A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
Relações entre o Capital, o Estado e a Política Pública

João Carlos Cichaczewski[1]
Clóves Alexandre de Castro[2]

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 resgaste 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.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Capitalismo. Estado.

1. 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 explorada. 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,

1 Mestrando do programa ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, Instituto Federal de Catarinense – Câmpus Blumenau. E-mail: joaocarloscic@gmail.com.

2 Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas, professor do Instituto Federal Catarinense – Câmpus Blumenau. E-mail: cloves.castro@ifc.edu.br.

"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 foram 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 e 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 e 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 exploradas. 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, apresentamos inicialmente um breve resgaste 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, manifestamos uma reflexão sobre os fundamentos, limites e potencialidades da implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs).

2 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 atendesse 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. A partir do fortalecimento do processo 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[3]. No período da ditadura militar observamos a formação profissional obrigatória com o intuito 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[4] a produção centrava-se majoritariamente na economia extrativista e açucareira, caracterizadas pelo envio de remessas de bens primários para a metrópole negociar no mercado internacional. Nesse sentido, as primeiras experiências de formação profissional de forma sistematizada foram realizadas com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808 que, procurando fugir da invasão napoleônica em Portugal, precisava criar um ambiente de "civilidade" na colônia que naquele momento passaria a ser moradia oficial da corte. Até então predominava a educação propedêutica[5], reservada às elites econômicas e voltada à sua formação como dirigentes (MOURA, 2010, p. 61). Às classes subalternas havia instituições eminentemente privadas, voltadas à caridade e a filantropia. 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, com o fito de conversão ao cristianismo. Apesar de terem ocorrido experiências isoladas e dispersas de ensino especializado voltado à instrução de homens brancos[6], como ocorrido nas Casas de Fundição 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, p. 92) 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[7] do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, por meio do decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906, institui quatro escolas profissionais nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói

3 O fortalecimento do processo de industrialização no Brasil no período em questões deve ser compreendido como fenômeno indissociável do processo político que alçou os interesses da burguesia industrial no interior do Estado brasileiro por meio da Revolução de 1930.

4 Período compreendido entre os anos 1500 até a proclamação da independência do Brasil, em 1822.

5 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 e SANTOS, 2001)

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

7 Nomenclatura utilizada para designar o cargo equivalente ao que hoje chamamos de governador.

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, 16 de dezembro de 1906. p. 4.062., apud SOARES, 1981, p.72).

Em julho de 1909, por ocasião do falecimento de Afonso Pena, Nilo Peçanha assume a presidência do Brasil e, em setembro daquele mesmo ano, pela promulgação do Decreto nº 7566/1909, cria dezenove "Escolas de Aprendizes Artífices", que seriam dirigidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Trata-se da primeira experiência a nível nacional de ensino profissional, onde o Estado brasileiro assume para si a EPT como política pública voltada às "classes menos protegidas da fortuna" e mantendo um caráter correcional (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 afastariam 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 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 é alterado e deixa de ser uma medida exclusivamente social de formação de trabalhadores disciplinados e transformando-se numa necessidade de cunho econômico para subsidiar o processo de industrialização que estava em curso. Ramos (2014, p. 14) aponta esse período como sendo aquele que instaura "o modo de produção propriamente capitalista e, com ele, o processo de industrialização". Nesse sentido foram 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 ao 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 a 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 e 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 do 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 e 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[8].

As décadas de 1950 e 1960 são fortemente caracterizadas pela ideologia do desenvolvimento e da "modernização". Intensificava-se a produção de mercadorias e modernizava-se a circulação. Os movimentos do Estado brasileiro apresentavam também maior preocupação com os rumos da Educação Profissional. Nesse sentido, a lei 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) instituiu 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[9], abriu novo ciclo econômico no Brasil o qual foi garantido por um brutal Estado de exceção. Com altas taxas de crescimento do PIB - que chegaram a atingir 14% no ano de 1973 (VELOSO, VILLELA, GIAMBIAGI, p.224) - crescia a necessidade de força de trabalho qualificada, verdadeira força motriz que viabilizou o então chamado "milagre econômico 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), que passaram a ser dotados de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Dentre outros fatores, com a crise do petróleo iniciada na década de 1970, o país entra na década de 1980 com 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

8 Caracterizado por uma "grande indústria concentrada, com produção em série, com os controles do cronômetro, com as empresas verticalizadas, geradoras de um operariado produtivo de massa, […] padrão produtivo, vigente na indústria e mesmo nos serviços, ao longo praticamente de todo o século XX" (ANTUNES, 1999, p.56).

9 Lênin cita cinco características fundamentais do imperialismo: "1) a concentração da produção e do capital alcançou um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse "capital financeiro" da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e 5) conclusão da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. O imperialismo é o capitalismo no estágio de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro; em que a exportação de capitais adquiriu marcada importância; em que a partilha do mundo pelos trusts internacionais começou; em que a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes terminou." (LÊNIN, 2012, p.124).

após ter sido massacrada violentamente nos anos anteriores. Esses e outros elementos colocaram em xeque a manutenção do regime militar, e viabilizou a eleição, no colégio eleitoral, 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 7046/82, que reestabeleceu 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 seu discurso apresenta o Estado como grande vilão dos processos econômicos tem esse mesmo Estado como agente central das medidas contratendênciais à queda das suas taxas de lucro, demonstrando não ser mais do 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 multilaterais[10], 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., 2002, apud FRIGOTTO e 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, e RAMOS, 2012, p.25).

3. 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 como o Estado brasileiro passou a abordar essa política pública. Enquanto 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 pode 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 precisamos 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

10 Instituições internacionais que interferem na definição de políticas públicas constituídas por intelectuais e representantes de Estados de diferentes países, abrangem uma multiplicidade de áreas e locais de atuação e atuam em parceria com os Estados nacionais. Entre elas: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), 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).

salários e submetidos a 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 a nível nacional. Porém, nesse período, os dirigentes operários do pré-64 ou estavam mortos, ou desaparecidos, ou presos 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 cheque" (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). José Álvaro Moisés elenca três características do surgimento do PT enquanto força política nacional:

> 1) como fruto da luta de resistência dos trabalhadores à ditadura; 2) como resultado do amplo movimento de massas que, não só envolveu a milhões de trabalhadores, como se defrontou abertamente com a política das classes dominantes expressa no Estado; 3) como iniciativa de um conjunto de lideranças que, a partir da sua prática sindical, reconheceu as insuficiências dessa prática para transformar a sociedade e admitiu claramente a necessidade de articular uma organização política nacional, não só formada por trabalhadores industriais, mas por todos os que vivem do seu trabalho (MOISÉS, 1986, p.182).

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 Fernandes a respeito disso, 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 de participação democrática nos espaços políticos. Dessa forma, para Florestan, 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"[11] de caráter nacional e a maneira de superar a autocracia burguesa seria a ampliação da participação democrática e a construção da cidadania. Em artigo publicado no livro "E agora PT: caráter e identidade" – que fora produzido em 1986 com a intenção de "refletir sobre o caráter do PT" e "seu papel de mediação na luta dos trabalhadores para se constituírem como força política hegemônica no Brasil" (SADER, 1986, p.7) –, Plínio de Arruda Sampaio expõem sua posição a esse respeito:

> Pode um processo de reformas na estrutura do capitalismo no contexto de um Estado democrático burguês (e o burguês aí serve para mostrar a limitação do adjetivo democrático) servir ao fortalecimento dos setores populares? Minha resposta é sim, desde que se cumpram quatro condições básicas: - primeira, ligar estreitamente as propostas de reformas econômicas, sociais e políticas às reivindicações e lutas concretas que os setores mais avançados do povo vem travando, de modo a não dissociar propostas e luta política nem diluí-las em fórmulas tecnocráticas que almejam tão-somente a correção de "disfuncionalidades" do sistema vigente; - segunda, não limitar as medidas aos restritos mecanismos de redistribuição da riqueza e da renda manejados exclusivamente pelo aparelho do Estado burguês, mas introduzir nesses mecanismos instâncias de participação popular que assegurem mais ingerência da massa na coisa pública; - terceira, organizar as lutas pelas reformas propostas de modo a obter, simultaneamente, dois resultados: a conquista da reivindicação e a elevação do nível de consciência política e de organização de todos os que dela participarem; - quarta, não descuidar, mesmo no bojo das "lutas reformistas", da propaganda socialista, mostrando que as reivindicações em pauta, mesmo que atendidas, não solucionarão a questão mais profunda da exploração capitalista, da dominação burguesa, do caráter irracional e predatório da acumulação capitalista, do modo de vida desumano que esse regime impõe às pessoas (SAMPAIO, 1986, p.120).

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 a 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 outro estudo, apresenta ainda de maneira mais direta a relação entre seu pensamento e os estudos

11 Expressão teórica para designar o período do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2006-2010) caracterizado pela "modesta retomada do crescimento econômico, após quase três décadas de estagnação, a lenta recuperação do poder aquisitivo do salário após décadas de arrocho, a ligeira melhoria na distribuição pessoal da renda, o boom de consumo financiado pelo endividamento das famílias e a aparente resiliência do Brasil perante a crise econômica mundial" (SAMPAIO Jr., 2012, 679)

de Florestan Fernandes:

> A burguesia brasileira, como analisa Florestan FERNANDES (1974), não concluiu a revolução burguesa e optou por um processo de modernização e de capitalismo dependente, associando-se de forma subordinada às classes burguesas dos centros hegemônicos do capitalismo, abrindo o país à expansão do capital (FRIGOTTO, 2018b, p.18).

Em 2008, pela Lei 11.892, foi instituída Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia, estando Eliezer Pacheco a 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).

Em documento intitulado "Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e Diretrizes", publicado pelo MEC no ano de 2008, algumas questões merecem destaque. Em especial a dupla perspectiva de, por um lado contribuir para a construção de um país soberano e, por outro, de dar passos em direção à inclusão social de setores excluídos das benesses do desenvolvimento. A primeira perspectiva tem clara relação com a constatação de Florestan Fernandes citada por Gaudêncio Frigotto, de que o desenvolvimento brasileiro é dependente e associado subordinadamente ao capital internacional. A perspectiva da soberania então se apresenta como sinônimo de um desenvolvimento autônomo e sustentado. Já a segunda perspectiva, a da inclusão, relaciona-se com a pauta das restrições democráticas operadas pelas elites brasileiras contra os setores populares. Essa perspectiva aqui ocorre relacionada à pauta da cidadania. Nesse sentido, o documento do MEC apresenta o seguinte:

> Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (BRASIL, 2008, p.23).

E ainda:

> Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal. O diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação (BRASIL, 2008, p.24).

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 a frente do Estado brasileiro no período 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.

4. 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 deste 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 a 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 apresentam-se como "espaços onde são recebidos aqueles que estão supostamente 'excluídos', para, a partir da oferta de cursos rápidos de qualificação profissional, 'incluí-los' na sociedade por meio da inserção dessa força de trabalho extremamente barata na esfera da produção" (SILVA, 2015, p.288), contribuindo no processo de reprodução do Capital. 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 avança 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.

ANTUNES, Ricardo. **O mundo precarizado do trabalho e seus significados**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, [s.l.], v. 2, p.55-59, 1 dez. 1999. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v2i0p55-59.

BRASIL. MEC/SETEC. **Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2008. 23p. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/at_download/file >. Acesso em: 24 de jun. 2019.

_____. 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. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 413 p.

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: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

HOBSBAWM, Eric J.. **A Era das Revoluções**. 38. ed. RJ/SP: Paz e Terra, 2017.

LÊNIN, Vladmir I.. **O Estado e a Revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na Revolução. 2. ed. SP: Expressão Popular, 2010.

LÊNIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**: ensaio popular. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 176p.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete educação propedêutica**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/educacao-propedeutica/>. Acesso em: 18 de mai. 2019.

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**. 2. ed. SP: Expressão Popular, 2008.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1. Volume 1. 29. ed. RJ: Civilização Brasileira, 2011a.

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. SP: Boitempo, 2011b.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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.

MOISÉS, José Álvaro. Partido de Massas: Democrático e Socialista In: SADER, Emir (Org.). **E agora PT**: caráter e identidade. São Paulo: Brasiliense, 1986. Cap. 8. p. 177-189.

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. Cap. 11. p. 257-280.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal/RN: 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%A3 o-profissional.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2018.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**: Experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980. São Paulo: Paz e Terra, 1988. 329 p.

SAMPAIO Jr., Plínio de Arruda. **Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo**: tragédia e farsa. Serviço Social & Sociedade., São Paulo, n. 112, p.672-688, out/dez. 2012.

SILVA, Michel Goulart da. **Educação Profissional, Capital e Força de Trabalho no Brasil**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 2, p.283-289, 31 dez. 2015. Universidade Federal da Bahia. http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i2.13374.

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.

VELOSO, Fernando A.; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fabio. **Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973)**: uma análise empírica. Revista Brasileira de Economia, [s.l.], v. 62, n. 2, p.221-246, jun. 2008. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0034-71402008000200006.