serviços, em 1942 e 1946 respectivamente, respondia às demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho, organizado sob a égide do paradigma taylorista-fordista.

As décadas de 1950 e 1960 são fortemente caracterizadas por uma ideologia do desenvolvimento e da “modernização”. Intensificava-se a produção de mercadorias e mo-

dernizava-se a circulação. Os movimentos do Estado brasileiro apresentavam também uma maior preocupação com os rumos da Educação Profissional. Nesse sentido, a Lei 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) instituiu então a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos para fins de prosseguimento nos estudos.

O golpe de Estado de 1964, levado a cabo pelos militares em aliança com setores do empresariado e apoiado pelo imperialismo, abriu um novo ciclo econômico no Brasil, que foi garantido por um brutal Estado de exceção. Com altas taxas de crescimento do PIB – que chegaram a ficar próximas de 10% ao ano em alguns períodos – crescia a necessidade de força de trabalho qualificada, verdadeira força motriz que impulsionaria o então chamado “milagre brasileiro”. Era necessário “(...) formar técnicos sob o regime da urgência” (BRASIL, 2009, p.5). Nesse sentido, a LDB 5.692/71 tornou obrigatório, em todo currículo do (então) segundo grau, o ensino técnico-profissional, formando grandes contingentes de trabalhadores qualificados que garantiam a manutenção dos baixos salários. Para Ramos, esse foi o período “(...) em que a Teoria do Capital Humano é mais difundida e que tomam força os princípios da economia da educação” e “ocupou um lugar estratégico na composição da força de trabalho industrial brasileira” (RAMOS, 2014, p.44). Além de consolidar a rede de Escolas Técnicas Federais que teve sua gênese nos períodos anteriores, já em 1978, a ditadura militar transformou algumas dessas escolas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), dotados de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

3. Instituições internacionais que interferem na definição de políticas públicas constituídas por intelectuais e representantes de Estados de diversos países abrangem uma multiplicidade de áreas e locais de atuação e atuam em parceria com os Estados. Entre elas: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo Monetário Internacional (FMI), Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Com a crise do petróleo iniciada na década de 1970, o país entra na década de 1980 com uma altíssima dívida externa e baixas taxas de crescimento. Nesse período, também ocorreram as grandes greves do ABCD paulista, que recolocaram a classe trabalhadora brasileira como sujeito político após ter sido massacrada violentamente nos anos anteriores. Esses e outros fatores colocaram em xeque a manutenção do regime militar, levando à eleição da chapa de Tancredo Neves e José Sarney em 1985, à Assembleia Nacional Constituinte em 1988, e às eleições diretas em 1989. Nas políticas de EPT, esse movimento apresentou-se na revogação da obrigatoriedade do ensino profissional, em 1982, por meio da Lei 7046, que reestabelecia a modalidade da educação geral. Porém, apesar de manter a equivalência para o ingresso no ensino superior, retoma-se o modelo anterior à Lei 5692/71, com escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores.

A ideologia neoliberal, que em suas pregações apresenta o Estado como grande vilão dos processos econômicos, tem esse mesmo Estado como agente central das medidas contratendências à queda das suas taxas de lucro, demonstrando não ser mais que um discurso vazio, ideológico e sem qualquer lastro na realidade. Não foi diferente no caso brasileiro durante a década de 1990 com relação à EPT. Seguindo os preceitos dos organismos multilaterais³, as transformações no campo educacional deveriam estar alinhadas à ideia de “(...) reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde” (SHIROMA et al., s/p, 2002 apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.100). Nesse sentido, a LDB de 1996 (lei 9.394/96) qualificou a Educação

Profissional como uma modalidade educacional que perpassaria diferentes níveis e etapas; e o decreto 2.208/97 não somente proibiu a formação integrada, mas também regulamentou “(...) formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.25).

O projeto atual

As várias formas pelas quais o Estado brasileiro abordou a implementação de políticas de Educação Profissional nos remetem a uma compreensão de que a importância dada à formação de trabalhadores esteve sempre subordinada ao projeto que a burguesia brasileira colocava em curso nos diferentes momentos da história, servindo ao seu caráter político e econômico. Porém, a partir do ano de 2003, ocorrem mudanças expressivas na forma do Estado brasileiro abordar essa política pública. Enquanto ao longo de todo período anterior, desde 1909, foram instituídas 140 unidades de ensino profissional, de 2003 a 2016 foram abertas 504, totalizando uma rede de 644 escolas (FORNARI, 2017, p.62). Trata-se de um crescimento de quase 500% na oferta de EPT, que poder ter sua motivação em variados fatores. Nos parágrafos a seguir centraremos esforços nos aspectos políticos desse fato, procurando observar as relações entre os pressupostos estratégicos do projeto político que ocupava a presidência da república nesse período e os fundamentos político-pedagógicos da experiência que sintetiza as políticas de EPT levadas a cabo por esse projeto: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Para compreender esse fenômeno, precisa-

mos retomar o tema das grandes greves ocorridas no ABCD paulista nos anos finais da década de 1970. Esse movimento significou o reascenso das lutas operárias que tinham sido brutalmente reprimidas durante o período da ditadura civil-militar. Espoliada pelos baixíssimos salários e submetidos às precárias condições de vida, a classe trabalhadora da região mais industrializada do país lançou-se em uma luta que se generalizou e obteve apoio de outras categorias em nível nacional. Porém, nesse período, os dirigentes operários do pré-64 ou estavam mortos, ou desaparecidos ou exilados e fora de combate. Também a estratégia que dirigiu o movimento dos trabalhadores brasileiros até então, capitaneada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), teve seus elementos centrais colocados em xeque (PCB, 2009). Esses trabalhadores que retomavam o protagonismo político de sua classe tinham a tarefa de, para além de reconstruir seu movimento, produzir um novo projeto de sociedade e unificar as lutas. Nesse sentido, em 1980, cerca de 400 delegados eleitos em dezessete estados brasileiros fundam, no Colégio Sion (São Paulo-SP), o Partido dos Trabalhadores (PT).

A constituição da estratégia política do PT foi um processo de avanços e recuos, permeado por inúmeras disputas internas. Porém, com relação à leitura da realidade brasileira, duas características se destacam: a) a definição do capitalismo brasileiro como sendo de caráter dependente e subordinado; e b) o caráter autocrático do modelo de dominação burguesa no Brasil.

Os dois conceitos são trabalhados por vários autores, porém consideramos a influência majoritária dos estudos de Florestan Fernan-

des a esse respeito, especialmente sua obra *A Revolução Burguesa no Brasil*. Sobre a dependência e subordinação da economia brasileira em Fernandes, Marques (2019) nos apresenta uma boa síntese:

Não tivemos aqui nem o desencadear de uma revolução burguesa de cariz democrático-popular, a superar o antigo regime e estabelecer novas bases de relações sociais; e, tampouco, o terreno material que lhe diz respeito – a revolução industrial – sob a emergência de um setor produtivo fabril como sustentáculo da economia nacional. O que se sucedeu foi uma interlocução debilitada com esses modelos, onde a nossa respectiva Revolução Burguesa (que se estende do período pós-independência à primeira metade da década de 1980), adquire uma estrutura antimoderna e contrarrevolucionária, traço fundante do padrão dependente aqui perpetrado (MARQUES, 2019, p.179).

Nesse sentido, a forma pela qual o modo de produção capitalista se desenvolveu no Brasil apresenta características próprias. Diferente dos países centrais, onde a burguesia revolucionária representava uma clara contraposição à ordem aristocrática vigente, no Brasil foi “(...) como se o ‘burguês moderno’ renascesse das cinzas do ‘senhor antigo’” (FERNANDES, 1981, p.168). Assim, apropriando-se de elementos arcaicos e modernos, o processo de dominação levado a cabo pela burguesia brasileira assumiu um caráter autocrático. Esse fenômeno produz uma “segunda natureza humana” (FERNANDES, 1981, p.205) no burguês brasileiro que, apesar de repelir o mandonismo oligárquico contra si próprio, não deixou de pô-lo em prática contra as classes subalternas, que ficaram impedidas participação democrática nos espaços políticos. Dessa forma, para Florestan

(1981), o embate em torno da participação e da ampliação da democracia se choca com os interesses da classe dominante, tomando um caráter revolucionário de ruptura com a ordem instituída.

Apesar de romper com o caráter subversivo das conclusões de Florestan, o PT as incorpora e passa a adaptá-las para que caibam no seu programa. Em contraposição ao modelo de desenvolvimento dependente (e neoliberal a partir da década de 1990), apresenta-se um “neodesenvolvimentismo” de caráter nacional em que a maneira de superar a autocracia burguesa seria a ampliação da participação democrática e a construção da cidadania. Dessa forma, essas concepções também aparecem na raiz dos fundamentos político-pedagógicos do IFs.

Ao apontar alguns aspectos que julgava centrais para um projeto de Educação Profissional centrado numa perspectiva emancipadora, Gaudêncio Frigoto manifesta preocupações com relação à ampliação da participação democrática e à superação do modelo de desenvolvimento:

No campo educativo, necessitamos reiterar, sem constrangimento, a concepção de educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na idéia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento “sustentável”. (FRIGOTTO, 2001, p.82)

Em 2008, pela Lei 11.892, foi instituída Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia, es-

tando Eliezer Pacheco à frente da secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Pacheco deixa clara sua postura em relação a essa experiência em EPT:

(...) esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, da perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional [e atuar] na perspectiva da construção da cidadania constitui uma das finalidades dos Institutos Federais (PACHECO, 2015, p.18).

A partir disso é possível concluir que, para compreender a criação e desenvolvimento dos IFs, é preciso retomar a perspectiva política do projeto que estava à frente do Estado brasileiro na época de sua implantação e localizar essa experiência em um espectro mais amplo de ações no sentido de superar a dependência econômica e o caráter autocrático da forma de dominação burguesa no Brasil.

Conclusões

Não há dúvidas de que a implantação dos Institutos Federais foi um marco histórico positivo nas políticas públicas do Estado Brasileiro com relação à formação profissional, técnica e tecnológica. Trata-se de uma experiência que promoveu uma monumental expansão e interiorização da EPT e, no que diz respeito ao seu projeto político-pedagógico, uma tentativa de romper com o dualismo educacional por meio da integração do ensino profissional com a formação geral.

Porém, retomando as reflexões iniciais desse artigo, na sociedade de classes o Estado não é um agente neutro. Mantido seu caráter burguês, irá necessariamente reproduzir as

condições dessa dominação, apesar das boas intenções daqueles que estão à frente desse processo, pois não se trata de uma estrutura que caminha para a superação das relações de dominação burguesas. Ou seja, agirá sempre restrito aos marcos da não interferência nos pilares de sustentação do modo de produção capitalista. Nesse sentido, rebaixa-se a pauta das transformações sociais à mera construção de um modelo de desenvolvimento autônomo e nacional, que não só não rompe com as estruturas de dominação como as reforça. Rebaixa-se também a tarefa histórica de emancipação política da classe trabalhadora à ampliação da cidadania nos marcos da ordem burguesa, contribuindo para a reprodução dessa ordem ao invés de enfrentá-la, destruí-la para que, em seu lugar, possa erguer-se o Estado proletário, verdadeiro agente das transformações políticas, econômicas e sociais.

Assim como as demais experiências históricas no campo da EPT, os IFs são um produto

contraditório. Por um lado, contribuem no processo de reprodução do Capital, ao apresentarem-se como

(...) espaços onde são recebidos aqueles que estão supostamente 'excluídos', para, a partir da oferta de cursos rápidos de qualificação profissional, 'incluir-los' na sociedade por meio da inserção dessa força de trabalho extremamente barata na esfera da produção (SILVA, 2015, p.288).

Por outro lado, não se pode desconsiderá-los como um avanço em comparação às políticas de EPT anteriores, especialmente por se propor o rompimento com o dualismo educacional. Nesse sentido, é necessário defender os IFs como uma experiência que progride em vários aspectos, porém não se pode prescindir da tarefa de compreender os limites do Estado burguês como agente das transformações estruturais através de políticas públicas. Os IFs não são uma revolução nem uma contrarrevolução, trata-se antes de um avanço pontual nos marcos da institucionalidade burguesa. ↗

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Andréa Cristina de; SUHR, Inge Renate Fröse. Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual. **Intersaberes**. Curitiba, v. 7, n. 12, p.81 – 110, jun. 2012. Disponível em: <https://uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/248>. Acesso em: 26 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: SETEC, 2009. 8 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em 11 de mar. 2019.
- CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p.89 – 193, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.
- FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- FORNARI, Liamara Teresinha. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Possibilidade para Contribuir com a Emancipação Humana**. 2017. 434 f. Tese (Doutorado) - Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/183595>. Acesso em: 22 out. 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 19, n. 1, p.71 – 87, jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 22 nov. 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. [s.l.], v. 24, n. 82, p.93 – 130, abr. 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012, p.21 – 56.
- HOBBSAWM, Eric John. **A Era das Revoluções**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- LÊNIN, Vladimir Ilyich. **O Estado e a Revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MARQUES, Morena Gomes. Elementos da Estratégia Democrático-Popular em Prado Jr, Fernandes e Chasin, e de sua Crítica em Marini. In: IASI, Mauro; FIGUEIREDO, Isabel Mansur; NEVES, Victor. **A Estratégia Democrático-popular: Um Inventário Crítico**. Marília: Lutas Anticapital, 2019. p. 177 – 204.
- MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- _____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b.
- _____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete educação propedêutica**.

Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/educacao-propedeutica/>. Acesso em: 18 de mai. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e Educação Profissional: Dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 58 – 79.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Permanências e Mudanças. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha. **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI**. Campinas: Alínea, 2013, p. 257 – 280.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: Editora IFRN, 2015.

Partido Comunista Brasileiro (PCB). **As estratégias revolucionárias ao longo da história**. Resoluções do XIV Congresso. 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014. 121 p. (Coleção Formação Pedagógica). Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2018.

SILVA, Michel Goulart da. Educação Profissional, Capital e Força de Trabalho no Brasil. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 2, p.283 – 289, 31 dez. 2015.

SOARES, Manoel de Jesus Araujo. As Escolas de Aprendizes Artífices e suas fontes inspiradoras. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p.69 – 77, dez. 1981. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/download/60571/58817>. Acesso em: 26 mar. 2019.

Reforma do ensino médio e os Institutos Federais: reflexões necessárias

POR LIANE VIZZOTTO E LIAMARA TERESINHA FORNARI

Liane é Doutora em Educação e professora do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Concórdia.

Liamara é Doutora em Sociologia Política e professora do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Concórdia.

RESUMO

O tema do artigo é a reforma do ensino médio associado a possíveis impactos na educação ofertada pelos Institutos Federais. Objetiva-se analisar em que medida a reforma do ensino médio poderá impactar a educação profissional nos Institutos Federais (IFs). Observa-se que a reforma mantém a dualidade histórica do ensino médio, bem como representa uma possibilidade de romper com o princípio da totalidade das propostas educacionais dos cursos que valorizam a integração e a formação humana na perspectiva da politecnicidade.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar em que medida a reforma do ensino médio poderá impactar a educação profissional nos Institutos Federais (IFs). Dessa forma, aponta-se para reflexões que nos levem a pensar sobre a função do ensino médio, logo do ensino médio integrado, considerando que essa é uma das modalidades ofertadas nos IFs.

Brevemente refletimos acerca do percurso histórico do ensino médio e, por fim, discutimos os pontos da reforma e suas possíveis implicações em cursos integrados, principal forma de oferta de vagas nas instituições públicas federais. Para tanto, nos valemos dos fundamentos teóricos e metodológicos do materialismo dialético, sendo as fontes de pesquisas os documentos e a literatura da área.

Estamos cientes que este texto possui limites, tanto no que diz respeito ao aprofundamento do debate teórico, como pela materialização de ações políticas que imediatamente alte-

ram a configuração da atual estrutura política e educacional do país.

No entanto, sem tensões não há reflexões, questionamentos e mobilizações. Essas condições possuem força para dar suporte às transformações necessárias em favor das classes populares, geralmente alijadas dos processos educacionais, os quais não se limitam à empregabilidade, como desejam os reformadores da educação, mas à plena formação humana, como acreditamos que a educação escolar deveria ser desenvolvida.

No que diz respeito ao conteúdo das reflexões no processo histórico, tomamo-lo a partir das análises de Kuenzer (2002; 2007), sobre a dualidade educacional do ensino médio. Na mesma perspectiva, problematizamos a compreensão de que o ensino médio não é apenas uma etapa conclusiva, tampouco intermediária entre o ensino fundamental e superior, mas o concebemos a partir da definição de Nosella (2015), ou seja, “um momento estratégico do sistema escolar e da formação geral

Palavras-chave:

Ensino médio;
Institutos Federais;
Reformas.



.andrea.

do cidadão” (NOSELLA, 2015, p.125).

Nesse sentido, a questão que move este artigo diz respeito à função do ensino médio integrado e as possíveis implicações da reforma materializada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Reflexões sobre o ensino médio no Brasil

Conforme preceitua a LDB, o ensino médio é a última etapa da educação básica. As finalidades dessa etapa de ensino, desde a criação e aprovação da LDB, ainda não foram objetos de alterações. Conforme se extrai do artigo 35, as finalidades do ensino médio perpassam pela

I- consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, s/p).

No que se refere ao ensino médio, excetuando-se as finalidades, o texto legal da lei supracitada já passou por alterações no que diz respeito à organização, ao currículo, às formas de oferta, dentre outros aspectos, sendo praticamente reformulada em quase a totalidade de artigos. Isso sugere, portanto, dois pontos de análise: o primeiro diz respeito ao conceito de ensino médio que, mesmo não havendo al-

terações nas finalidades, as demais mudanças apontam para diferentes visões ao longo da trajetória, mas que não implicaram em soluções para melhorar a qualidade de ensino e de sua universalização. O segundo ponto de análise, que deriva do primeiro, diz respeito ao objetivo de tantas modificações, as quais embora presentes na atual LDB, a antecederam e nortearam o percurso histórico da educação.

De modo a refletir sobre o primeiro ponto, o do conceito, nos ocupamos de apresentar o que entendemos como função do ensino médio na educação escolar brasileira. Para tanto, tomamos emprestado o entendimento de Nosella (2015) ao dizer de forma simples e direta que “o ensino médio é a fase estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação” (NOSELLA, 2015, p.123). É equivocado, segundo Nosella (2015), pensarmos o sistema de educação como uma linearidade, uma linha homogênea que vai do ensino infantil ao superior. Antes, seria prudente concebemos como uma linha curva ou um arco, em que o ensino médio é a pedra angular do processo formativo e, portanto, do sistema.

Dessa maneira, o ensino médio assume função estratégica na estrutura social da nação, visto ainda existir uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A concepção dada a essa fase escolar depende muito de sua concepção de hegemonia nacional (NOSELLA, 2015).

Em sua organização, a LDB divide a última etapa da educação básica em duas seções, ou seja, a primeira, “seção IV”, dedica-se a reger o ensino médio e, como um apêndice, aparece a “seção IV- A, – da educação pro-

fissional técnica de nível médio”. (BRASIL, 1996). Essa última, desenvolvida em grande parte nos Institutos Federais (IFs) do país, tem se apresentado como uma possibilidade de estudos a milhares de jovens.

Assumimos o entendimento de que o ensino médio não é nem um momento de transição entre o ensino fundamental e superior, ou uma fase terminal, mas o “momento estratégico do sistema escolar e da formação geral do cidadão” (NOSELLA, 2015, p.125).

Está em jogo, portanto, abordar em nossas análises a realidade objetiva que nos cerca, bem como o sujeito que frequenta o ensino médio, a saber, o adolescente. A adolescência, por sua vez, na perspectiva histórico-cultural, não pode ser reduzida a apenas um processo de mudanças biológicas e naturais, mas “(...) é uma fase de desenvolvimento psicológico e fenômeno cultural, ou seja, a adolescência surgiu em consequência de um determinado grau, historicamente alcançado, de complexidade de vida social” (ANJOS; DUARTE, 2016, p.196).

Em que pese entendermos que a dualidade social, materializada pela divisão de classe, estende-se também para o âmbito da educação, é impossível aceitá-la e naturalizar que a escola seja para poucos ou, quando garantido o acesso, seja ofertado de qualquer maneira. Entendemos isso como o segundo ponto de análise anunciado no início dessa seção. Em se tratando do ensino médio para a classe trabalhadora, as poucas iniciativas educacionais revestiram-se, historicamente, por ações estatais que além de impedir o acesso à educação, também focavam para a formação imediata para o trabalho.

Segundo Kuenzer (2002),

(...) já se tem demonstrado ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, já que, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e a outra de educação geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2002, p.26).

Nesse sentido, temos de concordar que a história do ensino médio em nosso país, é a história do enfrentamento desta tensão que tem levado à polarização, “fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência”. (KUENZER, 2007, p.10).

No Brasil, o desenvolvimento de redes de ensino estatal criou primeiro escolas profissionais, no início do século XX, para somente nos anos de 1940, criar o ensino médio. Até 1932, ao curso primário havia as alternativas do curso rural e profissional com 4 anos de duração e que depois poderiam suceder outras alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginásial. Porém, essas modalidades voltavam-se para as demandas do mundo do trabalho e não davam acesso ao ensino superior (KUENZER, 2002).

Para as elites, a trajetória educacional levava até o ensino superior, este sim, dividido em ramos profissionais. A diferenciação entre os níveis de aprendizagens (profissional ou propedêutico) ocorreu paralelamente ao desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário da economia. As reformas dos anos de 1940 possibilitaram aos alunos dos cursos profissionais a prestação de exames de adaptação para garantir o direito em partici-

par dos processos de seleção para o ensino superior (KUENZER, 2002).

Em se tratando de reformas, segundo Kuenzer (2007), o Brasil passou por nove somente no ensino secundário. Com as alterações da LDB, em 2017, a chamada reforma do ensino médio, totalizam uma dezena, o que demonstra o quanto as vicissitudes desse nível alteraram a base legal, mas não garantiram o acesso com permanência.

Conforme dados do Inep (2018) somando as taxas de abandono e reprovação dos alunos que ingressam no ensino médio, soma-se 16,7%. Outra informação que nos chama a atenção é o hiato que surge entre o ensino fundamental e o acesso ao médio. Segundo levantamento do Todos pela Educação, com base no IBGE¹ (2018), apenas 75,8% dos jovens com 16 anos possuem ensino fundamental completo. Quando o dado é analisado na faixa dos 19 anos, o índice cai para 63,5%. Pode-se, portanto, concluir, que de cada 10 brasileiros, 4 pelos menos não possuem o ensino médio.

Percebe-se que as reformas no Brasil não implicaram em melhoria nem no acesso, tampouco na permanência e término do ensino médio. Em se tratando de reformas, Mészáros (2008), nos ajuda a entender os fracassos reformistas, quando explica a função da educação na atual sociedade, ou seja, sua importância vital como forma de “romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses” (MÉSZÁROS, 2008, p.61).

Segundo o autor, a tarefa histórica que temos de enfrentar é maior que negar o capitalismo,

em busca de uma educação para além do capital. “A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos” (MÉSZÁROS, p.62). Para o autor, na prática, as reformas são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida na sociedade. Os defeitos específicos “(...) não podem sequer ser observados superficialmente, quanto mais ser realmente resolvidos sem que se faça referência ao sistema como um todo, que necessariamente os produz e constantemente os reproduz” (MÉSZÁROS, p.62).

Dito de outro modo, Mészáros (2008) nos alerta para a fragmentação das contradições do sistema existente, cujas reformas não são suficientes para promover as mudanças necessárias. Essa recusa reformista em abordar a totalidade “(...) é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival (...)” (MÉSZÁROS, 2008, p.63).

As reflexões promovidas nessa seção nos permite apontar críticas às políticas reformistas, inclusive à reforma promovida em 2017, a qual poderá, mais uma vez, não superar os reais problemas, mas ao contrário manter o *status quo* da sociedade e da educação dual.

A reforma do ensino médio e os Institutos Federais (IFs)

A reforma de 2017, implementada primeiramente por Medida Provisória (MP 746/2016), depois transformada em Lei (13.415/2017), é justificada, dentre mais de 20 motivos², pelo baixo desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, pela atual estru-

1. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/18/quase-4-em-cada-10-jovens-de-19-anos-nao-concluíram-o-ensino-medio-apon-ta-levantamento.ghml>. Acesso em 12 maio 2019.

2. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em 12 maio 2019.

tura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes; pela necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no PISA.

Segundo a MP, destaca-se o pouco acesso ao ensino superior visto que somente 16,5% dos jovens ingressam nesse nível de ensino e 8% cursam educação profissional, ou seja, aproximadamente 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiro e não consegue sequer boa colocação no mercado de trabalho. Dessa forma, justifica-se a necessidade de introduzir o itinerário formativo “formação técnica e profissional” como forma de ofertar outras possibilidades de formação. No motivo 20, destaca-se que o Brasil é o único país do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias, visto que, em outros países, os jovens a partir dos quinze anos de idade podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos.

Entendemos que a reforma vai ao encontro de mudanças conceituais, mas mantém o caráter da dualidade. Ela atende ao momento histórico de formação de trabalhadores para desenvolver o trabalho simples em detrimento à formação para o trabalho complexo, na perspectiva da politecnia. Moura, Filho e Silva (2012) concluem que “é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral” (MOURA; FILHO; SILVA, 2012, p.6). A partir dessa concepção, não é apenas necessário dominar a técnica, ou seja, “(...) a dimensão intelectual abrange, além das ciências da natureza e da matemática, as ciências

humanas e sociais, a filosofia, as letras, as artes, enfim, a cultura (...)” (MOURA; FILHO; SILVA, 2012, p.6).

Ferreti e Silva (2017) apontam contrapontos à reforma proposta. Segundo eles, não há possibilidade de melhoria do ensino médio somente a partir das mudanças curriculares; a flexibilização ganha um sentido da privatização, ou seja, desresponsabiliza o Estado e deixa para os empresários do ensino as novas demandas de perfil do trabalhador.

Em se tratando da redução referente à formação básica comum³ para metade do currículo, se está destruindo a ideia de ensino médio como educação básica. Os itinerários formativos⁴, da maneira como estão propostos, inviabilizam a escolha por parte dos estudantes como propõe a reforma, considerando que no Brasil existem próximo a três mil municípios com uma única escola pública de ensino médio (FERRETI, SILVA, 2017).

Há ainda o contido no artigo 24, VII, § 1º, sobre a ampliação progressiva da carga horária, porém os conteúdos relativos à Base Nacional Comum Curricular não deverão ser superiores a 1800 horas do total da carga horária do ensino médio (Art. 35-A, § 5º). Conforme já observado, há redução dos conteúdos curriculares, porém ocorre o aumento da totalidade de carga horária, o que implica a permanência do aluno num tempo maior nas escolas, as quais já possuem turmas com elevado número de alunos ou com poucos espaços físicos adequados para o desenvolvimento dos itinerários formativos. É preciso considerar também os cortes orçamentários e a lei que institui o teto dos gastos públicos, o que torna muitos pontos da reforma inviáveis à execução⁵.

3. Conforme LDB, artigo 35-A § 5o.

4. Conforme LDB, artigo 35-A, I, II, III, IV, V.

5. Não conseguimos, no espaço deste texto, discutir pontualmente todas as mudanças propostas pela reforma de 2017, mas as referências consultadas possuem análises mais detalhadas.

Para Ferreti e Silva (2017) “(...) a MP nº 746 não constituiu uma novidade, mas apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio” (FERRETI; SILVA, 2017, p.400). Tal assertiva encontra assento quando retomamos as análises de Kuenzer (2002; 2007) acerca da dualidade dessa etapa do ensino: é possível afirmar que o ensino médio continua dual. Quando voltamos nosso olhar para o conceito de reforma proposto por Mészáros (2008), percebemos que as soluções apresentadas pela última reforma não abordam as necessárias contradições sociais, apenas mantêm níveis toleráveis de alterações que dão conta de preencher, superficialmente, algumas lacunas em formatos aparentemente modernos e ligados a um discurso inovador e sedutor.

As reformas acabam obscurecendo outras possibilidades de ação na educação, pois se tornam o canto da sereia. Como lembra Montaña (2014),

Hoje, em pleno século XXI, as Sereias continuam a cantar e encantar, seduzindo e atraindo ainda ao abismo a quem escutar indefeso seus cânticos. Essas vozes ecoam nos ouvidos, porém não são músicas, nem melodias. São palavras e projetos que seduzem e atraem os marinheiros de hoje, direcionando-os num rumo já marcado (MONTAÑO, 2014, p.22).

O que implica a reforma nos IFs? Se tomarmos a LDB, vemos que a seção destinada ao ensino médio técnico não foi alterada, sendo que a última mudança no texto legal se deu em 2008, período de criação dos Institutos Federais. Desde então, expandiram-se e hoje compõem, juntamente com outras instituições, a Rede Federal de Educação Tecnológica. Nos 10 anos de existência, os

IFs implementaram cursos técnicos de nível médio, superiores e de pós-graduação. Dentre diversos destaques apresentam excelente desempenho no PISA. Segundo nota do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁶ “(...) se fosse um país, a Rede Federal estaria entre os primeiros colocados nas áreas analisadas” (CONIF, 2019, s/p).

A maioria dos IFs no Brasil oferta cursos de educação profissional técnica de nível médio, que podem ser desenvolvidos nas formas articulada e/ou subsequente (art. 36-B). Quando ofertados na forma articulada, podem se apresentar na modalidade integrada ou concomitante.

Observando a realidade dos IFs, especialmente o IFC, o desenvolvimento de cursos nas mais diversas áreas está organizado na forma integral, cujos princípios norteadores dos Cursos Técnicos de Nível Médio entendem o trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular bem como a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem. Como nas finalidades, os princípios norteadores consideram o sujeito na sua historicidade por meio da relação entre educação e prática social. A flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados também aparece no documento, atendendo à concepção de criação dos IFs (BRASIL, 2012).

Mesmo que os Institutos Federais possuam autonomia pedagógico-administrativa e que, *a priori*, a reforma do ensino médio não lhes

6. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/component/content/article/84-ultimas-noticias/2687-nota-oficial-sobre-o-bloqueio-do-orcamento?Itemid=609>. Acesso em: 17 mai. 2019.

obrigue a promover as mudanças, entendemos que há riscos que possam inviabilizar a oferta integrada. Para Ferreti e Silva (2017), por coerência e opção epistemológica, a então medida provisória (hoje materializada em lei),

(...) propõe que desapareça da cena, no âmbito dos governos estaduais, a proposta de integração no ensino médio e deste com a educação profissional, ainda que se possa levantar a hipótese de sua continuidade nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por sua autonomia pedagógico-administrativa e por pertencerem à rede federal de ensino (FERRETI; SILVA, 2017, p. 392).

Contudo, há incertezas diante o cenário político, econômico e ideológico atual. Os projetos pedagógicos nos Institutos valorizam a formação na perspectiva da totalidade e isso implica em reconhecer o princípio da politécnica.

Os IFs não se configuram como uma política reformista. Eles representam um projeto pensado e articulado em prol do desenvolvimento científico e tecnológico do país. Representam também a oportunidade de acesso e permanência dos diversos adolescentes e jovens ao ensino médio de forma gratuita e potencialmente criativa. Por isso, as implicações da reforma existem na medida em que as políticas estatais, aos poucos, priorizam projetos educativos unilaterais, pensados por terceiros, bem como reforçam a dualidade educacional. A expansão dessa tendência carrega consigo prejuízos à formação humana, na perspectiva da totalidade, mantendo o caráter dualista desta etapa da educação básica.

Considerações finais

Nesse artigo procuramos evidenciar o caráter dual do ensino médio, bem como analisar que reformas acabam repetindo políticas de privilégios. Assim, à guisa das conclusões, a atual reforma perpetua e reforça a história da dualidade educacional do ensino médio. Seus impactos para os IFs podem aparecer na medida em que se desloca o caráter da totalidade, pela predominância de ações limitadas e míopes à perspectiva da formação humana integral, politecnica.

Também apontamos que os IFs não se apresentam como a reforma de uma política, mas o pensar de um projeto societário que visa a educação técnica, mas sobretudo, politécnica. Esse caráter ofertado como base “(...) necessária à formação de perfil amplo, omnilateral, requer o domínio de uma cultura científico-técnica básica integralizadora e totalizadora de forma a propiciar a emergência da criatividade e da autonomia de cada um” (BRASIL, 1991, p.9). Como oferecer isso se a reforma limita o currículo a apenas duas disciplinas obrigatórias, oferta itinerários formativos em lugares que existem apenas uma escola, ou ainda, no atual momento histórico de cortes nos investimentos na educação?

Essas e outras questões nos deixam apreensivos, visto que os IFs se constituíram como uma alternativa para a superação do vácuo de políticas educacionais para o ensino médio e caminho para a formação de cidadãos para o mundo do trabalho, numa perspectiva que ultrapassa o pragmatismo e o utilitarismo proposto pelas reformas. ↗

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. **A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos**. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs). *Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016, p.195 – 219.
- BRASIL, MEC/INEP. Senado Federal. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 12 mai. 2019.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio. Resolução n. 06 de 20 de setembro de 2012**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2012.
- _____. **Indicadores de qualidade** (taxa de rendimento) Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 12 mai. 2019.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.
- _____. **Politecnicia no Ensino Médio**. Cadernos SENEb, 2009.
- FORTUNA, Deborah; MOURA, Felipe de Oliveira. **MEC divulga dados do Censo Escolar da educação básica**. 2018. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2018/01/31/ensino_educacaobasica_interna,656887/mec-divulga-pesquisa-sobre-censo-escolar-da-educacao-basica.shtml. Acesso em: 12 mai. 2019.
- KUENZER, Acácia (Org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MONTAÑO, Carlos. Apresentação. In: ____ (Org.). **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “Terceiro Setor”**. São Paulo: Cortez, 2014. p.19 – 48.
- MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro da. **Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. 2012. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/silva-lima-filho-e-moura-politecnicia-e-formac3a7c3a3o-integrada.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2019.
- NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: unitário ou multiforme?** Revista Brasileira de Educação. ANPED, v.20, n.60, p. 121 – 142, jan./mar. 2015.
- OLIVEIRA, Elida. **Quase 4 em cada 10 jovens de 19 anos não concluíram o ensino médio, aponta levantamento**. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/18/quase-4-em-cada-10-jovens-de-19-anos-nao-concluíram-o-ensino-medio-apon-ta-levantamento.ghtml>. Acesso em: 12 mai. 2019.



.andrea.

As posições do SINASEFE nos 10 anos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: reorganização e expansão sob a perspectiva dos/as trabalhadores/as

POR RODRIGO DA COSTA LIMA

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor de sociologia no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - Campus Araranguá. E-mail: rodrigo.coslim@gmail.com

RESUMO

O artigo se propõe a analisar as principais posições do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), que representa os docentes e técnico-administrativos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sobre o processo de instituição da Rede Federal e de criação dos Institutos Federais, decorrentes da Lei 11892/2008, promulgada durante o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT). A partir de uma breve análise das políticas de educação profissional e tecnológica que serviram como base para a reorganização e expansão da Rede Federal, procura-se situar essa experiência histórica e educacional no contexto de um projeto de conciliação de classes que marcou os governos petistas. Analisando as repercussões das posições tomadas nos Congressos Nacionais do SINASEFE, entre os anos de 2008 e 2018, a partir do boletim informativo, órgão oficial de comunicação da entidade, é possível compreender três momentos do sindicato perante a Rede. Sendo o primeiro entre os anos de 2008 a 2010, no qual a preocupação girava em torno dos impactos da nova institucionalidade; o segundo entre os anos de 2011 e maio de 2016, período no qual a denúncia da precarização do processo de expansão e das más condições de trabalho ganham centralidade, e o terceiro, entre maio de 2016 e 2018, quando a defesa da Rede Federal passa a orientar as lutas e mobilizações do sindicato, já no contexto pós-Golpe.

Introdução

O ano de 2008 representou um marco importante na educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Lei 11.892 publicada no dia 29 de dezembro de 2008 teve sua origem no projeto de lei elaborado pelo Poder Executivo, durante o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio

Lula da Silva (2007 – 2010).

Uma nova institucionalidade reconfigurou a centenária Rede de educação profissional e tecnológica ofertada pelo Governo Federal, que foi estabelecida originalmente em 1909, durante o governo do Presidente Nilo Peçanha, responsável pela criação de 19 escolas de Aprendizizes e Artífices. Durante o longo período de existência, a Rede passou por diferentes cenários e propostas institucionais e educacionais, respondendo às configurações

Palavras-chave:

Educação profissional; Movimento sindical; Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

produtivas e do mundo do trabalho desenvolvidas no país.

Os 38 Institutos Federais criados em 2008 substituíram 31 Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets), 75 Unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas federais, as 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas às Universidades (BOMFIM, 2018). Tal mudança acarretou não só a alteração da nomenclatura, mas também na forma de organização e institucionalização da Rede. Segundo Eliezer Pacheco¹:

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses, que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais. (PACHECO, 2010, p.4).

A expansão e a capilarização da Rede consistem em uma característica marcante desse processo. Ao completar 10 anos de existência, no ano de 2018, os Institutos Federais contavam com uma estrutura de 644 *campi*, presentes em 514 municípios brasileiros, distribuídos em todas as regiões do país. Ela passou a oferecer 10.643 cursos e contar com 947.792 estudantes matriculados, além de uma força de trabalho de cerca de 80 mil servidores, entre docentes e técnico administrativos em educação (EVANGELISTA, 2018).

A educação profissional e tecnológica no contexto do lulismo

O processo de criação e expansão dos Institutos Federais ocorreu durante o ciclo de governos petistas, que durou treze anos (2003 – 2016), entre a ascensão após a vitória eleitoral de Lula nas eleições de 2002 e o Golpe que depôs Dilma Rousseff durante o seu segundo mandato. Até o ano de 2002, havia apenas 140 unidades da Rede Federal de educação profissional. O número de campus mais que quadruplicou durante os governos petistas. Foi durante o ciclo que podemos caracterizar como “lulismo”, termo criado e difundido pelo cientista político André Singer, que se desenvolveu a concepção de educação profissional e tecnológica que caracteriza a formação dos Institutos Federais e da Rede Federal.

O reformismo fraco (SINGER; LOUREIRO, 2016) ou o reformismo quase sem reformas (ARCARY, 2015) que marcou o ciclo petista na Presidência da República estabeleceu o pano de fundo para as políticas públicas adotadas na educação brasileira no período. Um ensaio desenvolvimentista tardio, como sugere Singer (2016), teve como característica um maior protagonismo do Estado brasileiro, produziu um pacto entre as classes sociais, que pode ser compreendido da seguinte forma:

Beneficiado pelo *boom* das *commodities*, o reformismo fraco dos governos petistas, apesar de não romper de maneira radical com o padrão estabelecido desde a Nova República, retomou a partir de 2003, de maneira diluída, aspirações derrotadas em 1964. Conseguiu reduzir desigualdades, sobretudo por meio da política de

1. Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação no período entre 2005 e 2012.

aumento do salário mínimo e de expansão do emprego, mas também mediante programas específicos, dos quais se poderia destacar o Bolsa Família, o apoio à pequena agricultura, o subsídio à moradia popular e a facilitação do acesso à universidade às camadas de baixa renda, entre outros. Ao mesmo tempo, na medida em que buscou avançar sem fazer transformações estruturais - seja no plano dos direitos, seja no da economia ou da ideologia -, a segunda experiência desenvolvimentista caracterizou-se pela extrema ambiguidade (SINGER; LOUREIRO, 2016, p.12).

Em tal contexto, foram criados os Institutos Federais, refletindo no campo da educação profissional e tecnológica as contradições presentes no projeto lulista. Tal fato pode ser compreendido a partir da expansão de *campi* e unidades convivendo com a precarização; de novas perspectivas de estudo para os trabalhadores/as (e filhos/as de trabalhadores/as), em um contexto de desindustrialização e precarização do mundo do trabalho; inclusão de setores da classe trabalhadora, a partir da ampliação de oferta de vagas para educação profissional, concomitante a insuficiência de recursos para assistência estudantil, acarretando em problemas na permanência e êxito; currículo integrado e cooperativismo convivendo com a presença de empreendedorismo na formação dos estudantes; ampliação das vagas na educação profissional e tecnológica pública, porém insuficientes para suplantar a hegemonia do Sistema “S”; incorporação de servidores via concurso público acompanhada do aumento do número de trabalhadores/as terceirizados/as nas unidades de ensino.

As reformas na educação profissional técnica de nível médio, implementadas no decorrer dos governos Lula e Dilma, tiveram suas

concepções detectadas por autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) que, ao analisarem as políticas para o setor, ainda no primeiro Governo Lula (2003-2006), compreendia as contradições do projeto de educação profissional e tecnológica que partia do incremento de propostas como a inclusão social, o desenvolvimento social e local, da formação integrada e da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, apontando para a consolidação de uma política educacional profissional desenvolvida em outro patamar.

Contudo, tais inovações conviveram e submeteram-se à permanência, nas políticas de educação profissional, de uma concepção de educação predominantemente voltada para produção de recursos humanos, o que se relaciona à própria condução da política econômica do país, fortemente pautada pelo processo de modernização capitalista.

Na análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) as mudanças ocorridas na política de educação profissional e tecnológica nos primeiros movimentos dos governos petistas sinalizavam para um processo conturbado.

Por um lado, ela superava a visão neoliberal e neoconservadora de formação profissional vigente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), durante o ciclo do PSDB no Governo Federal, que se baseava nas desigualdades de trajetórias educacionais, reforçando a dualidade estrutural. Por outro lado, mantinha alguns princípios e práticas da política anterior, como a visão de ensino médio profissional e técnico enquanto medida compensatória e compreendendo a profissionalização como processo específico

e independente da educação geral (RAMOS; CIAVATTA, 2011).

Nos governos petistas houve uma maior presença do Estado na oferta de educação profissional e tecnológica, refletida na criação e expansão dos IFs combinada com o investimento e transferência de recursos públicos para instituições privadas:

No âmbito da educação profissional, técnica e tecnológica, centro de grandes disputas na Constituinte, na LDB e no PNE em prol de uma concepção não adestradora e tecnicista e de sua vinculação jurídica e financiamento públicos, esta foi-se constituindo na grande prioridade da década, sem alterar, todavia, seu caráter predominantemente privado. Certamente, a opção pela parceria do público com o privado não favorece a reversão da dualidade educacional. Pelo contrário, como demonstra Cunha (2005), a tendência, desde a década de 1980, era de ampliá-la para o ensino superior. A transformação da Rede de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e, nesta década, em universidades tecnológicas ou Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS), confirma tal tendência. Do mesmo modo, não ajuda a reverter o caráter predominantemente privado e a apropriação privada de recursos públicos na área (FRIGOTTO, 2011, p.46).

Partindo do contexto contraditório de implementação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e de criação dos Institutos Federais, cabe analisar as posições dos/as trabalhadores/as em educação que são os/as principais responsáveis pela concretização das políticas públicas na área e que têm no SINASEFE o principal espaço de articulação e organização na disputa por concepções e criação de proposições sobre educação profissional e tecnológica.

O SINASEFE diante da criação e da expansão da Rede Federal e dos Institutos Federais

O Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) foi criado no ano de 1988, no processo de redemocratização do país, mesmo ano da promulgação da “Constituição Cidadã”, que garantia o direito de sindicalização dos servidores públicos.

O sindicato nasceu das bases da antiga Federação Nacional das Associações de Servidores das Escolas Federais de 1º e 2º grau (Fenasefe), que representava os trabalhadores/as em educação que atuavam no contexto da educação tecnológica.

No ano de 1998, o SINASEFE vivenciou uma importante transformação ao aceitar a sindicalização de todos/as os trabalhadores/as da Rede Federal de Educação das instituições de 1º e 2º grau, passando a ser a entidade de referência de luta e organização sindical na Rede. Característica esta que traz uma peculiaridade ao sindicato em relação aos demais sindicatos dos servidores públicos federais ligados ao setor da educação, pois ele aglutina docentes e técnicos-administrativos educacionais em uma mesma entidade representativa.

O SINASEFE tem como referência a defesa dos direitos da categoria e a “(...) luta em defesa da educação pública, gratuita, de qualidade, laica, com referência social e em consonância com os interesses da classe trabalhadora.” (SINASEFE, 2019)².

Portanto, o sindicato é um ator importante

2. SINASEFE. História. Disponível em: <http://sinasefe.org.br/site/sinasefe/historia/>. Acesso em 20 mai. 2019.

nas elaborações sobre educação profissional e tecnológica no contexto nacional. Analisar suas posições sobre o processo de expansão da Rede Federal e da criação dos Institutos Federais é um elemento fundamental para compreender os sentidos e os desdobramentos desse processo na perspectiva dos/as trabalhadores/as em educação.

Entre o ano de 2008, quando da publicação da Lei 11.892, até 2018, ano de aniversário de 10 anos da Rede, o SINASEFE realizou onze congressos nacionais (22º ao 32º congresso). Na instância máxima de deliberação e debates do sindicato, foram construídas as principais posições sobre a expansão da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais.

A partir de uma análise dos Boletins Informativos do SINASEFE, órgão oficial de comunicação do sindicato para com suas bases e comunidade acadêmica, podemos verificar algumas das posições tomadas pela entidade no período analisado.

Durante os 10 anos de existência da nova Rede Federal é possível verificar pelo menos três momentos do sindicato. O primeiro consistiu na preocupação com a nova organização institucional e principalmente com a garantia de democratização dos espaços de gestão e decisão no interior da Rede, assim como dos impactos que a expansão poderia acarretar na organização do próprio sindicato. Este período durou entre os anos de 2008 e 2010. O segundo momento baseou-se na denúncia da precarização e das más condições de trabalho e salariais decorrentes do processo de expansão da Rede. Tal período durou entre os anos de 2011 e maio de 2016. O terceiro momento ocorreu entre maio de 2016 e 2018, repre-

sentando uma guinada em relação à posição anterior, ganhando centralidade a defesa da Rede Federal, com o SINASEFE posicionando-se contra projetos de reordenamento e desmanche dos Institutos Federais.

Entre os anos de 2008 e 2010, o Sinasefe realizou três Congressos Nacionais (CONSINASEFE), sendo o 22º em 2008, o 23º e o 24º, ambos realizados em 2009, tendo o último como tema: “Que educação queremos para a rede federal de ensino?”.

Os Congressos ocorreram no período final do segundo mandato do Presidente Lula (PT), que contava com uma alta popularidade, mesmo em um cenário de grave crise financeira internacional, originada no ano de 2008, mas que convivia com um cenário interno de aumento do salário mínimo, das linhas de crédito que facilitaram o consumo de massa e de diversas políticas distributivas, dentre elas o aumento da oferta de educação pública, na qual estava incluída a criação e expansão dos Institutos Federais.

No debate sobre a nova institucionalidade, o que se apresentava como maior preocupação para o sindicato eram os impactos na forma de organização e na defesa da democratização da gestão e dos espaços de decisão que estavam sendo sinalizados, como podemos verificar na participação do SINASEFE nas discussões sobre a elaboração do projeto de lei que viria a culminar na Lei 11892/2008:

Também discutiremos o PL 3.775, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e que foi aprovado na Câmara dos Deputados no dia 5 de novembro. Algumas mudanças propostas pelo SINASEFE e apresentadas aos par-

lamentares foram incluídas no texto aprovado, como a representação paritária nos Conselhos Superiores e o impedimento de que os atuais diretores-gerais possam acumular mais de 8 anos em cargos de direção. Apesar disso, precisamos fortalecer nossa luta pela democratização nas IFEs, já que o modelo proposto não atende aos princípios da nossa categoria (SINASEFE, 2008, p.1).

O projeto de educação que o sindicato deveria ter para a Rede ocorreu apenas no ano de 2009, quando a nova institucionalidade já estava vigente e a margem de influência sobre o projeto de instituição da Rede federal e de criação dos Institutos já era bem menor.

O segundo momento do SINASEFE perante a Rede Federal ocorreu durante os dois mandatos da Presidente Dilma Rousseff (2011 a 2014 e 2015 a 2016). Foi o período no qual a expansão sob a nova institucionalidade definida em 2008 já se fazia sentir em todo o país. O crescimento rápido da Rede, com a realização de concursos públicos para os cargos de docentes e técnico-administrativos, mudou a configuração dos/as trabalhadores/as em educação e ampliou a base de atuação do sindicato.

Durante este período foram realizados seis Congressos, sendo o 25º em 2011, o 26º e o 27º em 2012, o 28º em 2014, o 29º em 2015 e o 30º em 2016. Chama a atenção que o 26º e o 28º Congressos tiveram como tema a preocupação com a Rede federal, denominados respectivamente de “Os desafios do SINASEFE diante da expansão da Rede” e “Ampliando a unidade na luta contra a precarização”. O momento já refletia uma preocupação com a precarização da Rede e com as condições de trabalho. No período ocorreram quatro greves nacionais organizadas pelo SINASEFE,

nos anos de 2011, 2012, 2014 e 2015, refletindo que o processo de consolidação e expansão da Rede Federal ocorreu sob forte resistência e mobilização sindical. Como podemos verificar:

Uma das necessidades que identificamos ainda melhor a partir do movimento grevista de 2011 foi a de fazer, efetivamente, nossa crítica sobre o processo de expansão da rede, em suas várias etapas. Essa análise precisa ser feita não apenas pela entidade sindical, mas precisa ser feita por todos(as) nós, exercitando diariamente nosso olhar crítico em nossos locais de trabalho. Foi exatamente nesse sentido que construímos, conjuntamente, um tema para nosso CONSINASEFE que busca incentivar não apenas a análise de todos(as), mas as nossas sugestões práticas de como agir diante da expansão da rede e das consequências que ela nos apresenta (SINASEFE, 2011, p1).

O SINASEFE denunciou que o processo de expansão da Rede Federal ocorreu a partir de uma lógica de precarização, apontando para o funcionamento de diversos *campi* em um contexto de falta de infraestrutura, com prédios improvisados, falta de laboratórios e a defasagem de docentes e técnico-administrativos. Como expressou o acúmulo dos debates do 28º Congresso Nacional:

Num momento de expansão desenfreada e desplanejada da Rede, que precariza nossos ambientes de trabalho; de novos ataques aos nossos direitos de previdência e de greve; de arrocho e acúmulo de perdas salariais provocadas pelo governo federal; e das invasões de base por outras entidades; construir um Congresso tão representativo foi fundamental para mostrar que nunca estivemos tão fortes e tão mobilizados para a luta (SINASEFE, 2014, p).

Por fim, no período entre maio de 2016 e o final de 2018, podemos perceber uma mu-

dança na análise e posicionamento do SINASEFE perante a Rede Federal. O desfecho do Golpe jurídico-midiático-parlamentar culminou no afastamento da Presidente Dilma Rousseff em 12 de maio de 2016, e na perda definitiva do cargo em 31 de agosto do mesmo ano, acarretando na ascensão de Michel Temer (MDB) ao cargo de Presidente da República e a implementação de um projeto ultraliberal baseado no documento “Ponte para o Futuro”, elaborado pela Fundação Ulysses Guimarães, ligada ao MDB, e que tinha como intenção o aprofundamento do projeto neoliberal no país.

Nesse panorama de mudança abrupta do cenário político nacional, com a intensificação de uma agenda de privatizações e retirada de direitos, o SINASEFE reorientou sua linha política, dando um maior enfoque para a defesa de Rede Federal. O lema “Nenhum direito a menos” começou a ganhar força nas mobilizações sindicais. Já na greve que foi deflagrada no final de 2016, concomitante ao processo de ocupações das escolas pelo movimento estudantil, o SINASEFE se colocava em uma posição mais defensiva, lutando contra a reforma do ensino médio, então expressa na Medida Provisória 746, a reforma trabalhista, a reforma da previdência, os projetos de Lei “Escola sem partido”, e a então PEC 241, do teto dos gastos, que passaram a ganhar mais centralidade nas discussões em torno da Rede Federal.

Refletindo esse momento histórico, o 31º CONSINASEFE teve como tema: “Nenhum direito a menos: por uma educação libertadora e emancipadora”. No ano de 2018, consolidou-se essa posição após a realização do 32º CONSINASEFE, em que a defesa da Rede

já apareceu com centralidade tendo em vista o avanço de uma proposta do Governo Temer de reordenamento da Rede, conforme o relato da Reunião entre membros da Setec/MEC e representantes da Direção Nacional do SINASEFE:

Reordenamento da Rede: a Setec/MEC lamentou a proporção que o assunto tomou, sobretudo após o vazamento de um documento oficial (porém desatualizado - o que vazou foi a 2ª versão e o documento já estaria na 20ª) sobre uma simulação quanto ao reordenamento dos Institutos Federais. Afirmou que o reordenamento existiu enquanto simulação e estudo, mas garantiu que, por posição do ministro, o mesmo não será aplicado e “encontra-se em stand-by”, sobretudo por demandar impacto orçamentário. Caso haja qualquer mudança de posição e o reordenamento volte a figurar como ordem-do-dia no MEC, o SINASEFE será chamado às discussões que o mesmo demandar. A DN celebrou o “recuo” do governo quanto ao tema, mas indica a manutenção da mobilização sobre o mesmo, já que sua inaplicabilidade se dá sob o viés da “escassez orçamentária” (fruto da EC 95/2016) e não do convencimento do MEC de que o mesmo não deva ser implementado (SINASEFE, 2018, p.3).

No dia 8 de junho de 2018, como desdobramento dessa nova orientação política sindical, foi criada pelo SINASEFE a “Campanha em Defesa da Rede Federal: Educação não é mercadoria, é Direito!”, que se posicionava contra a agenda reacionária do então governo golpista de Michel Temer. As denúncias contra a precarização da Rede seguiram presentes nas elaborações sindicais, mas passavam para uma posição de segundo plano, tendo em vista as ameaças que o aprofundamento do projeto neoliberal trazia para educação profissional e tecnológica ofertada pela rede pública federal. Tal posicionamen-

to fica claro no texto a seguir:

Antes de mais nada, é preciso localizar como esse desmonte se expressa, caracterizando que ele é um processo que ataca em várias frentes: criando dificuldades para inviabilizar o funcionamento da Rede, desmoralizando-a publicamente e aprofundando movimentos de repressão aos servidores que se movimentam de maneira organizada, ou não, para defender sua atuação pautada na qualidade e compromisso social. Claro que esta Rede que temos hoje não é (ainda!) a política pública de formação básica, profissional e tecnológica dos nossos sonhos, mas certamente ela é a melhor Rede de atendimento gratuito e crítico que temos no momento. Desmontá-la não resolve nenhum dos problemas da população trabalhadora que necessita deste serviço, além de criar outros transtornos. Por isso passamos a listar e analisar os diversos ataques que a Rede vem sofrendo, situando-a no projeto geral de desmonte estatal em curso. O objetivo é subsidiar os trabalhadores na Campanha que estamos desenvolvendo em Defesa da Educação Pública, Estatal, Gratuita, Crítica e de Qualidade, denunciando os interesses das empresas que pretendem vender educação sem qualidade em larga escala e com altas taxas de lucratividade, transformando um direito social da população numa atividade econômica privada – e fartamente financiada com recursos públicos! (SINASEFE, 2018, s/p)³.

No apagar das luzes do Governo Temer, após o aniversário de 10 anos da Rede Federal, em uma de suas últimas medidas como Presidente da República foi publicado o Despacho nº 799, sendo encaminhado para o Congresso Nacional, cujo objetivo era a criação de novos Institutos Federais levando adiante o projeto de reordenamento da Rede Federal. Temer também deixou pronto o Projeto de Lei 11729/2019, apresentado já nos primeiros dias do Governo de Jair Bolsonaro (PSL) que visava alterar a Lei 11892/2008.

O projeto foi retirado de sua tramitação pelo Poder Executivo no dia 16 de março de 2019, provavelmente para ser alterado sob as orientações da política educacional bolsonarista. Mas essa movimentação e as ações do SINASEFE em uma conjuntura totalmente adversa para a educação pública brasileira são temas para um novo artigo.

Conclusões

Os dez anos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representaram uma mudança profunda na educação profissional e tecnológica no cenário nacional. O novo modelo criado e expandido durante os governos petistas respondeu a demanda por oferta de matrículas para a formação de trabalhadores/as para diversos segmentos da produção, atendendo a demanda de diferentes eixos tecnológicos da produção capitalista no país.

A capilarização, interiorização e crescimento da Rede Federal fizeram parte do projeto político lulista, que tinha na tentativa da conciliação de interesses entre as classes sociais um de seus principais pilares. No cenário de crescimento econômico e do ensaio neodesenvolvimentista (SINGER, 2016), a reconfiguração do projeto de educação profissional e tecnológica, expresso na Rede Federal vicejou, mas não sem conviver com a precarização e com a permanência da hegemonia das instituições privadas na oferta de EPT.

O SINASEFE, como um importante ator político no cenário educacional brasileiro, buscou construir elaborações e posicionamentos diante do fenômeno de reorganização da Rede Federal. O Sindicato, que passou

3. Disponível em: <http://defesadarede.org.br/o-que-e/>

por mudanças significativas no perfil da sua base, fruto do processo de expansão e da contratação de milhares de novos/as servidores/as docentes e técnico-administrativos educacionais, apresentou mudanças importantes em suas orientações sobre a Rede Federal.

Partindo de uma lógica ofensiva, de lutas intensas por direitos e melhorias nas condições

de trabalho, com a denúncia da precarização da Rede Federal e a defesa de uma educação emancipadora, o sindicato passou para uma lógica defensiva, a partir da mudança da conjuntura após o Golpe de 2016, no qual a intensificação da agenda neoliberal colocou em risco a existência da Rede, tal como a conhecemos. ↗

REFERÊNCIAS

ARCARY, Valério. **Um reformismo quase sem reformas**: uma crítica marxista do Governo Lula em defesa da Revolução Brasileira. São Paulo, Ed. Sundermann, 2015.

BOLETIM DO SINASEFE. Brasília, Ano XI, nº 423, 14 nov 2008; Ano XIV, nº 492, 16 dez 2011; Ano XVII, nº 551, 08 abr 2014; Ano XXI, nº 573, 30 maio 2018.

BOMFIM, Barbára. **Conif parabeniza institutos federais pelos 10 anos**. CONIF, 2018. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/2441-conif-parabeniza-institutos-federais-pelos-10-anos-2?Itemid=609>. Acesso em 20 mai. 2019.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2018**, Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, dez. 2018.

CIAVATTA, 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.

EVANGELISTA, Ana Paula. Uma década de reconfiguração da Rede Federal: O que é preciso? Minimizar, expandir, reduzir ou fundir? **Revista Poli**. Rio de Janeiro, n. 61, p. 26-30, Ano XI, nov./dez. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.16, n.46, p.235 – 254, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). A gênese do Decreto 5154/2004: um debate no contexto da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

SINASEFE. **Por que devemos defender a Rede Federal de Ensino?** 2018. Disponível em: <http://defesadarede.org.br/o-que-e/>. Acesso em: 15 mai. 2019.

SINGER, André; LOUREIRO, Isabel (orgs.). **As contradições do lulismo**: a que ponto chegamos? São Paulo: Boitempo, 2016.

OFERTA

.andrea.

ENGENHARIA

(x\$\$\$)

DIREITO

(x\$\$\$)

ODONTO

(x\$\$\$)

MEDICINA

(x\$\$\$)

DESIGN

(x\$\$)

CONTABILIDADE

(x\$\$)

ADM.

(x\$\$)

INFORMATICA

(x\$\$)

Filosofia

(x\$)

BIOLOGIA

(x\$)

LETRAS

(x\$)

Quimica

(x\$)

RESENHA POTEMKIN

E agora, José? A Universidade (como a conhecemos) acabou?

POR LUIZ CARLOS DE ALMEIDA BATISTA PUSTIGLIONE

Técnico em Assuntos Educacionais na UFRJ e Doutorando em Educação na UFSC.

BIANCHETI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. *Da Universidade à Commoditycidade ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2017.

A área da educação possui muitos debates que vão e voltam à crista da onda dos temas aos quais se dedicam pesquisadores (investidos dos mais diversos interesses) e/ou a imprensa. A questão da mercantilização da educação, em especial a de nível superior, não é um destes temas que podem se dar ao luxo de sair do centro das atenções de quem se dedica às pesquisas educacionais sob o materialismo histórico e dialético, como é o caso dos autores em questão.

Considerada a atual situação política vivida em pleno 2019, o que os autores consideram, com aparente excesso de humildade, como um “texto para debate”, revisita uma série de elementos que não só tiveram seu movimento histórico descrito no livro como deram indícios do que estaria por vir. E veio!

Já quase ao final do livro há um texto transcrito do Professor Roberto Romano que menciona as várias tentativas de instrumentalização e silenciamento da universidade e prevê — ou seria mais adequado dizer que antevê? — o futuro “supermercado disciplinar”, no qual seria transformado o ensino superior em boa medida. Ele foi considerado, de forma

otimista, como um pessimista, afinal, apenas dez anos depois, tudo estaria ainda pior do que o previsto. Pois, meus caros, menos de 3 anos após a publicação da obra em tela, não lidamos mais com uma situação na qual o governo induz, através de políticas públicas direcionadas, o crescimento da proporção entre as matrículas privadas e públicas mascarando esse movimento em avanços reais como o aumento das vagas nas federais, a política de cotas, criação de institutos etc. Lidamos agora com a governança de quem não quer mais máscaras e, tendo como uma de suas dificuldades poder voltar a algumas políticas dos governos petistas como no caso do FIES (mencionado nas notas XX), oferece a cabeça das federais numa bandeja para favorecer ao mesmo setor ¹.

O dado comparativo do crescimento do número de alunos da USP, que levou 80 anos para atingir uma marca que a Kroton demorou poucos anos (ou uma fusão) para igualar e superar com uma vantagem extremamente larga, dá a indicação necessária de que por mais que não fosse necessário criar um neologismo, conforme a opinião dos próprios criadores, ele não só tem sentido como pos-

1. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/radar/acoes-de-empresas-privadas-de-educacao-disparam-apos-cortes-do-mec/>. Acesso em: 19 mai. 2019.

sui um poder sintético acerca da situação não mais apenas tendencial, mas real e dramática, pela qual passa o ensino superior e um projeto/conceito de universidade.

Para chegar nesse ponto de reflexão e análises do tempo presente, ainda que carregadas de futuro, os autores dividiram o livro em três capítulos, com a intenção de não permitir ao leitor apenas um contato com essas elucubrações conjunturais, tendenciais e situadas historicamente no tempo presente ou em períodos muito recentes, mas com o percurso histórico da instituição que está sob exploração, permitindo assim enxergar o movimento que faz futuro e passado se entrecruzarem, como no trocadilho do título do livro.

No primeiro capítulo há uma contextualização do objeto: a universidade. Os autores procuram traçar uma linha do tempo da história dessa instituição milenar e das disputas colocadas ao seu redor. Desde o início é possível identificar que sempre havia alguma força social com a intenção de “tutelar” o conhecimento. A Igreja acabou exercendo uma influência hegemônica por longos séculos, ainda que com nuances ao longo do percurso; uma ideia que atualmente parece voltar ao centro das atenções quando se trata de ensino superior no Brasil: ela não é para ser para todos desde a sua gênese; esse é, portanto, um elemento fundante da instituição universidade.

É somente no século XVI, com o surgimento da universidade da modernidade, que os primeiros passos sob menor (ou menos constante) vigilância da Igreja puderam ser dados. Isso não quer dizer que, apesar do avanço da laicidade e da oferta estatal de educação, a

Igreja tenha contido sua sanha de dominar ou exercer hegemonia no espaço universitário e não tenha logrado êxito em muitos casos.

Nessa construção da linha do tempo da história da instituição universidade, os autores indicam que o século XIX é um ponto de interseção, aquele que contém o ponto de chegada e partida daquela universidade que o livro aborda. É a universidade que vem com a promessa de cidadania burguesa, da superação do servo tão maltratado pelo feudalismo e que agora seria “abraçado e acariciado com a cidadania” pela burguesia; a universidade seria, então, “uma das instituições demandadas a dar sua contribuição para o amalgamento dessa nova identidade pessoal e de um coletivo que passaria a pautar-se pelo princípio da igualdade” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p.28).

Teríamos, então, no século XIX, o que poderíamos chamar de síntese histórica das formas de organização e funcionamento da universidade, com a conformação do tripé fundamental a se consolidar: ensino, pesquisa e prestação de serviços/extensão. Foi um período de muitos ajustes e processos de sínteses com variadas ramificações que veio a culminar com a universidade como a conhecemos hoje em termos de instâncias administrativas e formas jurídicas. É a partir daí, por exemplo, que se começa a verificar a existência de universidades públicas, privadas (comunitárias, confessionais) e particulares, além da origem das possibilidades (e “necessidades”) de um vir-a-ser empreendedor e empresarialista.

Aqui cabe destacar algo que se apresenta ao longo do livro e que, além de ser de fundamental importância para a compreensão apro-

fundada de uma série de temas e debates que são tocados no texto, em geral, a maioria dos leitores acaba passando batido: as notas de rodapé. Os autores fornecem referências bibliográficas, informações relevantes em diversos momentos e permitem ao leitor transformar a leitura de uma pequena peça de pouco mais de cem páginas em um estudo aprofundado sobre a universidade e o processo que a levou a tornar-se mais uma *commoditie*.

Acerca do Brasil, foco do debate no segundo capítulo do livro, os autores também procuram traçar uma linha do tempo sobre a universidade brasileira, desde a criação das primeiras instituições a ofertar ensino superior, à época da vinda da família real portuguesa para o Brasil, até o período no qual se deu a “aposta na pós-graduação” brasileira como forma de fortalecer o ensino superior nacional. Apesar de esse ser um trajeto conhecido por uma grande parte dos leitores da presente resenha, é importante mencionar alguns elementos considerados relevantes e desenvolvidos pelos autores do livro, bem como destacar, mais uma vez, as notas de rodapé que nos fornecem ótimas referências para aprofundamento.

O primeiro desses elementos é o atraso do Brasil. Enquanto outros países da América Latina já possuíam universidades, por aqui a elite ainda enviava seus filhos, que viriam a cumprir algum papel de destaque econômica ou politicamente, para estudar na Europa. A oferta inicial de cursos superiores no país não se deu simultaneamente ao surgimento de uma universidade. Por algum tempo procurou-se estabelecer um ensino superior voltado às necessidades práticas existentes na colônia, desvinculado de um espaço autônomo e que

constrói um saber e uma ciência desinteressados, fornecido por escolas ou institutos.

Esse surgimento das primeiras universidades no Brasil, além de tardio, é muito heterogêneo. Já na gênese universitária nacional havia instituições particulares, aquelas frutos de parcerias público-privadas, confessionais etc. Do ponto de vista do Estado, o modelo que se consolida inicialmente é o que unifica determinadas faculdades (escolas e institutos) isoladas institui uma universidade; assim surgiram UFMG e UFRJ, por exemplo.

Do ponto de vista dos autores, portanto, a universidade brasileira sempre esteve sob tutela, seja por parte do Estado, da Igreja ou de determinados grupos de interesse que procuraram controlá-la ou contar com ela para exercer hegemonia e reforçar ideologias. A ditadura empresarial-militar aumentou substancialmente essas possibilidades de controle e abriu as portas para iniciativas de privatização “de várias cores” no nível superior da educação nacional. Neste período, consolidou-se o que os autores indicaram como uma “aposta na pós-graduação” que, apesar de não ter sido pensada pelos militares e civis do governo de turno, foi implementada por este e pelos seus sucessores. Essa aposta fazia incluir, finalmente, a pesquisa como algo central a ser feito no espaço das universidades, bem como visava um fortalecimento do corpo docente que possuía, geralmente, uma titulação acadêmica aquém da esperada para professores universitários o que, por consequência, dificultava a criação de mais programas de pós-graduação.

O “Parecer Sucupira” (977/65) pode ser considerado o “marco zero” de um modelo de

pós-graduação no Brasil que se consolidou e permitiu um crescimento quantitativo e qualitativo relevante da instituição universidade. É o momento no qual a “seleção dos mais aptos” muda de nível no país e passa da graduação à pós, permitindo também um menor êxodo de jovens pesquisadores que procuravam a Europa ou os EUA para cursá-la.

Outro ponto alto do livro é o destaque às experiências “alternativas”: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade do Distrito Federal (UDF) e a Universidade de Brasília (UnB). Cada uma dessas instituições pertencia a uma instância administrativa diferente (estadual, municipal e federal respectivamente) e todas elas intencionavam, através de grupos ou pessoas envolvidas com estes processos, “resgatar o sentido original de *universitas* nessas instituições e garantir que fossem coetâneas do seu tempo” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p.41) e que, além disso, não sucumbissem diante de forças enormes como as tradições e o *status quo* em suas trajetórias inovadoras. O elo comum destes três projetos era exatamente o caráter afrontoso que eles tinham em relação à legislação extremamente centralizadora da educação nacional e que permitia muito pouco espaço para experiências inovadoras e fora do controle e supervisão do Estado.

O que poderia ser chamado de projeto original da UnB, que inaugurou a série de fundações e universidades federais – e que continha além de um projeto extremamente inovador, com centralidade à faculdade de educação e especial ênfase à pós-graduação e intencionava gozar de ampla autonomia –, não vingou. Obviamente que a ascensão do regime militar em 1964 e as restrições

impostas a Anísio Teixeira, que incluiu sua aposentadoria compulsória e a exclusão dos quadros da UnB, da qual naquele momento era Reitor, são elementos determinantes para um balanço sério sobre esse processo, mas na realidade, tudo que fugia do escopo de um projeto de universidade profissionalizante, pragmática e a serviço das necessidades do mercado era abortado ou asfixiado/afogado. Era um período de subvalorização da ciência e da arte desinteressadas, no qual dificilmente projetos com centralidade às faculdades de ciências e letras, de educação/formação de professores poderiam avançar a contento. A aposta na pós-graduação já mencionada suficientemente é que parece, com todas as contradições inerentes ao processo e apesar delas, ter feito avançar no Brasil um projeto de universidade mais denso.

Todo esse percurso histórico traçado ao longo do livro nos leva ao terceiro e último capítulo, ocasião na qual os autores procuram amarrar a argumentação e dados já apresentados para a confirmação da passagem da universidade à *commodity*. Já na primeira nota de rodapé do capítulo é apresentado um decreto de 1997 que regulamentava alguns dispositivos legais dispostos em uma medida provisória e na LDB (Lei 9394) de 1996. Segundo os autores, esse decreto não deixava margem para dúvidas do quanto a educação seria uma mercadoria negociável e do destino ao qual estava fadada a universidade neste contexto.

Obviamente que o decreto mencionado, bem como nenhuma legislação, surge “do nada”. Há uma série de intenções por trás de cada dispositivo legal que se coloca em debate e posterior implementação, em especial quan-

do se trata da educação. Nesse caso, havia um interesse praticamente declarado de favorecer a expansão de instituições de ensino superior sem que o Estado cumprisse um papel determinante na oferta dessas novas vagas. Em outras palavras, estava aberta uma temporada de expansão nunca vista do número de vagas e matrículas em cursos de nível superior no país (ainda antes da enorme proliferação de cursos à distância) e estas não seriam ofertadas pelo Estado; o Estado ficou então responsável por induzir a expansão de oferta em cursos de nível superior através das instituições privadas e particulares de ensino superior.

Há no Brasil uma situação particular que nos parece, assim como aos autores, exemplar: a expansão do ensino superior no estado de Santa Catarina. Em um estado com apenas duas universidades públicas altamente concentradas na capital, a expansão ao interior se deu através de fundações municipais que deram origem à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), organização *sui generis* no país e que congrega essas instituições que funcionam, na prática cotidiana, como as instituições particulares, cobrando mensalidades, mas ainda associadas a uma prática universitária e não meramente formativa de mão de obra de nível superior. A exceção dentro da ACADE é a UDESC que, apesar de também ser uma fundação, é pública e oferece educação de nível superior gratuita, mantida pelo Estado e com forte presença de pesquisas e projetos de extensão, mas que, como já dito, no período inicial da associação de fundações estava concentrada em Florianópolis com somente mais dois campus, um em Lages e outro em Joinville.

Com o fenômeno da *commoditycidade* avançado e a proliferação de instituições particulares despreocupadas em ser universidades, a disputa em Santa Catarina deixou de ser entre as instituições públicas e as fundações públicas de direito privado (maioria absoluta da ACADE) e passou a ser entre estas e as empresas educacionais à caça de clientes. A nota seis (6) deste capítulo, que dá conta do histórico da Uniasselvi, é esclarecedora quanto a este processo (assim como a outros que trataremos abaixo).

Esse caso específico de SC nos dá indícios da tendência à *comoditização* apontado pelos autores. Mesmo com a expansão da rede federal de universidades, em especial durante os 13 anos de governos petistas, a diferença entre alunos matriculados nas redes pública e privada de ensino segue aumentando em favor da segunda, resultado de outras políticas concomitantes dos mesmos governos, também comprometidos com a continuidade de um processo que já vinha sendo experimentado desde antes.

Esse processo de passagem do estado educador ao estado avaliador, da vitória da “metodologia dos *rankings*” e de terceirização das responsabilidades estatais a entes privados contém alguns capítulos mais importantes, entre os quais podemos citar a abertura de capital ao mercado financeiro e consequente ingresso na bolsa de valores e a formação de verdadeiros monopólios/oligopólios através de aquisições, fusões e incorporações de instituições educacionais, cada vez mais administradas por fundos privados internacionais e alguns nacionais (mas estreitamente vinculados aos primeiros). O empresário mencionado no texto transcrito de uma página virtual de

consultoria educacional que compara a venda de tomates em um supermercado à venda do que ele chama de “assentos” em instituições de ensino é exemplar desse processo no qual o que importa é a manutenção dos lucros, como em qualquer outro ramo empresarial.

Um novo tipo de instituição que oferta ensino de nível superior que substitua o que conhecemos hoje como universidade, ainda que venha a manter este nome, parece ser o horizonte com o qual vamos nos deparar ao serem mantidas as atuais tendências e processos e não ser superado o atual modo de produção e suas formas de sociabilidade. Consideradas as “experiências fundantes” de algumas universidades abordadas ao longo do livro os autores afirmam que o futuro dessa instituição estaria, na verdade, em algum lugar do passado.

O livro então nos permite a reflexão sobre a universidade em meio a uma situação política na qual os ataques às instituições públicas em especial, mas à educação e à ciência como um todo, têm produzido alguns saltos/soluções nessas tendências apresentadas. As primeiras reações conjunturais a esse primeiro momento parecem responder à altura os acontecimentos em curso, mas do ponto de vista da estratégia de defesa daqueles que pretendem manter a universidade como uma instituição que valorize o saber, a arte e a ciência desinteressados, que não seja engendrada e capturada pelo mercado e pelo capital, ainda há um longo caminho a ser percorrido e alguns processos desvelados por ou através de livros como o aqui analisado precisam ser mais valorizados e de mais atenção de nossa parte. ↗



SINASEFE
LITORAL

PERIÓDICO CIENTIFICO - SINASEFE LITORAL
ANO I - VOLUME 1 - 2019

POTEMKIN

V1

potemkin.sinasefe-ifc.org