

UMA HISTÓRIA POR FAZER-SE
O sentido da formação profissional nos IFs

João Carlos Cichaczewski

JOÃO CARLOS CICHACZEWSKI

UMA HISTÓRIA POR FAZER-SE

O sentido da formação profissional nos IFs

E-book desenvolvido como produto educacional no Polo Blumenau do Curso de Mestrado em Rede em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Vitória do Instituto Federal do Espírito Santo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Cloves Alexandre de Castro

Blumenau

Fevereiro/2020

C568

Cichaczewski, João Carlos

Uma história por fazer-se : o sentido da formação profissional dos IFs / João Carlos Cichaczewski.- Blumenau, 2020.

Disponível somente na versão eletrônica.

Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Catarinense, Blumenau, 2020.

Orientador: Cloves Alexandre de Castro, Dr.

1. Ensino profissional. 2. Educação – Aspectos políticos. 3. Educação – Aspectos sociais. I. Castro, Cloves Alexandre de. II. Título.

CDD 373.246

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Deisi Martignago (CRB 14/726)

Sumário

LISTA DE ABREVIACÕES.....	4
APRESENTAÇÃO.....	6
I - UMA INTRODUÇÃO.....	7
II - UMA HISTÓRIA E UMA RUPTURA.....	13
2.1. UMA HISTÓRIA.....	15
2.2. UMA RUPTURA.....	21
III - UM PROJETO DE SOCIEDADE.....	31
3.1. UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE ESTADO.....	31
3.2. PARTICULARIDADES DO ESTADO BRASILEIRO.....	35
3.3. A CONSTITUIÇÃO DE UMA ALTERNATIVA POLÍTICA.....	38
3.4. UMA ALTERNATIVA DEMOCRÁTICA E POPULAR.....	44
3.5. UMA CONCEPÇÃO DEMOCRÁTICA E POPULAR DE EPT.....	49
3.6. OS FUNDAMENTOS DA RUPTURA.....	53
IV - (IN)CONCLUSÕES.....	62
4.1. UM DEBATE ALIGEIRADO.....	62
4.2. OS AGENTES DA POLÍTICA PÚBLICA.....	67
4.3. O NOVO E O VELHO EM CONFLITO.....	71
V – O QUE NOS ESPERA OU O QUE SE ESPERA DE NÓS.....	76
REFERÊNCIAS.....	80

LISTA DE ABREVIACES

ABC ou ABCD paulista – Santo André (A), São Bernardo do Campo (B), São Caetano do Sul (C) e Diadema (D), cidades da região metropolitana de São Paulo-SP

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

CCJC – Constituio, Justiça e Cidadania da Câmara dos Deputados

CEC – Comissão de Educao e Cultura da Câmara dos Deputados

CEFET – Centros Federais de Educao Tecnológica

CGT (1) – Central Geral dos Trabalhadores

CGT (2) – Comando Geral dos Trabalhadores

CONCLAT (1) – Congresso Nacional da Classe Trabalhadora

CONCLAT (2) – Coordenao Nacional da Classe Trabalhadora

CONCUT – Congresso Nacional da CUT

CTASP – Comissão de Trabalho, Administrao e Serviço Público da Câmara dos Deputados

CUT – Central única dos Trabalhadores

EPT – Educao Profissional e Tecnológica

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa de Escola Pública

IF – Instituto Federal de Educao, Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educao

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educao

OIT – Organizao Internacional do Trabalho

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educao

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPA – Plano Plurianual

PPI – Planejamento Político-Institucional

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica do MEC

APRESENTAÇÃO

O e-book que agora apresento, como forma de aplicação e avaliação, aos distintos coordenadores de polo do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) é o produto educacional desenvolvido a partir do projeto de pesquisa “Cidadãos para o Mundo do Trabalho: os IFs e o Projeto Societário de Desenvolvimento”, desenvolvida no decorrer do curso de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica, polo Blumenau, sob orientação do Prof. Dr. Cloves Alexandre de Castro.

Nosso objetivo com o presente trabalho foi desenvolver uma ferramenta didática que pudesse auxiliar os servidores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) a compreenderem melhor a política pública da qual são agentes. Nesse sentido, achamos por bem realizar uma investigação buscando localizar na dinâmica histórica as bases sobre as quais se assenta essa política pública.

Para tanto, procuramos estudar as experiências de políticas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvidas pelo Estado brasileiro no decorrer do tempo, o que nos fez perceber a experiência do IFs como uma ruptura se comparada às políticas anteriores. Ao buscar os fundamentos histórico-políticos dessa ruptura chegamos às experiências de luta da classe trabalhadora brasileira, iniciadas em finais da década de 1970 e começo da década de 1980. Para além disso, buscamos também realizar uma análise de como a criação – em termos legais – e implantação dos IFs foi realizada.

Todo esse processo de investigação, procurando os mais variados elementos que julgamos constitutivos da estrutura e dinâmica de nosso objeto, nos levou a conclusão de que a constituição dos IFs é um produto histórico vinculado às experiências – relativamente recentes – de luta e organização da classe trabalhadora brasileira. Mas que, porém, enquanto política pública, ainda não efetivou-se na totalidade da aspiração de seus idealizadores. Estamos convencidos de que a história dos IFs é, nesse sentido, uma história ainda por fazer-se.

Desejamos uma boa leitura e que esse produto educacional possa vir a contribuir nas reflexões dos leitores acerca dos seus processos de trabalho e vida.

O autor.

Blumenau, 15 de fevereiro de 2020.

I - UMA INTRODUÇÃO

No dia 03 de julho de 2009, o portal de notícias G1 anunciava a descoberta de um cemitério indígena de 1200 anos no estado do Amapá, onde foram encontradas 50 urnas funerárias (CEMITÉRIO..., 2009). Aparentemente, essa notícia despertaria o interesse apenas de arqueólogos e antropólogos, não fosse o fato de que esse cemitério foi descoberto durante as obras de terraplenagem para a construção do campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, na cidade de Laranjal do Jari. A mesma notícia ainda anunciava a ampliação em mais de 100% das vagas de cursos técnicos e tecnológicos no Brasil e a construção de 132 campus de Institutos Federais em todo o país: as 215 mil vagas em cursos dessa modalidade, existentes até então, passariam a 500 mil até o final do ano de 2010. Infelizmente a publicação não dá maiores detalhes sobre o movimento que estava em curso, motivações e objetivos que operavam tão drástica mudança nas políticas públicas de educação profissional no Brasil. É precisamente esta a tarefa à qual o livro que o leitor tem agora em mãos pretende cumprir, respondendo a perguntas como: o que são os Institutos Federais? Qual o objetivo de tamanha ampliação na oferta de EPT no Brasil? Quais as bases que sustentam essa nova política educacional? Qual a intenção dessa nova institucionalidade?

Em termos legais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados no dia 29 de dezembro de 2008, pela lei número 11.892. Com “natureza jurídica de autarquia e detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008, art. 1º), os IFs foram caracterizados como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008, art. 2º) e “equiparados às universidades federais”(BRASIL, 2008, art. 3º). No momento da aprovação da lei

essas instituições não poderiam ser chamadas propriamente de instituições novas, pois foram criadas a partir da junção de 39 Escolas Agrotécnicas Federais, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 8 Escolas Técnicas Federais (BRASIL, 2008, art. 5º) e 8 Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais (BRASIL, 2008, Anexo II)¹, distribuídas nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal.

A história das Escolas Técnicas Federais e dos CEFETs guardam relação direta com a origem das políticas públicas de educação profissional no Brasil, mais especificamente às antigas Escolas de Aprendizes Artífices e Liceus Industriais. Trata-se de instituições que passaram por variados processos de transformação no decorrer da história, tanto de caráter administrativo quanto pedagógico. Porém, essas que dão origem aos IFs a partir do ano de 2008, inscrevem-se no legado das políticas neoliberais operadas no Brasil a partir da última década do século XX, caracterizadas pelo “resgate de antigos ideários ordenadores da política educacional, como a Teoria do Capital Humano², juntamente com a disseminação de novas noções como a de competências e da empregabilidade” (RAMOS, 2014, p.56).

Já as Escolas Agrotécnicas Federais se desenvolveram no bojo das “políticas de produção agrícola para a exportação de grãos e importação de implementos e insumos favoráveis aos interesses econômicos e financeiros que operam em escala internacional” (SOBRAL, 2015, p.87), políticas essas que ficaram conhecidas como “Revolução Verde”. Essas instituições tinham como princípio a ideia de “aprender a fazer e fazer para aprender” e adotavam o modelo “escola-fazenda” que, segundo Firmino e Pontes, produziu duas principais distorções nas práticas pedagógicas ali desenvolvidas:

A primeira é a prevalência de uma vivência tecnicista de educação, que acaba desembocando na burocratização do planejamento e na deturpação da relação teoria-prática

1 Cabe ressaltar que o art. 5º, parágrafo 4º da Lei 11.892/08 estabelece, como condição para a incorporação das escolas vinculadas às universidades aos IFs, a aprovação de seus respectivos conselhos superiores. Nesse sentido, não foram todas as instituições desse tipo que aderiram à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

2 “A Teoria do Capital Humano é uma elaboração de Theodore Shultz de base econômica neoclássica, cujo objetivo foi explicar a influência do fator humano (H) na produtividade. A teoria do fator econômico considera que a sociedade como produto de fatores – econômico, social, político – que atuam independentemente um dos outros nos diferentes momentos da sociedade. A primazia do fator econômico ocorre enquanto a sociedade não tenha atingido o seu momento pleno de desenvolvimento, que seria o ponto ótimo das relações de produção e de distribuição de renda. A educação aparece, então, compondo o fator econômico, como um capital individual que teria consequências sobre o capital social. Partindo dos componentes que inferem na variação do PIB da renda per capita (relação entre capital fixo e capital variável e nível de tecnologia), a TCH introduz o fator “H” (recursos humanos), que podem ser potencializados pela educação. Ela tenta mostrar que os resultados não explicados pelos primeiros, são explicados pelo último. O caráter ideológico da Teoria do Capital Humano pode ser explicado por sua circularidade, que pode ser identificada contrapondo-se os aspectos macro e micro econômicos que a fundamentam. Explicamos: segundo essa teoria, o capital humano é fator de desenvolvimento social e de equalização da renda individual, portanto, de mobilidade social; mas o fator econômico determina o acesso e a trajetória escolar. Portanto, o que é determinante do acesso à educação – as condições econômicas e de distribuição de renda – vira determinado. Inverte-se, assim, a realidade, pois a superestrutura aparece determinada pela estrutura” (RAMOS, 2014, p.56).

e da avaliação. A segunda, com raiz na primeira, é o nascimento de uma cultura de identidade agrícola, gerando resistências corporativas que dificultam a implantação e o desenvolvimento de cursos em outras áreas de atuação (FIRMINO E PONTES, 2007, p.68).

Dessa forma, tendo nessas instituições o ponto de partida e o sustentáculo de seu desenvolvimento, é que nascem os IFs: principal expressão de um processo de ampliação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que produziu um vertiginoso crescimento entre os anos de 2003 e 2016 na oferta de vagas nessa modalidade. Segundo Fornari:

[...] os 38 Institutos Federais possuem 644 campi em funcionamento, sendo que sua consolidação e expansão se deu principalmente de 2003 a 2016, com a abertura de 504 unidades, decorrente do plano de expansão da educação profissionalizante. Do momento da sua fundação, em 1909, até 2002, foram operacionalizadas 140 unidades técnicas no país (FORNARI, 2017, p.62).

O desdobramento dessa política pública de EPT promoveu ainda um amplo processo de interiorização. Cidades de pequeno e médio porte, fora dos grandes centros, passaram a ter acesso à formação profissional. Sobre isso, centrando a análise no estado do Rio de Janeiro, Silva e Terra apresentam o seguinte relato:

Os campi existentes até 2002 no ERJ eram sete: Bom Jesus do Itabapoana; Campos dos Goytacazes (campus Centro); Macaé; Nilópolis; Pinheiral; Rio de Janeiro (capital) e Seropédica. Entre 2003 a 2010 foram criados dezoito campi no Estado do Rio de Janeiro: Angra dos Reis; Arraial do Cabo; Cabo Frio; Campos dos Goytacazes (em Guarus); Duque de Caxias; Engenheiro Paulo de Frontin; Itaguaí; Itaperuna; Nova Friburgo; Nova Iguaçu; Paracambi; Petrópolis; Quissamã; Rio de Janeiro (Realengo e UNED Maria da Graça); São Gonçalo; Valença; Volta Redonda. No ano de 2012 foi inaugurado o campus Mesquita. E para 2013 e 2014 há sete previstos: Belford Roxo; Itaboraí; Santo Antônio de Pádua; São João do Meriti; Rio de Janeiro (Complexo do Alemão e Curicica, Cidade de Deus) e Niterói (SILVA e TERRA, 2013, p.6).

Um relatório do TCU de 2013 também aponta para esse processo de interiorização:

Cabe observar que 85% das escolas/campi estarão fora das capitais estaduais, o que reforça a preocupação com a interiorização da rede. Outro dado reforça essa constatação: 176 campi estão em municípios com menos de 50.000 habitantes e, destes, 45 estão em municípios com menos de 20.000 habitantes (TCU, 2013, p.09).

Nesse sentido os IFs são produto de duas tradições anteriores de políticas em EPT. Algumas suposições sobre os objetivos esperados com esse processo, que expandiu e interiorizou a educação profissional, podem ser levantadas retornando ao texto da lei de criação dos IFs, em seus artigos 6º, 7º e 8º, que tratam respectivamente: das finalidades e características dos IFs, dos seus objetivos e dos percentuais mínimos de oferta de vagas. É possível identificar que, na perspectiva do legislador, a EPT tem um papel de contribuir com o desenvolvimento socioeconômico a partir da qualificação dos cidadãos para atuar nos diversos setores da economia, de forma a incentivar aquilo que no texto legal aparece como *emancipação*, efetivada por meio de processos educativos que levem à geração de trabalho e renda.

Para tanto, a lei prevê o desenvolvimento do espírito crítico através da integração e

verticalização da educação básica à educação profissional e superior, além de capacitar, aperfeiçoar, especializar e atualizar trabalhadores em todos os níveis de escolaridade, com vistas à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional. Prevê também o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais, locais nas regiões de atuação dos IFs, além do apoio ao ensino de ciências nas redes públicas dessas regiões. Ainda como uma das finalidades é apresentado o desenvolvimento de pesquisas aplicadas, da produção cultural, do empreendedorismo e do cooperativismo, bem como o desenvolvimento de tecnologias sociais voltadas à preservação do meio ambiente, tendo seus benefícios estendidos à toda a comunidade.

Com relação às atividades de extensão, a lei aponta a necessidade destas estarem articuladas com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, enfatizando a produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. No que diz respeito à oferta de educação superior, prevê cursos de tecnologia, bacharelados e engenharias voltados aos diferentes setores da economia e áreas do conhecimento, assim como licenciaturas com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. A lei apresenta também como objetivo a oferta de cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* visando o processo de geração e inovação tecnológica. Por fim, reserva um mínimo de 50% das vagas aos cursos de ensino médio integrado e educação de jovens e adultos e mais 20% para oferta de licenciaturas.

Nesse momento abordamos esses objetivos como suposições pois não consideramos ser possível julgar o texto de uma lei de forma isolada, como se contivesse em si todas as determinações que a fundamentam. O texto legal é o final de um processo que envolve inúmeras disputas, ficando insuficiente uma caracterização pautada apenas naquilo que a lei prevê. Em outras palavras, o texto da lei é o ponto de partida de nossa investigação, é a aparência fenomênica, imediata e empírica do nosso objeto, “por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável” (NETTO, 2011, p. 22). Assim como “não é possível julgar um indivíduo pelo que ele pensa de si mesmo” (MARX, 2008, p.49), não podemos julgar um processo – como esse que funda uma política de tamanha relevância – apenas tomando por base o texto frio da lei. É preciso considerar os vários aspectos que caracterizam sua estrutura e dinâmica, contradições e convergências. É possível observar outros aspectos desse processo a partir da produção dos seus formuladores sobre o assunto, como, por exemplo, aquilo que foi produzido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) no período que antecedeu a aprovação da lei 11.892/08.

Em documento publicado em junho de 2008, intitulado “Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia: Concepção e Diretrizes”, a SETEC/MEC apresenta suas formulações sobre aquilo que viria a ser os IFs. Ao tratar da missão dessas instituições, o texto é recorrente em utilizar duas expressões: as ideias de formação cidadã e de desenvolvimento socioeconômico, a primeira voltada a uma forma específica de instrução do indivíduo e a segunda à função desse sujeito formado em sua relação com a coletividade a qual pertence. Nesse sentido, o documento caracteriza os IFs como “uma estratégia de ação política e de transformação social” (BRASIL, 2008b, p.21) e que “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” (BRASIL, 2008b, p.24). Ou seja, são dois os eixos argumentativos na defesa da implementação dos IFs como política pública: uma perspectiva de formação humana voltada à constituição da autonomia dos indivíduos e outra de desenvolvimento social pautado no avanço das forças produtivas materiais. Eixos esses que se inter-relacionam e desdobram-se no decorrer do documento.

Eliezer Pacheco, secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC no período de 2005 à 2012, em sua obra “Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais”, ao abordar o processo de concepção dos IFs afirma: “em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, da perspectiva de um país soberano e inclusivo” (PACHECO, 2015, p. 18). Portanto, não se trata de qualquer intervenção na realidade, mas de uma intervenção qualificada em dois eixos, um “para fora” (soberania) e outro “para dentro” (inclusão). Também nesse texto, o autor relaciona e desdobra essa dupla função atribuída aos IFs, porém, adverte que,

No campo da operacionalização, existem alguns elementos cuja efetivação coloca em risco a potencialidade prometida. Nesse sentido, faz-se importante distinguir a concepção normativa e ideal estabelecida no campo do dever-ser, da perspectiva real desenvolvida na institucionalidade e na conjuntura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim como Bobbio (1986) faz a análise comparativa entre os ideais da democracia e a democracia real, é importante distinguir os ideais para os quais os Institutos foram criados, da realidade que neles se concretiza (PACHECO, 2015, p. 39).

Assim sendo, nas páginas a seguir apresentamos os resultados da nossa investigação que procurou realizar um estudo sobre as principais características das políticas públicas em EPT que antecederam a constituição dos IFs. Procuramos também observar as origens desses dois eixos que se constituem como objetivos dos IFs: uma formação cidadã voltada à inclusão e a cultura democrática; e, a contribuição para um desenvolvimento econômico local, regional e soberano. Ao final, nos propomos a contribuir com a avaliação dessa realidade que se concretiza nos IFs, na expectativa de ajudar com o avanço da compreensão dos servidores, estudantes e comunidade escolar no geral sobre a institucionalidade em que estão inseridos.

II - UMA HISTÓRIA E UMA RUPTURA

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 explorada³. 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 desenvolve 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.

3 A temática do dualismo educacional aborda a privação do acesso à educação geral/propedêutica por boa parte da população brasileira, mais especificamente, a classe trabalhadora, seja pela via da restrição operada diretamente pelo Estado, seja pela via da restrição econômica em decorrência da ausência de políticas de Estado. Tendo as elites poder econômico pra garantir a formação geral aos seus descendentes, passam ao largo das políticas públicas, produzindo assim um efeito dual: aos trabalhadores a educação estrita para o trabalho, à burguesia a educação geral para dirigir os processos produtivos. Mais informações sobre o tema pode ser encontrado em FRIGOTTO, CIAVATTA, e RAMOS, 2012, p.31 a p.38.

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 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. Porém, 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 subordinada.

Constituída como classe revolucionária, a burguesia a partir do século XVII incumbiu-se da tarefa de extirpar cada resquício do modo de produção feudal. Naquele 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). Também, “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, nos próximos parágrafos faremos inicialmente um breve retrospecto 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.

2.1. UMA HISTÓRIA

No Brasil, apesar das várias formas assumidas no decorrer da história, o Estado burguês 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 aos critérios do desenvolvimento internacional do capitalismo, o Estado brasileiro já implementava ações no sentido de atender à demanda produtiva das diferentes épocas. Com relação à educação profissional, vemos ações no período colonial, no império e nos primeiros anos da República voltadas muito mais para o disciplinamento da nascente classe trabalhadora brasileira do que propriamente para desenvolver um ou outro ramo específico da produção. Porém, a partir do período de industrialização, em meados dos anos 1930, essas ações mudam de caráter e passam a atender diretamente a necessidade de especialização da força de trabalho para os diferentes ramos industriais em desenvolvimento, especialmente a chamada indústria de base⁴. No período da ditadura militar desenvolveu-se uma política de formação profissional obrigatória com o intuito de formar uma superpopulação relativa⁵ 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 toyotista⁶ 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.

4 Indústria cuja característica principal é produzir matérias-primas a serem utilizadas por outros ramos industriais. Por exemplo: siderúrgicas, metalúrgicas, petroquímicas e de cimento.

5 Superpopulação relativa é o termo utilizado por Karl Marx para se referir ao contingente de trabalhadores excedente em relação aos postos de trabalho ofertados. Segundo Oliveira, “Marx (1988) define três formas em que a superpopulação relativa se manifesta. A primeira delas ele chama de flutuante. Nessa forma, o número de trabalhadores das fábricas, manufaturas, usinas siderúrgicas e minas podem aumentar ou diminuir, aumentando o número de empregados, porém não na mesma razão do aumento da produção. A outra forma seria a constante migração do campo para a cidade, principalmente quando a agricultura introduz técnicas capitalistas e expulsa milhares de trabalhadores rurais que, por não encontrarem postos de trabalho na agricultura, voltam-se para as cidades em busca de oportunidade de trabalho, formando um excedente de trabalhadores também na área rural. Por último, tem-se a forma estagnada da superpopulação relativa representada pelos trabalhadores irregulares, cuja ocupação não se insere nem na grande indústria, nem na agricultura.” (OLIVEIRA, 2010, p.279)

6 “O toyotismo está baseado numa forma de organização da produção com vistas a atender imediatamente às variações da demanda, provocando a flexibilidade da organização da produção. Esta é alavancada pela demanda e, enquanto o crescimento, pelo fluxo, em outras palavras, a empresa produz aquilo que pode ser vendido, por um lado, e, por outro, o consumo condiciona a organização da produção. [...] A linha de produção neste modelo é substituída pelo trabalho em equipe. Há uma mudança no espaço da fábrica pela celularização. Os postos de trabalho passam a ser organizados em grandes conjuntos abertos para que possa ficar concentrado uma etapa definida de todo o processo produtivo. A relação um homem/uma máquina é rompida estabelecendo um trabalhador para mais de uma máquina, caso esteja ocupado com outras máquinas, de tal modo que não possa operar em outra, o operário pode chamar seu colega de trabalho para ajudá-lo, por isso trabalho em equipe e não mais individualizado como fora o sistema taylorista. Em virtude disso, o trabalhador torna-se polivalente porque deve operar várias máquinas diferentes ao mesmo tempo e também é encarregado de outras funções que antes, no taylorismo, estava restrito a departamento no espaço da fábrica tais como programação de máquinas, planejamento e a coordenação da produção, manutenção do aparato produtivo e controle de qualidade dos produtos” (ANDRADE, 2012, p. 5)

No Brasil-Colônia⁷, a produção centrava-se na economia extrativista e agropecuária, 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 “civilidade” na colônia que agora também seria moradia oficial da corte. Sobre esse momento da história brasileira Duarte diz:

A presença da Corte portuguesa e a conjuntura europeia resultaram de certa forma numa “certa virada” na conjuntura interna brasileira, pois as medidas tomadas por D. João VI, entre as quais podemos destacar: abertura dos portos, revogação do Alvará de 1785, a criação do Banco do Brasil, na prática significavam o fim do Pacto colonial e a liberação da constituição de manufaturas (DUARTE, 2018, p.153).

Até então predominava a educação propedêutica⁸ 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 que ofereciam o ensino das primeiras letras e de alguns ofícios, de forma muito residual e dispersa, à crianças órfãs e pobres, além da educação religiosa desenvolvida pelos jesuítas junto à população indígena e de negros escravizados objetivando sua conversão ao cristianismo⁹.

Porém, com o fim da proibição das instalações de fábricas na colônia (a partir da revogação do Alvará de 1785, ocorrida em 1808), tornou-se necessária a formação de quadros profissionais para abastecer a nova demanda produtiva. Por conta disso, 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), apesar de anteriormente terem ocorrido experiências isoladas e dispersas de ensino especializado voltado a instrução de homens brancos¹⁰, como ocorrido nas Casas de Fundação e de Moeda e nos Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil.

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 que:

[...] ainda em dezembro de 1889, Raimundo Teixeira Mendes, um dos principais dirigentes do Apostolado Positivista, entregou ao “cidadão ministro da guerra” Benjamin Constant um

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

8 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)

9 Sobre a educação ofertada pelos jesuítas, caso emblemático é a “Questão dos Moços Pardos”, relatado por CUNHA (2007), p.34-35.

10 Todos os não-negros, não-indígenas e não-mulheres.

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 presidente¹¹ 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 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, 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 sistematizado, onde o Estado brasileiro assume para si a EPT como política pública, mas mantendo ainda um caráter correcional e voltada às “classes menos protegidas da fortuna” (SOARES, 1981, p. 75). Para Soares, a razão fundamental dessa experiência do governo Nilo Peçanha 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 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 brasileira 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 essencialmente social voltada para a formação de trabalhadores disciplinados e tornando-se uma necessidade de cunho econômico para subsidiar o processo de industrialização que estava em curso. Ramos aponta esse período como sendo aquele que instaura “o modo de produção propriamente capitalista e, com ele, o processo de industrialização”¹² (RAMOS, 2014, p.14). Nesse sentido foram necessárias reformulações das políticas de formação profissionais vigentes até então. Esse período é profundamente marcado pela institucionalização do dualismo educacional: de um lado um ramo do

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

12 Há intenso debate acerca do momento em que as relações capitalistas de produção foram introduzidas no Brasil. Sobre isso ver o debate entre PRADO JR. (1965 e 1966) e GUIMARÃES (1989). No entanto, compreendemos que a introdução do capitalismo no Brasil é anterior ao processo de industrialização consolidado com a emergência de Vargas ao poder.

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 de grande impacto entre os educadores daquele período – 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 cabiam 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 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, respectivamente em 1942 e 1946, respondia às demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho, organizado sob a égide do paradigma taylorista-fordista¹³.

No que diz respeito às políticas de Estado no Brasil, as décadas de 1950 e 1960 foram fortemente caracterizadas por uma ideologia do desenvolvimento e da “modernização”. Intensificava-se a produção de mercadorias e modernizava-se a circulação, ações bem representadas no lema do presidente Juscelino Kubitschek: “governar é construir estradas”. Segundo Ramos, esse período caracterizou-se pelo:

Abandono de uma política destinada a criar um sistema capitalista nacional em nome de uma política orientada para o desenvolvimento econômico dependente. O Plano de Metas (1956-1960) nos permite ver duas características dos anos JK, a saber: a abertura ao capital estrangeiro por via das multinacionais e da ideologia desenvolvimentista. Forma-se, nesse

13 Paradigma esse 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).

contexto, uma burguesia industrial brasileira associada, de forma subordinada, à burguesia internacional (RAMOS, 2014, p.28).

O desdobramento disso nas políticas de Educação Profissional foi a instituição da plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos para fins de prosseguimento nos estudos por meio da promulgação da lei 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Sobre esse fato, Ramos diz:

Para a educação profissional o fato mais relevante foi a equivalência entre este e o ensino médio. Organizado em dois ciclos – o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos – ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores). A partir disto, os concluintes do colegial técnico podiam se candidatar a qualquer curso de nível superior. Quebrou-se, também, a rigidez das normas curriculares, abrindo-se a possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação (RAMOS, 2014, p.28).

O golpe de Estado ocorrido no Brasil em 1 de abril de 1964 – levado a cabo pelos militares em aliança com setores do empresariado brasileiro e apoiado pelo imperialismo¹⁴ – abriu um novo ciclo econômico no Brasil que foi garantido por um brutal Estado de exceção¹⁵. Com altas taxas de crescimento do PIB - que chegaram a atingir os 14% no ano de 1973 (VELOSO, VILLELA, GIAMBIAGI, p.224) - crescia a necessidade de força de trabalho qualificada, verdadeira força motriz que impulsionaria 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 –, em junho de 1978 a ditadura militar transformou algumas dessas escolas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que agora seriam dotados de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Lei nº 6.545/1978).

14 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).

15 Período de 1964 a 1985, que chamaremos de ditadura militar.

Basicamente, essa mudança promoveu a “constituição de um modelo de ensino superior alternativo ao modelo universitário de ensino, pesquisa e extensão” (LIMA FILHO, 2005, p.356), já que as antigas escolas técnicas não tinham tal prerrogativa.

Alguns fatores desdobrados da política econômica do regime militar levaram o país a entrar na década de 1980 com uma altíssima dívida externa e baixas taxas de crescimento¹⁶. 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 elementos colocaram em cheque a manutenção do regime militar, levando a eleição da chapa de Tancredo Neves e José Sarney no colégio eleitoral em 1985, à instalação da Assembleia Nacional Constituinte em 1987 e às eleições diretas para presidente da República 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 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 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 multilaterais¹⁷, 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).

16 Mais informações sobre esse processo podem ser encontradas em SOUZA (2014).

17 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).

2.2. UMA RUPTURA

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 ocorreram mudanças expressivas na forma como o Estado brasileiro abordou 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 teóricos e políticos que sustentam esse vertiginoso processo de expansão e interiorização das políticas públicas em EPT durante o período citado e naquilo que fundamenta a experiência síntese desse processo: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

A primeira vez que a expressão “Institutos Federais” aparece em documentos oficiais do governo brasileiro não é na Lei 11.892/08. Ocorre antes no decreto 6095, publicado em 24 de abril de 2007, onde o termo “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET” (BRASIL, 2007b, art. 2º) é utilizado para referir-se ao modelo que pautaria “o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica, a fim de que atuem de forma integrada regionalmente” (BRASIL, 2007b, art. 1º). Nesse mesmo dia foram publicados outros 4 decretos: 6093, 6094, 6096 e 6097. Ao citar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 2007, Santos (2018) afirma que o conjunto desses decretos “acrescidos dos dispositivos já existentes, passaram a constituir o aparato legal responsável por viabilizar as ações do PDE” (SANTOS, 2018, p. 118). Porém, mesmo o PDE em si é insuficiente para explicar o processo que desemboca na criação dos IFs. Segundo o mesmo autor:

A perspectiva de expansão da RFEPECT não foi enfatizada na campanha eleitoral de 2002, tampouco no programa de governo do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva. A política de ampliação em larga escala da rede de escolas profissionais no âmbito do governo federal começou a dar os seus primeiros passos em 2003, na elaboração do Plano Plurianual do Governo Lula (PPA 2004-2007), quando foram definidos os objetivos do planejamento governamental (SANTOS, 2018, p.114).

Portanto, mesmo a lei de criação dos IFs é produto de um processo anterior e faz-se necessário captar o máximo de detalhes acerca da estrutura e a dinâmica desse processo, para se chegar a uma compreensão mais próxima da realidade sobre o que são e a que servem os IFs. Nesse sentido, faremos uma breve digressão histórica procurando apresentar aquilo que avaliamos como sendo algumas das determinações dessa forma institucional.

Iniciemos pelos aspectos característicos do momento histórico em que Luiz Inácio Lula da Silva se torna presidente, no ano de 2003. Para tanto, abordaremos primeiramente o período imediatamente anterior, que teve a frente Fernando Henrique Cardoso e ficou caracterizado como um ciclo de privatizações de empresas públicas, arrocho salarial, aumento da dívida externa e baixos investimentos em serviços públicos. Chamando esse período de ciclo neoliberal, Eliezer Pacheco aponta alguns aspectos que julgamos importantes:

O ciclo neoliberal foi definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea. Tal ideário e a submissão às normas dos organismos financeiros representantes dos interesses do capital estrangeiro constituíram a base de um processo de sucateamento e privatização, a preço vil, de grande parte do patrimônio nacional, provocando a vulnerabilidade da economia brasileira. Nesse processo, as universidades públicas e as instituições federais de educação profissional e tecnológica, desmanteladas, tiveram seu funcionamento quase inviabilizado. O governo Lula vai encontrar um quadro de extrema precariedade nestas instituições: obras paralisadas, falta de professores, inexistência de concursos públicos para técnicos e docentes, além de enorme carência de materiais de custeio (PACHECO, 2015, p.6).

Gaudêncio Frigotto, ao abordar esse mesmo período histórico, também constata um cenário de adesão ao que chama de políticas neoliberais. Essas políticas seriam caracterizadas por um movimento de financeirização da economia, pela privatização do patrimônio público e por uma proposta de reforma do Estado no sentido de ampliar as garantias ao capital e reduzir os direitos dos trabalhadores (FRIGOTTO, 2018b, p.23). Especificamente sobre o tema da educação, o autor relata:

Com efeito, a partir da década de 1990, sob este ideário [neoliberal], os grandes formuladores das reformas educativas são os organismos internacionais vinculados ao mercado e ao capital. São eles que infestam o campo educativo com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, formação flexível, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo social, redefinindo a “teoria do capital humano”, tirando-lhe qualquer traço de perspectiva de uma sociedade integradora que a mesma mantinha (FRIGOTTO, 2018b, p.23).

E mais:

As reformas e as políticas educacionais da década de 1990 caracterizam-se, no seu conjunto, por uma regressão da regressão, com outras roupagens, do pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo das reformas da ditadura militar sob o ideário do capital humano (FRIGOTTO, 2018b, p.24).

Em outro estudo, o mesmo autor ainda realiza uma reflexão sobre os efeitos práticos e as limitações da aplicação dessas políticas orientadas pela lógica de mercado, entre aqueles que se configuram como seu público:

A pesquisa “Sociabilidade do Capitalismo Dependente no Brasil e as Políticas Públicas de Formação, Emprego e Renda: a Juventude com Vida Provisória em Suspenso (2008-2011)” indica que, a partir da década de 1990, define-se de forma mais estrutural o que FIORI (2002) aponta como a disputa de projetos de desenvolvimento ao longo do século XX e, por isso, a tendência das políticas públicas para jovens da classe trabalhadora (ainda que não só para eles) inscrevem-se em uma linha de alívio à pobreza e manutenção da ordem social ou governança (leia-se: ambiente que não atrapalha a reprodução ampliada do capital). Por isso, trata-se de políticas que ficam na amenização dos efeitos, sem alterar as determinações

estruturais que os produzem (FRIGOTTO et al., 2018, p.84).

Em resumo, para Frigotto, “o que se evidencia ao longo da década de 1990 e se reitera na primeira década do século XXI é a ampliação de programas e projetos voltados para a elevação (precária) de escolaridade, vinculada a políticas de emprego e transferência de renda” (FRIGOTTO, 2018c, p.126). Sendo, porém, um período de reacomodação das forças políticas constituídas ainda no período do regime militar, não se tratou de um processo sem contradições, embates e disputas entre projetos societários distintos:

Por contradições e disputas internas e pelas lutas de intelectuais, forças políticas, organizações dos trabalhadores e movimentos sociais, o ciclo da ditadura foi rompido. O processo de construção da nova Constituição, ao longo de quase toda a década de 1980, retomou-se, tanto no plano amplo das reformas de base na sociedade e no projeto societário e de desenvolvimento, quanto no plano da educação, o que o golpe civil-militar havia interrompido por duas décadas (FRIGOTTO, 2018b, p.19).

Nesse período, os movimentos sociais construídos pela classe trabalhadora brasileira nos anos anteriores, se organizavam para debater as questões relativas às políticas educacionais em torno do Fórum Nacional em Defesa de Escola Pública (FNDEP)¹⁸. Sobre isso, Frigotto comenta:

O Fórum em Defesa da Escola Pública reunia mais de trinta instituições científicas, sindicais e dos movimentos sociais empenhadas na superação das reformas, da pré-escola à pós-graduação. O eixo desta discussão contrapôs a educação unitária, omnilateral ou politécnica, à perspectiva da polivalência, noção que redefine o adestramento, para o contexto de novas bases científicas e técnicas do processo produtivo, da perspectiva educativa dos anos da ditadura (FRIGOTTO, 2018b, p.20).

Sendo o impulsionador das discussões acerca da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no período em que já estava reunida a Assembleia Nacional Constituinte no Brasil, o FNDEP esteve à frente das articulações que produziram um documento a ser apresentado ao parlamento brasileiro e que serviria de texto-base para a nova LDB. Fazendo parte desse processo, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1991, reunida em congresso, avalia esse processo da seguinte forma:

É certo que a nova LDB não é aquela dos nossos sonhos. Ela é resultado do acúmulo de esforços conseguido numa conjuntura desfavorável ao conjunto dos trabalhadores. Com certeza, foi com a intervenção do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB que conseguimos reverter uma correlação de forças adversa aos interesses da escola pública,

18 O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi lançado oficialmente em Brasília, em 9 de abril de 1987, por meio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. “O Fórum dos anos 80 surge, inicialmente, para reivindicar um projeto para a educação, como um todo e não apenas para a escola (embora esta, na modalidade pública, seja o centro principal de suas atenções)” (GOHN, 2001, p. 78). Sua denominação inicial era Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito e foi lançado na mesma semana da Subcomissão da Educação, Cultura e Esporte da Constituinte, na primeira fase da ANC. No levantamento bibliográfico percebemos que a atuação do FNDEP configura-se enquanto desdobramento de um processo maior de mobilização de diversos setores, principalmente daqueles que reivindicavam, para além do fim da ditadura, a ampliação de direitos sociais, como movimentos da saúde, movimentos do serviço social e outros. De acordo com Félix (1984, p. 11), as reuniões, encontros e publicações de educadores, sindicalistas, movimento estudantil e políticos de orientação de esquerda que ocorreram nesse período tinham como elemento comum “[...] a explicitação de elementos políticos e sociais que determinam a sociedade brasileira e a educação nesse contexto”. (PINHEIRO, 2015, p. 17)

construindo um processo democrático de discussão e conquistando um projeto de LDB progressista (CUT, 1991, p.34).

Mas o mesmo texto faz uma importante ressalva:

No entanto, analisando o resultado das eleições do novo Legislativo, ainda mais conservador, temos clareza de que somente através de redobrados esforços e com muita mobilização conseguiremos manter nossas atuais conquistas em busca de uma escola pública de qualidade, democrática, laica, para todos, em todos os níveis (CUT, 1991, p.34).

Nesse sentido, foram travados uma série de embates no parlamento que, em 1997 culminaram na derrota da proposta discutida e consensualizada por diversos setores da sociedade, com notoriedade para a atuação do FNDEP. Frigotto relata esse processo:

Ao longo desse embate, todavia, o Senador Darcy Ribeiro, utilizando a prerrogativa do Senado de precedência sobre a Câmara de Deputados, apresentou um substitutivo ao projeto em tramitação no Congresso mediante um texto, na análise de Dermeval SAVIANI, minimalista, ou, como o definira Florestan FERNANDES, uma síncrize de uma síntese possível e negociada. O caráter minimalista e desregulamentador da nova LDB (Lei no 9.394/1996) coadunava-se tanto com a estratégia de impor pelo alto um projeto preconcebido, quanto com a tese do “Estado mínimo”, com a tríade do ajuste estrutural: desregulamentação, descentralização e privatização. Ou seja, como observa SAVIANI (1997, p.200), isso deixa “o caminho livre para a apresentação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado ‘Fundo de Valorização do Magistério’, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a lei de reforma do ensino profissional e técnico” (FRIGOTTO, 2018b, p.25).

No decorrer de nossa investigação ficou evidente que a derrota dos setores populares no parlamento brasileiro, quando da tramitação da LDB, não é uma exceção, mas a regra. Utilizando-se dos mais variados expedientes, a elite brasileira sempre procurou formas de barrar as pautas da classe trabalhadora no decorrer dos processos históricos, seja por meio de disputas políticas, seja por meio da repressão aberta. Frigotto encontra nos estudos de Florestan Fernandes uma explicação para esse fenômeno:

O que fica evidente nesta pesquisa é que 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).

Nesse sentido, para o autor, a resposta para o condicionamento das políticas educacionais a fatores meramente econômicos pode ser encontrada no desenvolvimento histórico brasileiro, que, por sua vez caracteriza-se:

Pela falta de uma política de Estado que fosse vinculada a um ideário de desenvolvimento econômico e político interno autônomo. Nossas políticas educacionais não estiveram associadas à manutenção das necessidades econômicas brasileiras e comprometidas com o desenvolvimento social e cultural nacional. As políticas educacionais, historicamente, estiveram submetidas a indicadores econômicos, em grande medida, ditados por organismos internacionais (FRIGOTTO et al., 2018, p.96).

Frigotto encontra ainda na história, amostras dessa forma de dominação própria de uma burguesia associada subordinadamente ao capital internacional. Um exemplo concreto apontado

localiza-se ainda no período da ditadura militar:

O golpe que consubstancia uma ditadura civil-militar não só vem com sustentação das forças hegemônicas do capital mundial e, agora, do imperialismo norte-americano, mas se subordina a essas forças e desencadeia um dos processos mais violentos de arrocho salarial sobre a classe trabalhadora e uma monumental concentração de renda e endividamento externo, em nome do milagre econômico. No campo da educação, como evidenciam diferentes análises, ao longo de vinte anos e sob os auspícios do economicismo da “teoria do capital humano”, protagonizou reformas da pré-escola à pós-graduação. Uma sinalização clara do sentido do economicismo foi que a Lei no 5.692/1971 implantou a profissionalização compulsória, de cunho tecnicista e fragmentário, e de formação de mão de obra no primeiro e segundo grau de ensino, o que consubstanciava o que hoje denominamos de educação básica (FRIGOTTO, 2018b, p.19).

Outra demonstração desse embate entre o projeto político dos setores populares brasileiros e o projeto de desenvolvimento dependente da burguesia teria ocorrido nas eleições presidenciais de 1989, segundo o autor:

O processo de disputa das eleições presidenciais de 1989 delineava de forma explícita aquilo que assinalamos [...] sobre as disputas de projetos societários ao longo do século XX. Por um lado, estavam as forças, certamente muito heterogêneas ideologicamente, mas que se reuniam em torno de reformas de base, superação do latifúndio com a reforma agrária, ruptura com o endividamento e a dependência externa, reação de um mercado interno forte e democrático, democratização da renda e ruptura com a abismal assimetria entre ganhos do capital e do trabalho e, portanto, de um projeto nacional popular de desenvolvimento. A figura do ex-metalúrgico e líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva, retirante do Nordeste, anunciava simbólica e concretamente a natureza dessa ruptura. De outro lado, estavam as forças do capital, avalizadoras e protagonistas de golpes e ditaduras, que saíam dos vinte anos sob a tutela militar, sem quadros com projeção, que necessitaram fabricar uma candidatura midiática em torno de um filho de usineiros, Fernando Collor de Mello, filiado ao inexpressivo Partido da Reconstrução Nacional (PRN), que anteriormente tinha o nome de Partido da Juventude (PJ) (FRIGOTTO, 2018b, p.21).

Dessa forma, Gaudêncio Frigotto conclui que:

A opção do projeto societário da burguesia brasileira impediu, por diferentes mecanismos, a universalização da educação escolar básica (fundamental e média) e nunca se colocou, de fato, a preocupação de uma política de formação técnica e profissional para a maioria dos trabalhadores, para prepará-los para o trabalho complexo que os tornasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de aproximar-se daqueles países que completaram a revolução burguesa. Isto também explica a visão reducionista de qualidade de educação dentro de uma concepção mercantil e predominantemente para formar para o trabalho simples (FRIGOTTO, 2018c, p.126).

Inclusive os movimentos populares que apresentavam seu projeto na disputa entre projetos societários tiveram de operar concessões para poderem chegar à direção do Estado burguês, o que teria feito, de alguma forma, com que esse projeto fosse descaracterizado:

Para se afirmar como candidato e viabilizar a eleição, Lula não só deveria entrar na vala comum de aceitar, com os demais candidatos, seguir os acordos pactuados nos (des)ajustes da década de 1990 com o sistema do capital. O resultado também foi a composição de um governo que configurou uma aliança de classes e não um confronto de classes na disputa de um projeto societário e de desenvolvimento com reformas estruturais. Mesmo nesse contexto, um dos compromissos assumidos na proposta de governo quando candidato era o de revogar o Decreto no 2.208/1997, reclamo unânime das instituições e dos movimentos sociais que constituíram o Fórum em Defesa da Escola Pública e da afirmação da educação unitária, na perspectiva da formação humana omnilateral e/ou politécnica (FRIGOTTO, 2018b, p.25).

Porém, sair vitorioso de um processo eleitoral para a presidência da república é apenas um dos passos necessários para dar consequência à todos os pontos formulados em sua estratégia de transformação social. Ponto a ponto as propostas encontrariam a resistência da estratégia antagônica. Mesmo pautas já consolidadas no conjunto dos movimento que formularam o programa petista para a Brasil se depararam com processos de disputa que, se não as barravam, as alteravam substancialmente ou ao menos atrasavam sua consecução. A pauta da integração entre ensino médio e profissional é exemplar, conforme nos relata Frigotto:

O peso do aparelho de Estado, mas também do governo, das forças que protagonizaram as reformas da década de 1990 e sua extensão nos aparelhos de hegemonia na sociedade civil, não só protelou a revogação do decreto como também conseguiu alterar profundamente sua concepção original, a ponto de substituí-lo pelo Decreto no 5.154/2004. Neste, o foco básico era o ensino médio integrado, não na perspectiva restrita e de justaposição da formação geral e técnica, mas no sentido de uma educação integral, omnilateral no horizonte da politécnica, tendo como eixo a articulação entre ciência, trabalho e cultura (FRIGOTTO, 2018b, p.25).

Dessa forma, as políticas públicas em Educação Profissional (e mesmo em geral), durante os governos do projeto democrático e popular foram objeto de disputa entre projetos distintos de sociedade. É nesse contexto que surgem os IFs, de acordo com Frigotto:

Com o objetivo de promover uma política de educação ampla, abarcando todo o território nacional. Não é sem motivo, haja vista o passado sociocultural brasileiro marcado pela exclusão de vários setores da sociedade dos direitos de cidadania. Um deles, por exemplo, foi o direito à educação. Além disso, por se tratar de uma instituição comprometida com a promoção da diminuição das desigualdades sociais e regionais presentes na realidade brasileira, os IFs devem estar engajados com o desenvolvimento local das regiões onde se estabelecem, respondendo às demandas do mercado de trabalho local, qualificando a mão de obra e, deste modo, viabilizando maior possibilidade de trabalho, emprego e renda. Neste novo contexto, seus objetivos principais são a inclusão social e que não responda só às necessidades do capital (FRIGOTTO et al., 2018, p.102).

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 da modernidade. 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 pauta 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, 2008b, 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)

O objetivo primeiro dos IFs, de acordo com sua lei de criação, e ao qual deve reservar obrigatoriamente a metade de suas vagas é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, art 7. I). Relacionando isso às perspectivas apresentadas anteriormente, Frigotto observa que “tanto em relação ao PROEJA¹⁹, quanto ao ensino médio integrado, a questão central é de compreensão de seu sentido social na perspectiva da cidadania política e econômica das gerações de jovens e adultos em formação” (FRIGOTTO, 2018c, p.141).

No entanto, o processo que culmina na criação dos IFs enquanto política pública a nível nacional se inicia alguns anos antes, na construção do Plano Plurianual 2004-2007 e é produto do amadurecimento das propostas ali apresentadas. Segundo Santos, o sentido do rompimento com a forma subordinada da economia brasileira e da inclusão da população que fora privada das regalias da prosperidade, são fatores que incidem sobre o PPA:

É dentro desse quadro de demandas na esfera da produção e da situação de uma grande parcela da população, no que se refere aos baixos níveis de escolaridade, que os autores do PPA 2004-2007 definiram como sendo de suma importância a construção de políticas de educação formal e de qualificação para o trabalho (SANTOS, 2018, p.114).

As questões relativas à Educação Profissional ocorrem no ponto “*MEGAOBJETIVO II: Crescimento com geração de emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais*”, em seu subitem “*13. Ampliar a oferta de postos de trabalho, promover a formação profissional e regular o mercado de trabalho, com ênfase na redução da informalidade*”, onde dentre as 15 diretrizes elencadas, três dizem respeito à qualificação profissional e reproduzimos a seguir:

3. Garantia da escolarização, qualificação e capacitação profissional das populações desprovidas e o incentivo à profissionalização em setores prioritários para o desenvolvimento do País; 4. Integração e maior capilaridade do sistema público de emprego,

19 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

compreendendo a intermediação de mão-de-obra, o seguro-desemprego, a qualificação profissional e programas de geração de emprego e renda; [...] 10. Articulação e integração das ações de educação profissional (BRASIL, 2003, p.62).

A partir disso, já no ano de 2005, o MEC, por meio de sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), criou no final do ano o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional com o objetivo de ampliar a presença destas instituições em todo o território nacional. Esse processo de expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica iniciou-se quando o governo federal revogou, por meio da Lei nº 11.195, de 18 de Novembro de 2005, a proibição de criação de novas unidades federais de ensino profissional prevista no § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (BRASIL, 2005). O plano ainda era dividido em 3 fases: a primeira tinha por objetivo a instalação de instituições federais de educação profissional nas periferias de grandes centros urbanos, em municípios do interior e em unidades da federação ainda desprovidas destas instituições; a segunda objetivou ampliar em 150 unidades da rede; e, a terceira, previa a ampliação em mais 208 unidades (BRASIL, 2005).

Em 2007, mais precisamente no dia 24 de abril, ocorreu o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), mesmo dia em que foram publicados 5 decretos que alteravam as políticas educacionais no Brasil. Santos nos relata esse episódio:

Assim sendo, a legislação instituída logo que o PDE começou a ser posto em prática foi distribuída da seguinte forma:

- Decreto no 6.093/2007, que regulamentava a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado;
- Decreto no 6.094/2007, que implantava o Plano de Metas e o Compromisso Todos pela Educação, que tinha como pressuposto básico ações com o objetivo de promover a qualidade da educação pública;
- Decreto no 6.095/2007, que estabeleceu as diretrizes para a integração das instituições federais de educação tecnológica, com o objetivo de constituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs);
- Decreto no 6.096/2007, que estabeleceu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI);
- Decreto no 6.097/2007, que modificou o Decreto no 3.035/1999, e dessa forma passou a permitir que o Ministro da Educação pudesse delegar competência aos dirigentes de instituições federais de ensino a praticar atos junto aos servidores públicos que lhes são subordinados, os quais vão desde a exoneração de servidores por atos disciplinares até a destituição daqueles que ocupam cargos comissionados (SANTOS, 2018, p.118).

E ainda, com relação às fases do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, o autor relata que:

Foi a partir do PDE que se iniciou a segunda fase da expansão da RFEPC, tendo em vista que esta etapa de ampliação estava diretamente vinculada ao programa de ações do PDE, cujo objetivo principal era o de construir mais 150 unidades voltadas para a formação de mão de obra, as quais deveriam ser distribuídas em igual número de cidades, abrangendo 27 Unidades da Federação (SANTOS, 2018, p.118).

Dessa forma, os IFs se caracterizam por ser uma política pública nascida no bojo de um processo de discussões e embates que, no âmbito do Estado brasileiro, tem origem a partir das constatações feitas no PPA 2004-2007 e das diretrizes também lá previstas. Porém, considerando os

objetivos que levaram à instituição dessa política pública, é possível verificar a influência dos processos de lutas sociais ocorridas ainda nos anos 1970, que lutavam contra as restrições democráticas produzidas por uma elite subordinada ao capital internacional. Sobre esse processo, Santos nos apresenta uma interessante síntese:

O PPA 2004-2007, ao fazer referência à dimensão regional, deixava claro que o referido instrumento de planejamento intersetorial tinha como uma de suas teses centrais fundada no princípio de que “(...) as desigualdades sociais têm uma dimensão regional e de que o seu enfrentamento passa por uma política de desenvolvimento regional e pelo fortalecimento do planejamento territorial no setor público”. (p.99). Cabe ressaltar que Celso Furtado, na década de 1950, já havia indicado essa estratégia para a região Nordeste, ao propor uma política de desenvolvimento para aquele espaço geográfico. O referido autor partiu da tese da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que tratava da relação centro-periferia, para mostrar que as desigualdades regionais no país, naquela conjuntura, davam-se em função da forte concentração da industrialização no Sudeste em detrimento do Nordeste, propiciando dessa maneira o fenômeno das desigualdades regionais, tendo em vista a incapacidade das regiões nas quais havia ausência de políticas públicas em alavancar os espaços locais caracterizados, principalmente, pelos bolsões de miséria quase que total e absoluta da população, e em competir com os territórios mais dinâmicos. Foi esta concepção, expressa no PPA 2004-2007, que norteou o projeto de governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e foi no âmbito desta visão desenvolvimentista fundada na diminuição das desigualdades regionais que foi implementada a expansão em larga escala e de forma interiorizada da RFEPC (SANTOS, 2018, p.119).

Entretanto, o confronto entre o projeto das elites e projeto das classes populares não se apresentou de forma aberta durante os governos do projeto democrático e popular. Pelo contrário, o que se verificou foi uma tentativa de conciliação entre interesses dos dois projetos. Dessa forma, se por um lado os governos do PT apresentaram reformas no campo educacional no sentido de ampliar o acesso dos setores populares, por outro abriram os cofres públicos para o financiamento de vagas no ensino privado. Caso exemplar diz respeito ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que teve a maior parte dos seus recursos destinados ao Sistema “S” (sistema de educação profissional gerido pelas federações patronais e financiado pelo desconto de 1% do salário de cada funcionário das empresas associadas e com recursos do fundo público), promovendo uma forma de educação desenvolvida nos marcos da teoria do “capital humano” e combatida por amplos setores ligados à educação que foram base de apoio para se chegar à presidência. Sobre isso, Frigotto nos oferece uma advertência e uma reflexão que julgamos importante reproduzir:

Por esse caminho, continuaremos negando a efetiva cidadania política, econômica, social e cultural à geração presente e à futura de nossa juventude. Essas opções nas políticas de formação profissional e técnica contrastam com o acúmulo do debate educacional crítico na busca de superar o desmanche da educação pública nos 21 anos de ditadura civil-militar sob a égide da ideologia do capital humano do pensamento economicista. O contraponto a esse desmanche foram os debates sobre o resgate do sentido da educação pública, universal, gratuita e laica, mas com a perspectiva da escola unitária e da formação humana omnilateral e politécnica. Uma concepção que buscou efetivar uma demarcação antagônica no plano teórico, epistemológico e ético-político à visão mercantil de educação. Esta concepção foi confrontada de forma avassaladora pela doutrina do neoliberalismo, na década de 1990, assumida como política de governo por Fernando Henrique Cardoso e seu Ministro da

Educação, ao longo dos dois mandatos. Mas a questão desconcertante é, em parte, por que até mesmo nas experiências de gestões populares o ideário da educação politécnica desapareceu até no plano da batalha das ideias? O que prevaleceu foi a perspectiva da escola cidadã, a escola candango, a escola plural, certamente importantes no plano cultural na consideração das diferenças, mas limitadas para confrontar a natureza das relações sociais de produção, relações de classe e, portanto, de desigualdade (FRIGOTTO, 2018c, p.128).

Portanto, não se pode considerar os IFs um “raio em céu azul”, nem muito menos produto exclusivo das mentes geniais de meia dúzia de intelectuais. Trata-se, antes de um produto histórico com raízes profundas que remetem à feridas crônicas da sociedade brasileira ao passo que também concebem tratamentos para elas. Trata-se, portanto, de uma ruptura com as políticas de EPT desenvolvidas até então no Brasil e teve sua possibilidade de existência condicionada pelo avanço político-organizativo da classe trabalhadora e suas vitórias pontuais na luta de classes. Dessa maneira, na próxima parte desse estudo realizamos uma discussão sobre a relação entre essa institucionalidade inédita que são os IFs e o projeto societário de desenvolvimento que a classe trabalhadora brasileira desenvolveu nos últimos períodos.

III - UM PROJETO DE SOCIEDADE

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela lei 11.892 no final do ano de 2008, como política pública, têm como prioridade a formação profissional e de nível médio de jovens brasileiros, por meio da oferta da modalidade de ensino médio integrado à educação profissional. Para além disso, têm por objetivo contribuir com a promoção do avanço técnico e tecnológico no país, através de políticas de pesquisa e extensão. Também objetivam formar professores, mediante oferta de licenciaturas, e jovens e adultos por intermédio cursos específicos para esse público. Assim como estão autorizados a ofertar cursos de pós-graduação *latu e strictu sensu*, equiparados às universidades.

Essa política pública tem no Estado brasileiro seu agente privilegiado de realização. Aliás, o surgimento das políticas públicas é um fenômeno relacionado ao surgimento do Estado moderno e, em geral, é “associado à constituição da sociedade burguesa, ou seja, do específico modo capitalista de produzir e reproduzir-se” (BEHRING, 2003, p.1). Portanto, na abordagem desse tema é imprescindível uma atenção especial sobre a forma Estado e a forma de sociedade à qual se vincula, ou seja, primeiramente temos de tratar das bases que sustentam e edificam a política pública, localizando-as nos seus respectivos períodos históricos e considerando suas determinações e características próprias. São várias as formas possíveis de se realizar esse percurso, por isso nos parágrafos a seguir apresentaremos o método que consideramos mais adequado para isso.

3.1. UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE ESTADO

Valemo-nos neste trabalho do método marxista: materialismo histórico-dialético. Mas diante das várias incompreensões sobre este método, que circulam tanto no meio daqueles que se reivindicam marxistas, quanto no meio de seus detratores, achamos por bem inicialmente abordar

aquilo do qual não nos valemos mas que, por vezes, pode vir a confundir-se com o método marxista e, posteriormente, descreveremos os elementos centrais daquilo que compreendemos como método.

É importante destacar que Karl Marx não nos deixou nenhuma publicação específica sobre seu método, como sendo um elemento autônomo à sua pesquisa. Nas palavras de Lênin, “[...] Marx não deixou uma Lógica, deixou a lógica d'O capital” (Lênin, 1989, p. 284 *apud* NETTO, 2011 p. 28). Nesse sentido, não acreditamos ser possível subtrair do método de Marx seu objeto – ou seja, a estrutura e dinâmica da sociedade capitalista –, na intenção de obter um passo a passo do “como saber” ou do “como pesquisar” marxista. Essa pretensão de isolar o método marxista em princípios aplicáveis a qualquer objeto indiscriminadamente, levou toda uma geração de militantes comunistas à produzirem uma larga bibliografia no formato de “manuais para a revolução”, balizados por supostas “leis gerais” do marxismo. Essa espécie de regressão neopositivista levou a classe trabalhadora mundial às mais duras derrotas de sua história no decorrer do século XX e, portanto, trata-se de uma deformação que não pretendemos reeditar.

Dentre os detratores de Marx, sem dúvida a acusação mais comum é da existência de um determinismo econômico em seu método, ou seja, uma ideia de que a história seria produto de uma dinâmica evolucionista e, dessa forma, estaria caminhando pra um fim prenunciado, determinado por fatores econômicos. Dessa maneira então, o marxismo desconsideraria fatores simbólicos e culturais em suas análises, apontando para uma suposta irrelevância destes. Sobre isso, o próprio Engels, cofundador do pensamento marxista, rebate:

Segundo a concepção materialista da história, o momento *em última instância* determinante [*in letzter Instanz bestimmende*], na história, é a produção e reprodução da vida real. Nem Marx nem eu alguma vez afirmámos mais. Se agora alguém torce isso [afirmando] que o momento económico é o *único* determinante, transforma aquela proposição numa frase que não diz nada, abstracta, absurda. A situação [*Lage*] económica é a base [*Basis*], mas os diversos momentos da superestrutura [*Uberbau*] – formas políticas da luta de classes e seus resultados: constituições estabelecidas pela classe vitoriosa uma vez ganha a batalha, etc, formas jurídicas, e mesmo os reflexos [*Reflexe*] de todas estas lutas reais nos cérebros dos participantes, teorias políticas, jurídicas, filosóficas, visões [*Anschauungen*] religiosas e o seu ulterior desenvolvimento em sistemas de dogmas – exercem também a sua influência [*Einwirkung*] sobre o curso das lutas históricas e determinam em muitos casos preponderantemente [*vorwiegend*] a forma delas (ENGELS, 1982, *grifos originais*).

Com isso, Engels não só admite a influência dos fatores superestruturais – políticos, jurídicos e relativos à consciência (cultura, religião, etc) –, como a possibilidade destes, em muitos casos, determinarem a forma das lutas históricas. A teoria marxista pode ser bem sintetizada na máxima de Lênin: “a análise concreta de uma situação concreta”. Para Marx,

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real (MARX, 2011a, p.28).

Nesse sentido, a teoria em Marx não é mais do que “a reprodução, no plano do

pensamento, do movimento real do objeto” (NETTO, 2011, p.25). Ou seja, o objeto existe independentemente da vontade do pesquisador, portanto, são as próprias características do objeto, sua existência real e objetiva, que devem reger o agir do pesquisador. Importante, porém, não confundir isso com uma pretensa neutralidade, pelo contrário, quanto maior a capacidade do pesquisador em desvendar as múltiplas determinações do objeto, tanto mais próximo estará da reprodução do seu movimento real.

É preciso também diferenciar método de metodologia. O primeiro diz respeito ao caminho, percurso ou conjunto de processos necessários para se chegar à rica totalidade de relações e determinações que compõe o objeto pesquisado. Já a metodologia está relacionada às técnicas empregadas na aplicação do método – análise documental, observação, coleta de dados, etc –, ou seja, na forma da pesquisa. O método procura entender os pressupostos e a lógica de desenvolvimento do objeto, ou seja, sua estrutura e dinâmica. O pressuposto apresentado pelo método marxista é o materialismo, ou seja, o pressuposto do pensamento humano é a existência material do ser humano que pensa. Já a lógica que esse método nos apresenta é a dialética, ou o reconhecimento de que todas as coisas estão em constante movimento – aquilo que agora é, em determinado momento era e ainda poderá vir a ser – mas que, porém, esse movimento não é linear, possui contradições internas. Sobre isso diz Marx:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (MARX, 2011a, p.28).

Partimos da aparência fenomênica e empírica do nosso objeto considerando-a importante e não descartável, por se tratar de um nível da realidade que tanto revela, quanto oculta. Por isso, nos distinguimos também das análises que lançam desconfianças sobre a “distinção entre aparência e realidade” (SANTOS, 1999, p. 284). Pelo contrário, partindo da sua aparência imediata, pretendemos chegar à essência do nosso objeto: aquilo que determina sua estrutura e as relações que estabelece em sua dinâmica. Nesse sentido, compreendemos a pesquisa em EPT não sendo mais que o estudo de um aspecto próprio da sociedade capitalista, impossível de ser compreendida fora deste escopo. Assim como o surgimento dos IFs, enquanto política pública, é tão somente um estágio de seu desenvolvimento, correspondente a um determinado período histórico. São essas determinações históricas que nos interessam, centralmente, no presente estudo.

Agente da realização das políticas públicas, recordemos que o Estado também é produto da forma como se configura os diferentes modos de produzir a vida pelos quais a humanidade já passou. É a superestrutura política e jurídica que se ergue sobre a estrutura econômica da sociedade,

ou nas palavras de Dantas e Pronko: “o Estado, ou melhor, o poder de Estado, não se traduz tão somente pela existência concreta de seus aparelhos, mas reside e emana das relações de produção e dominação entre as classes, fundadas, por sua vez, na divisão social do trabalho e na exploração” (DANTAS e PRONKO, 2018, p.92). Portanto, o método materialista histórico-dialético nos auxilia aqui a observar o papel dessa superestrutura em nossa sociedade, sem correr o risco de interpretá-la como um complexo à parte ou acima das relações sociais de produção.

Muitos foram os pensadores que se dedicaram a formular sobre o Estado. Segundo Dantas e Pronko (2018), a tradição liberal e mesmo Maquiavel,

Consideravam, em última análise, o Estado indispensável à vida social, fosse para a resolução de conflitos entre os homens, portadores de uma suposta “natureza má” (Maquiavel e Hobbes), fosse para a garantia de direitos ditos “naturais”, como o de propriedade (Locke), fosse ainda em nome do bem comum e do desenvolvimento pleno dos homens em relação ao seu “estado de natureza” (Rousseau) ou, por fim, como representação máxima do desenvolvimento alcançado pelo “Espírito”, grau maior da liberdade atingido pela humanidade (Hegel) (DANTAS e PRONKO, 2018. p.74).

Isso ocorre por conta do método idealista utilizado por esses pensadores, ou seja, sendo a ideia a criadora do real, também o Estado é o criador da sociedade. Para Maquiavel e Hobbes, a ação do Estado é a garantia de que a natureza má dos seres humanos não submeterá todo o conjunto da sociedade. Da mesma forma, para Locke, não fosse a existência do Estado, não haveriam garantias daquilo que interpretava como direitos naturais. Rousseau e Hegel seguem na mesma lógica idealista, projetando condições de plenitude e atribuindo ao Estado o papel de via para se chegar até elas. Marx inverte essa lógica e, a partir do seu pressuposto materialista, chega a seguinte conclusão:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (MARX, 2008, p.49).

Portanto, a mesma base material que funda os antagonismos de classe, funda também a superestrutura que age no sentido da manutenção dessa cisão: o Estado. Porém, reconhecendo as contradições próprias do desenvolvimento de seu objeto de estudo, Marx admite que esse processo não ocorre de maneira homogênea em todas as formações sociais capitalistas, mas varia na proporção em que se alteram os graus de desenvolvimento dessas sociedades. Diz o autor: “os diferentes Estados dos diferentes países civilizados, apesar de suas variadas configurações, têm em comum o fato de estarem assentados sobre o solo da moderna sociedade burguesa, mais ou menos desenvolvida em termos capitalistas” (MARX, 2012, p.42). Assim sendo, nas próximas linhas pretendem apresentar uma breve síntese das particularidades próprias do desenvolvimento do

capitalismo no Brasil e como isso influenciou a formação do Estado brasileiro.

3.2. PARTICULARIDADES DO ESTADO BRASILEIRO

Ao observarmos o desenvolvimento da forma estatal burguesa no Brasil, podemos perceber que este acompanha também o desenvolvimento do próprio capitalismo no mundo. Mesmo o “descobrimento” do que hoje é o território brasileiro ocorre no contexto da expansão comercial produzida pelo avanço do modo de produção capitalista na Europa, particularmente em Portugal. Sobre esse processo, Mazzeo (2015) relata que “no reino português, a crise do feudalismo lançará as bases de profundas transformações nas relações sociais de produção, [...] motor da expansão marítimo-comercial lusitana” (MAZZEO, 2015, p. 41).

Dessa forma, o fenômeno das colônias de exploração portuguesas, entre elas o Brasil, é produto do processo de expansão marítimo-comercial em Portugal. Como efeito desse processo na organização da produção brasileira, constituiu-se uma economia subordinada aos interesses dos grandes capitais estrangeiros. Sobre isso, Prado Júnior (1990) apresenta o seguinte:

A colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais complexa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no social como no econômico, da formação e evolução histórica dos trópicos americanos. Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras (PRADO JUNIOR, 1990, p. 23).

No modo de produção capitalista, a burguesia, instituída como classe dominante, funda a partir do seu poderio econômico as bases da sua dominação política. Dessa forma, o sentido do desenvolvimento capitalista constitui o fundamento geral também das formas de dominação utilizadas por essa classe social. Em outras palavras, a forma política adotada nos diferentes países é a expressão dos interesses da classe dominante desses e nesses países.

No Brasil isso não é diferente. A forma subordinada como a economia brasileira se associa ao grande capital estrangeiro determina as particularidades presentes na forma de dominação com que a elite brasileira sustenta seu poderio. Sobre isso, Fernandes (1976) descreve que “nas 'sociedades nacionais' dependentes, de origem colonial, o capitalismo é introduzido antes da constituição da ordem social competitiva” (FERNANDES, 1976, p. 149) e que no Brasil “as estruturas econômicas, sociais e políticas da sociedade colonial não só moldaram a sociedade nacional subsequente: determinaram, a curto e a longo prazos, as proporções e o alcance dos

dinamismos econômicos absorvidos do mercado mundial” (FERNANDES, 1976, p.150).

A mesma dinâmica aplicada à produção agrícola brasileira, de subordinação aos mercados dos grandes centros capitalistas europeus, permaneceu no processo de industrialização. Diferente de outros países, no Brasil não houve contradição entre a oligarquia rural e a burguesia nascente. Referindo-se a esse momento, Fernandes (1976) aponta que não houve propriamente um colapso do poder oligárquico no Brasil, “mas o início de uma transição que inaugurava, ainda sob hegemonia da oligarquia, uma recomposição das estruturas do poder” (FERNANDES, 1976, p.203). Ao observar o desenvolvimento da classe dominante em outros países, Fernandes (1976) demonstra ainda que:

Ao contrário de outras burguesias que forjaram instituições próprias de poder especificamente social e só usaram o Estado para arranjos mais complicados e específicos, a nossa burguesia converge para o Estado e faz sua unificação no plano político, antes de converter a dominação sócio-econômica no que Weber entendia como “poder político indireto” (FERNANDES, 1976, p.204).

Sendo assim, a passagem da forma predominantemente agrícola de produção para a “modernidade industrial” ocorre no Brasil sem profundas transformações, configurando-se muito mais como uma recomposição de forças entre a antiga e a nova classe dominante, do que como uma ruptura nas estruturas de poder. Dessa forma, “a oligarquia não perdeu a base do poder que lograra antes, como e enquanto aristocracia agrária; e encontrou condições ideais para enfrentar a transição, modernizando-se” (FERNANDES, 1976, p.204). E ainda, “a própria burguesia como um todo, se ajustara à situação segundo uma linha de múltiplos interesses e de adaptações ambíguas, preferindo a mudança gradual e a composição a uma modernização impetuosa, intransigente e avassaladora.” (FERNANDES, 1976, p.205).

Há, portanto, uma “segunda natureza humana” (FERNANDES, 1976, p.205) no burguês brasileiro: uma natureza oligárquica. Por um lado, a oligarquia brasileira torna-se burguesia no sentido da produção, por outro a burguesia nascente age como oligarquia no que diz respeito aos valores, costumes e práticas sociais. Assim, Fernandes (1976) conclui:

Portanto, a dominação burguesa se associava a procedimentos autocráticos, herdados do passado ou improvisados no presente, e era quase neutra para a formação e a difusão de procedimentos democráticos alternativos, que deveriam ser instituídos (na verdade, eles tinham existência legal ou formal, mas eram socialmente inoperantes) (FERNANDES, 1976, p. 207).

No contexto da consumação desse Estado autocrático burguês no Brasil, Fernandes (1976) aponta o golpe civil-militar de primeiro de abril de 1964, contra o então presidente João Goulart, como sendo o ápice do desenvolvimento dessa forma política particular aos países de capitalismo subordinado. Segundo o autor,

Os setores dominantes das classes alta e média se aglutinaram em torno de uma contra-revolução autodefensiva, através da qual a forma e as funções da dominação burguesa se

aceleraram substancialmente. O processo culminou na conquista de uma nova posição de força e de barganha, que garantiu, de um golpe, a continuidade do *status quo ante* e condições materiais ou políticas para encetar a penosa fase de modernização tecnológica, de aceleração do crescimento econômico e de aprofundamento da acumulação capitalista que se inaugurava. A burguesia ganhava, assim, as condições mais vantajosas possíveis (em vista da situação interna): 1) para estabelecer uma associação mais íntima com o capitalismo financeiro internacional; 2) para reprimir, pela violência ou pela intimidação, qualquer ameaça operária ou popular de subversão da ordem (mesmo como uma “revolução democrático-burguesa”); 3) para transformar o Estado em instrumento exclusivo do poder burguês, tanto no plano econômico quanto nos planos sociais e político (FERNANDES, 1976, p.217, *grifos originais*).

Trata-se do ápice pelo fato de que esse processo se deu por meio de “uma composição civil-militar, com preponderância militar e um nítido objetivo primordial – o de consolidar a dominação burguesa” (FERNANDES, 1976, p. 218), dominação essa que já vinha se desenvolvendo nos períodos anteriores. Essa consolidação passava necessariamente pela eliminação de qualquer agente político que pudesse colocar em risco os objetivos da classe dominante, pois “enquanto a dominação senhorial não se defrontava com uma pressão sistemática das massas populares, a dominação burguesa identificou esta pressão como seu inimigo principal” (FERNANDES, 1976, p.218). Isso culminou no exílio, prisão, desaparecimento e assassinato dos principais dirigentes operários do pré-64, deixando o movimento dos trabalhadores brasileiros, constituído até então, praticamente fora de combate. Também a estratégia política que dirigiu o movimento da classe trabalhadora até então, capitaneada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), teve seus elementos centrais colocados em cheque (PCB, 2009): uma estratégia etapista centrada na caracterização de um Brasil semifeudal onde existiria a possibilidade de aliança com setores supostamente progressistas da burguesia nacional e que estariam interessados em uma revolução democrático-burguesa contra as velhas oligarquias agrárias.

Há, porém, um reescenso dessas lutas operárias que tinham sido brutalmente reprimidas durante o período da ditadura civil-militar, que têm sua expressão melhor acabada nas grandes greves ocorridas no ABCD paulista nos anos finais da década de 1970. Espoliada pelos baixíssimos salários (fruto da política econômica vigente durante o regime militar) e submetida 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. Esses trabalhadores que retomavam seu protagonismo político enquanto classe tinham a tarefa de, para além de reconstruir seu movimento, produzir um novo projeto de sociedade e unificar as suas 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). Segundo Emir Sader (1986):

O nascimento do PT teve muito que ver com a trajetória das forças de esquerda, sua derrota e crise no transcurso da década de 70. Não que a relação do PT com aquelas organizações fosse de continuidade. Ao contrário: seu surgimento sela uma ruptura com o

desenvolvimento anterior, sem continuidade com as gerações que o precederam. Mas as próprias rupturas se fazem condicionadas por aquilo com o que se rompe, e assim, o novo partido surge condicionado pela forma que assumiu a derrota do movimento popular no final dos anos 60 (SADER, 1986, p.155).

Nesse sentido, trata-se de uma recomposição das forças políticas da classe trabalhadora, a partir da terra arrasada deixada pela ditadura militar. 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).

Dessa forma, consideramos que a constituição desse partido, o desenvolvimento de sua estratégia e a construção de suas táticas políticas são produto de um processo histórico anterior. Procuraremos descrever nos próximos parágrafos as principais características desse processo, tomando como fonte os estudos apresentados por Eder Sader (irmão de Emir Sader) em sua tese de doutorado defendida em 1987 e tornada livro no ano seguinte.

3.3. A CONSTITUIÇÃO DE UMA ALTERNATIVA POLÍTICA

Ao enquadrar sua investigação na constituição dos movimentos sociais na região da Grande São Paulo na década de 1970, Eder Sader realizou um estudo sobre os movimentos sociais que protagonizaram a supracitada recomposição política da classe trabalhadora brasileira no período imediatamente anterior à constituição do PT. O autor constatou uma região em um processo vertiginoso de crescimento, iniciado antes mesmo de 1970: por conta da industrialização, na década de 1950, São Paulo se tornou a “cidade que mais cresce no mundo” (SADER, 1988, p.67).

Com o crescimento, veio também a necessidade de modernização da indústria que precisou se realocar em regiões diferentes das antigas “zonas fabris” da capital paulista e, é claro, com as indústrias migravam também seus trabalhadores: “as famílias operárias foram seguindo a rota das indústrias, aproveitando as vias de acesso e a montagem dos equipamentos urbanos que se fazia em função delas” (SADER, 1988, p. 68). Tendo como objeto uma população de trabalhadores formada majoritariamente por migrantes, o grande fluxo migratório é um aspecto ao qual o autor dá especial importância:

Em 1970, do total da população economicamente ativa apenas 31% não haviam passado pela situação da migração; 34% eram migrantes chegados em São Paulo há menos de 10 anos; e 35%, migrantes chegados a mais tempo. Em 1980, as pessoas que haviam migrado a

menos de 10 anos e viviam na Grande São Paulo somavam 3.384.000 pessoas, das quais 1.871.000 vinham de Estados do Sudeste e 993.000 de Estados do Nordeste (SADER, 1988, p.89).

Esse conjunto de migrantes, ao chegar na metrópole, buscou espaços de socialização em que pudesse relacionar-se. O primeiro deles foi a família, mas também conterrâneos e vizinhos, que constituíram “a base de apoio para a obtenção de emprego, da casa, da documentação, das informações necessárias para a inserção na cidade desconhecida” (SADER, 1988, p.97). Porém, se por um lado o local de moradia representava um ambiente para o merecido descanso da labuta e de encontro com os seus, por outro significava o espaço onde as angústias e problemas tinham a chance de serem compartilhados e, de alguma maneira, tornados coletivos: “a população favelada cresceu em cerca de 30% ao ano na década [1970], e ao seu final era estimada em quase um milhão de pessoas só no município da capital. Mais de três milhões viviam em cortiços.” (SADER, 1988, p.114). Dessa forma, foi:

Claramente diferenciada a experiência do progresso, e para muitos o que aconteceu foi justamente o inverso: não só a deterioração das condições de moradia como o estigma de uma marginalização, da exclusão à moradia legal e considerada digna e às benfeitorias urbanas que caracterizaram o progresso metropolitano (SADER, 1988, p.114).

No cenário de uma ditadura militar, onde todo tipo de reunião ou tentativa de organização vinda da classe trabalhadora era impetuosamente reprimida, qualquer forma de luta que pretendesse ser travada devia levar em consideração antes a possibilidade de perseguição por parte das forças de repressão do regime. Porém, em 1974 esse quadro começa a dar sinais de mudanças: “o MDB²⁰ teve quase 4 vezes a votação da ARENA²¹” no município de São Paulo, resultados eleitorais que, “ao expressarem tão fortemente a existência de uma opinião pública de oposição, abriram um campo de referência e legitimação para comportamentos de rebeldia, resistência, contestação” (SADER, 1988, p.118). Evidente que esse processo não foi linear, mas permeado de contradições que influenciaram na constituição dos movimentos que naquele momento germinavam na região:

A retórica dominante – que condenava a política como manifestação de interesses escusos (a ser substituída pela gestão racional e patriótica) – é absorvida e reinterpretada na semântica dos dominados, que suspeitam de todos os políticos e voltam-se para seus interesses. É desse solo que brotam os movimentos sociais a partir da metade da década de 70 (SADER, 1988, p.121).

O autor aponta ainda para a atuação mais destacada neste terreno do que chama de “três

20 Movimento Democrático Brasileiro, partido político registrado pelo TSE em 24 de março de 1966, sendo resultado da reorganização do campo de oposição à ditadura militar. O Ato Institucional nº 2, assinado em 27 de outubro de 1965 extinguiu todos os partidos políticos existentes até então e imposto regras mais duras para o registro. (Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/10/02/ha-50-anos-pais-passava-a-ter-so-2-partidos>, acesso em 13 de agosto de 2019)

21 Aliança Renovadora Nacional, partido político registrado pelo TSE em 24 de março de 1966 que abrigou os apoiadores da ditadura militar durante a vigência do regime. (Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/10/02/ha-50-anos-pais-passava-a-ter-so-2-partidos>, acesso em 13 de agosto de 2019)

matrizes discursivas” ou “três instituições em crise que abrem espaço para novas elaborações” (SADER, 1988, p. 144), quais sejam:

Da Igreja Católica, sofrendo a perda de influência junto ao povo, surgem as comunidades de base. De grupos de esquerda desarticulados por uma derrota política, surge uma busca por “novas formas de integração com os trabalhadores”. Da estrutura sindical esvaziada por falta de função, surge um “novo sindicalismo” (SADER, 1988, p.144).

Nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) – organismos de base da Igreja Católica, onde “os leigos deixariam de ser meros “fregueses” ou presentes passivos” (SADER, 1988, p.151) para adotarem uma postura ativa ordenada pela vida comunitária e inspirada em um “cristianismo das origens” –, os encontros periódicos pautados pela própria realidade dos participantes propiciaram um campo fértil para o desenvolvimento de uma cultura organizativa entre aqueles trabalhadores (migrantes e moradores de periferia) que já se encontravam muito próximos, social e geograficamente. Em tempos de alta vigilância, a Igreja apresentou-se como um espaço relativamente seguro para discutir questões como a do “menor abandonado, os conflitos matrimoniais, o custo de vida, as drogas, as eleições” (SADER, 1988, p.159) e outros assuntos mais que fossem da realidade imediata dos participantes. Veio também da Igreja o método do “ver-julgar-agir”²² que pretendia “efetuar uma reflexão crítica e voltada para a prática, de modo que as privações vividas deixem de ser consideradas como fatalidades” (SADER, 1988, p.159).

De acordo com os estudos de Eder Sader, boa parte dos movimentos surgidos nos locais de moradia da classe trabalhadora no ABCD paulista nesse período têm origem ou sofreram alguma influência dos processos de organização promovidos pelas Igreja Católica. É o caso dos relatos apresentados pelo autor sobre o clube de mães da periferia sul (SADER, 1988, p. 199 a p.225) e do movimento de saúde da periferia leste (SADER, 1988, p.261 a p.277). O primeiro desdobrou-se no Movimento Custo de Vida que, a partir das mulheres organizadas nos clubes de mães, reivindicava o controle sobre o custo de vida, o aumento real de salários e a construção de escolas e creches (SADER, 1988, p.214), chegando inclusive a ter seus militantes mais destacados eleitos para exercer mandatos legislativos a nível estadual e federal em 1978, utilizando-se da legenda do MDB (SADER, 1988, p.224). Já o segundo, conquistou postos de saúde nas áreas de onde provinham os participantes e ainda o inédito acolhimento, por parte do poder público, de uma reivindicação central do movimento: o controle social exercido através de conselhos de saúde, com representação permanente dos moradores do bairro atendido (SADER, 1988, p.275).

Com relação ao “novo sindicalismo”, o autor apresenta o processo de constituição da Oposição Metalúrgica de São Paulo (OMS), que precisava estabelecer-se enquanto força política

22 Método doutrinário especialmente adaptado à mentalidade concreta do operário, desenvolvido pela Ação Católica (associação de católicos criada pelo papa Pio XI, em 23/12/1922 que, a partir do seu próprio ambiente, participam ativamente na missão apostólica da Igreja). (SOUZA, 2013)

capaz de pressionar os patrões por conquistas trabalhistas, driblar a repressão do Estado ditatorial e ainda enfrentar a diretoria de seu sindicato, aliada dos patrões e do Estado (SADER, 1988, p.232). Descreve ainda o processo organizativo que alça o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo a um posto de sindicato de massas (SADER, 1988, p.296), dirigindo as principais greves do período – e tendo Luiz Inácio da Silva (Lula) como principal referência política – que contribuíram fundamentalmente no desgaste político à ditadura militar e, em consequência disso, para o seu declínio enquanto regime político. Ao descrever o processo ocorrido com a OMS a partir de 1973 – processo esse considerado pelo autor uma “virada” política no sentido de priorizar a inserção em movimentos localizados em cada fábrica, com pautas locais, em detrimento da disputa dos rumos do sindicato como um todo, que se encontrava sob forte repressão e com margens de atuação cada vez mais estreitas –, Sader descreve como se articularam nesse campo a disputa político-institucional, a organização sindical e as lutas nos locais de moradia:

Para a compreensão da “virada” ocorrida na história da Oposição Metalúrgica de São Paulo nesses anos, torna-se indispensável a menção a 3 conjuntos de acontecimentos que, naquele momento, expressavam mudanças nas relações sociais e políticas. Em primeiro lugar o início da chamada “descompressão política”, materializada nas eleições de novembro de 1974 e na votação recebida pelo MDB. [...] Em segundo lugar as vitoriosas greves de seções – sobretudo ferramentarias – e operações tartaruga nas empresas automobilísticas de São Bernardo, que produzem estímulo a todo movimento operário. Em terceiro lugar a extensão de mobilizações de moradores da periferia – em torno de reivindicações ligadas ao ônibus, escolas, creches e ao custo de vida –, a partir de clubes de mães, comunidades de base, etc (SADER, 1988, p.237).

Em finais da década de 1970, o desenvolvimento desses movimentos, aparentemente dispersos e fragmentados, acaba por se tornar um importante fator de desgaste do regime militar que recebe amplo apoio social e se consolida como uma força de oposição: “nos seus primeiros 50 dias de governo, o general Figueiredo se defrontaria com nada menos que 100 greves” (SADER, 1988, p.306). E mais: “nos bairros de toda Grande São Paulo formavam-se comitês de apoio à greve. Aquelas organizações que expressavam a “sociedade civil” em oposição ao regime militar [...] assumiram a luta dos metalúrgicos como sua” (SADER, 1988, p.310). Nesse sentido, as greves na região do ABCD Paulista, apesar de fazerem questão de dar foco à pauta trabalhista e procurarem se afastar do que chamavam de “greve política”, por sua própria existência, já se configurava como um ato de afronta à ditadura e, por isso, recebia apoio de amplos setores da sociedade. Nos diz o autor: “Com a greve de 1980, o movimento realmente extravasou seus objetivos econômicos. Ele enfrentou o regime esboçando uma alternativa dos trabalhadores para a transição em curso” (SADER, 1988, p.310).

A respeito das correntes marxistas de esquerda, o autor relata um processo de grande dispersão e fragmentação em vários grupos pequenos, causado principalmente por dois fatores: a repressão estatal e as divergências políticas – essas últimas em especial, diziam respeito ao caráter

da sociedade brasileira, o caráter da revolução, o papel das classes nesse processo e os rumos para a construção do partido revolucionário (SADER, 1988, p.173). A influência desses grupos também se deu de forma dispersa e fragmentada, seja atuando diretamente nos espaços de discussão e organização que estavam sendo construídos nos bairros e nos sindicatos (SADER, 1988, p.171), seja por meio de jornais onde apresentavam sua linha política (SADER, 1988, p.176). Da mesma forma, não foram poucos os casos de militantes que se desligaram dessas correntes e passaram a atuar individualmente nos movimentos que irrompiam (SADER, 1988, p.175), transportando até esses a cultura político organizativa que os havia formado enquanto militantes. Sobre isso, Emir Sader (1986) também comenta:

Nascido em um clima de “enterro” teórico e político de Marx e Lênin, importado da Europa mediterrânea, depois de uma ruptura de geração com as anteriores tradições do movimento popular brasileiro, o PT encontrou uma de suas grandes fontes de vitalidade no aprendizado concreto a partir de sua própria prática (SADER, 1986, p.163).

No conjunto da obra, os movimentos analisados por Eder Sader, contribuíram sobremaneira para a formação de um processo muito mais amplo que extravasou os limites das pautas localizadas. Nos diz o autor:

Os movimentos sociais foram um dos elementos da transição política ocorrida entre 1978 e 1985. [...] Colocaram a reivindicação da democracia referida às esferas da vida social, em que a população trabalhadora está diretamente implicada: nas fábricas, nos sindicatos, nos serviços públicos e nas administrações nos bairros (SADER, 1988, p.313).

Apesar de não aparecer claramente na pauta de nenhum dos movimentos estudados por Sader, a democracia por sobressair-se como a maior conquista destes. Eder Sader localiza esse processo no patamar de condição necessária para a efetivação da transição para o regime democrático:

Mas os movimentos sociais constituídos na década de 70, com as formas de expressão que eles instituíram, passaram a constituir um elemento da vida política do país. Suas promessas, inscritas numa memória coletiva, podem ser reatualizadas. E elas são, mesmo, condição para uma efetiva democracia entre nós (SADER, 1988, p.315).

Dessa forma, assim como as experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo se desdobraram no sentido da promoção da democracia, também as experiências que se seguiram foram pautadas pela questão democrática. Porém, em questão de método, cabe aqui uma ressalva: Eder Sader não se utiliza do materialismo histórico-dialético, o que o faz apontar a identidade que os indivíduos estabelecem entre si nos processos de luta como sendo a determinação fundamental dos movimentos que constituem seu objeto de pesquisa (SADER, 1988, p.50 a p.60). Assim, para o autor, não é o ser social que determina a consciência do homem, mas o contrário, a consciência que determina seu ser social. Ao priorizar, na observação de seu objeto, aquilo que ele pensa de si próprio (identidade), acaba por considerar secundárias as condições da vida material e conflito

existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção existentes nesse processo (MARX, 2008, p.50), quando, na verdade, o que ocorre é justamente o inverso. Isso de forma alguma interdita o relevante subsídio que sua obra produziu para a compreensão dos fenômenos observados. Nesse sentido, apesar de não termos plena concordância com o sentido atribuído pelo autor àquilo que chama de “novos personagens”, consideramos que seu estudo apresenta contribuições importantes para captar as múltiplas determinações que compõe o objeto da nossa pesquisa.

Ao interpretar o processo estudado por Sader (1988), fica patente que a premência de melhorias na qualidade de vida apresentou à classe trabalhadora do ABCD paulista a necessidade de organização. Tendo perdido seus instrumentos de organizativos anteriores à ditadura militar, busca constituir novos instrumentos a partir dos locais de moradia e de trabalho. 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) –, José Dirceu (presidente do PT de 1995 a 2002) deixa clara a influência desse processo na constituição do seu partido:

A base real, histórica e objetiva para a existência do PT está na classe operária da década de 70. Ela é a expressão do desenvolvimento das forças produtivas que determinam as características do mercado de trabalho. Faz com que apareça dentro dele um segmento importante da classe operária. Para trabalhar, para entrar no mercado de trabalho, esse segmento tem que ter acesso a determinado nível de conhecimento. Com essa bagagem cultural, o trabalhador encontra um nível de contradição entre o capital e o trabalho aguçado pela existência de uma ditadura militar e de um Estado policial. É assim que se formam, na década de 70, as condições históricas para o surgimento do PT (DIRCEU, 1986, p.35).

E mais:

O PT aparece no bojo do movimento sindical do ABC e no interior das lutas populares. Nasce sustentado por lideranças da Igreja progressista, por intelectuais e setores da classe média que se opunham à ditadura e lutavam pelo socialismo. Na sua raiz encontram-se, inclusive, organizações políticas marxistas-leninistas (DIRCEU, 1986, p. 36).

As lutas sociais da década de 1970 desafiaram – mesmo que incondicionalmente – os aparelhos de repressão do regime e constituíram-se, no cenário nacional, como uma qualificada força de contestação, recebendo amplo apoio de setores que se organizavam pela restituição do regime democrático no Brasil: “a história inicial do PT é basicamente a história da tentativa de constituição da força social acumulada nas greves operárias do ABC em força política” (SADER, 1986, p.158). Apesar de a pauta da democracia não estar claramente apresentada em nenhuma das suas reivindicações, nos desdobramentos posteriores desses movimentos ela irá estabelecer-se elemento central das novas formas organizativas adotadas. É o caso da fundação do PT: “um partido político, por que os sindicatos e a luta das entidades sociais são insuficientes e incapazes de desenvolver um projeto político e de lutar pela tomada do poder” (DIRCEU, 1986, p.36). Esse

processo de reorganização da classe trabalhadora é um dos aspectos que julgamos relevantes para compreender como a pauta democrática ganha força e passa a estabelecer-se como um tema recorrente e norteador dos processos que se seguiram.

3.4. UMA ALTERNATIVA DEMOCRÁTICA E POPULAR

A década de 1980 no Brasil se inicia com a organização e mobilização de amplos setores da classe trabalhadora. Isso faz com que a velha máxima de Lênin, “que fazer?”, volte a se colocar como questão. Não faltavam exemplos de experiências construídas pelo proletariado em nível internacional: União Soviética, China, Iugoslávia, Albânia, Vietnã, Coreia, Cuba, Nicarágua, etc. Todas experiências que apresentavam avanços e limites em suas estratégias. Nesse sentido, a tarefa iminente era observá-las e aprender com elas. Aqui o tema da democracia novamente surge, agora não mais apenas como um antagonismo à ditadura militar, mas também como uma contraposição aos regimes estabelecidos nos países do chamado “socialismo real”, tornando-se quase que um sinônimo para o socialismo “de novo tipo” que o PT pretendia construir. Sobre isso, nos diz Francisco de Oliveira:

Há que reconhecer como procedimento estratégico e não apenas tático a necessidade da democracia. Não apenas como “espaço” de expansão, como libertação temporária do sufoco de regimes repressivos, para preparar-se “o assalto do poder”. Sobretudo como cultura política é que a democracia se faz necessária para o movimento operário e o movimento socialista. E não menos importante, como *via para a intervenção das classes dominadas no Estado*. Pois do que se trata fundamentalmente é dessa intervenção; todas as tentativas anteriores, que faziam da destruição seu *leit-motiv*, deram no que deram: a construção de outro Estado, que pode vir a ser mais repressivo que o propriamente burguês (OLIVEIRA, 1986, p.28, *grifos originais*).

Procurando contribuir com a elaboração teórica e prática do partido, Plínio de Arruda Sampaio também desenvolveu reflexões 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).

Nesse sentido ainda, tratando das propostas e do programa político do PT, Marilena Chauí elenca a necessidade de uma “clara distinção entre três redes de sociabilidade ou de socialização: o trabalhador como produtor, o trabalhador como sindicalista e o trabalhador como cidadão” (CHAUÍ, 1986, p.72). Ao discutir a constituição de um sentimento de dignidade entre os trabalhadores que “se exprime preferencialmente pela confiança na solidariedade recíproca, não como um dado, mas como uma conquista” (CHAUÍ, 1986, p.73), Chauí apresenta também sua concepção de democracia e o papel que ela tem a cumprir no movimento operário que se organizava: “Ruptura com a fragmentação alienadora, criação e desenvolvimento de uma realidade comunitária para a liberdade – a *koinônia tôn eleuthêron* (a comunidade de homens livres). Democracia” (CHAUÍ, 1986, p.73, *grifos originais*). Nesse sentido, a pauta democrática (ou o aperfeiçoamento da democracia) assume uma condição estratégica na percepção da autora, tornando-se o objetivo final a ser construído pelos movimentos que fundam o PT. Mesmo ao analisar as críticas dirigidas a essa construção, dividindo-as à esquerda e à direita, Chauí identifica naquelas provenientes desta última uma espécie de restrição democrática:

Evidentemente, no caso da direita, a convocatória (e, via de regra a pura e simples provocação) tem alvo preciso. Golpeando o PT, pretende, como sempre pretendeu, impedir e bloquear a cidadania das classes populares (CHAUÍ, 1986, p.74).

Defendendo que “a democracia não pode ser automaticamente deduzida do liberalismo, mas nasce no interior do universo liberal através das lutas sociais e populares pelo alargamento do Estado de Direito e sobretudo pela criação de novos direitos e de garantias novas de liberdade” (CHAUÍ, 1986, p.83), a autora aponta também para a ampliação e o fortalecimento dessas lutas como caminho para enfrentar as restrições impostas, já que “nossos liberais, cientes dos riscos transformadores da democracia, sempre julgaram e julgam natural e necessário tratar a questão social como questão de polícia e não de política” (CHAUÍ, 1986, p.83).

Chauí faz uma referência clara à caracterização de Florestan Fernandes sobre o desenvolvimento da sociedade brasileira e aponta a pauta democrática como caminho para a superação dessas particularidades. Ao tratar da constituição da burguesia no Brasil, como visto anteriormente, Fernandes (1976) não observa um conflito aberto com as antigas oligarquias agrárias, diferentemente do que ocorreu nos países de economias centrais. Pelo contrário, essa “nova” classe dominante no Brasil carrega consigo a tradição mandonista das oligarquias (por ser produto delas) e tem uma tendência a aliar-se ao capital internacional contra a classe trabalhadora nacional. É a essa questão que Chauí se refere ao tratar do “bloqueio à cidadania das classes populares” sempre pretendida por aquilo que ela chama de “direita”. Para Fernandes (1976) esse

processo se inicia ainda antes da implementação de um modo de produção propriamente capitalista no país:

A Primeira República preservou as condições que permitiam, sob o Império, a coexistência de “duas Nações”, a que se incorporava à ordem civil (a rala minoria, que realmente constituía uma “nação de mais iguais”), e a que estava dela excluída, de modo parcial ou total (a grande maioria, de quatro quintos ou mais, que constituía a “nação real”) (FERNANDES, 1976, p. 206).

Mais direta ainda é a referência da autora à Fernandes ao discutir o ímpeto dos liberais brasileiros (na tese dela, por conhecerem os riscos da democracia) de tratar questões sociais como caso de polícia: “que nos sirva de exemplo o tratamento das greves operárias da década de 10, em São Paulo, como puras “questões de polícia”; ou, quase meio século depois, a repressão às aspirações democráticas das massas” (FERNANDES, 1976, p. 206).

Sobre a problemática dessa “cidadania negada” pelas elites às classes populares, Emir Sader desenvolveu pertinente reflexão ao apontar como caminho para superar essa condição a constituição de:

Uma plataforma democrática e anticapitalista tem que partir dos problemas que bloqueiam centralmente a extensão dos direitos básicos a toda a cidadania: as questões da terra, da dívida externa e interna, da tutela militar sobre a transição democrática, do emprego, dos direitos à educação, saúde, habitação, a questão das crianças e jovens abandonados e carentes, as discriminações contra a mulher, o negro, o índio e as outras minorias políticas, a nova Constituição, entre outros (SADER, 1986, p.168).

E continua:

O objetivo central na luta pela democratização radical da sociedade se confunde com a recuperação do sentido original da democracia – *poder do povo*. Uma luta que, portanto, tem que conter seus passos a diante e seus retrocessos, na medida em que consegue avançar na construção de um poder alternativo na sociedade, contra a concentração e o monopólio do poder no aparelho burocrático repressivo a que, em última instância, continua a reduzir a instituição de exercício do poder na sociedade capitalista (SADER, 1986, p.169, *grifos originais*).

Tendo setores do movimento sindical como uma de suas mais importantes bases de sustentação, o processo que desemboca na fundação do PT, quase que naturalmente, exigia também uma posição sobre a recomposição da organização sindical brasileira no pós ditadura militar. Nesse sentido, o processo de fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) é liderado praticamente pelos mesmos sujeitos que fundam o PT: “a partir do momento em que se funda a CUT e ela passa a ter praticamente 99% de seu pessoal ligado ou mesmo filiado ao PT, nós passamos a querer que esse relacionamento se tornasse mais fácil, que a compreensão acerca do papel de cada um existisse com mais facilidade” (Lula, *apud* GADOTTI e PEREIRA, 1989, p.160).

A CUT nasce em um cenário de embate travado entre os militantes oriundos do novo sindicalismo – nascido na década de 1970 e tendo como principais referências a Oposição Metalúrgica de São Paulo e Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo – com os

militantes da Unidade Sindical²³ – articulação política “impulsionada por sindicalistas identificados com o Partido Comunista Brasileiro (PCB), então na ilegalidade, também era integrada por dirigentes sindicais de outras correntes comunistas, assim como militantes sem vínculos partidários” (MARQUES, 2007, p.36). As duas correntes chegaram a estar unificadas durante um período na Comissão Nacional pró-CUT, porém, as sucessivas divergências políticas acabaram por dividir o movimento e no ano de 1983 ocorreram dois Congressos Nacionais da Classe Trabalhadora Brasileira (CONCLAT): o primeiro, hegemônico pelo campo do novo sindicalismo, fundou a CUT em 28 de agosto; o segundo, tendo o campo da Unidade Sindical à frente, fundou em novembro a Coordenação Nacional da Classe Trabalhadora (a CONCLAT), que mais tarde, em 1986, passaria a se chamar Central Geral dos Trabalhadores (CGT)²⁴.

O período era de grandes discussões em torno dos caminhos possíveis com a iminente decadência do regime militar, especialmente a instituição de uma assembleia nacional constituinte e de eleições diretas para a presidência da república. Adiantando o debate em torno da organização sindical que seria previsto pela nova constituição, o centro da divergência entre as duas correntes se localizava na concepção de dois aspectos principais do sindicalismo brasileiro: a questão da liberdade sindical – que, por um lado poderia permitir a atuação de mais de um sindicato representando a mesma categoria em uma mesma região, mas que por outro lado dava a possibilidade da construção de novas entidades no caso do aparelhamento burocrático das antigas – e a questão do imposto sindical – que ao passo que representava uma ligação direta dos sindicatos ao aparato estatal, também significava a única fonte de recursos de muitos sindicatos. Luís Gushiken relata esse embate:

De um lado vemos o PT e a CUT defenderem a tese de que a única ideia-síntese a ser inserida na nova Constituição é a seguinte: liberdade e autonomia para os trabalhadores se organizarem como melhor lhes convier. [...] Sobre o imposto sindical, o tratamento é direto: abolir definitivamente tal imposto, visto que é absolutamente inadmissível o Estado assumir para si a incumbência de decidir quanto será descontado de cada trabalhador, a quem

23 A origem da Unidade Sindical está no Centro Brasil Democrático (Cebrade), entidade fundada em julho de 1978 por intelectuais, artistas, sindicalistas e políticos, e que serviria para fomentar a oposição contra a ditadura militar. O seu presidente era o arquiteto Oscar Niemeyer, militante comunista histórico, e o vice-presidente o historiador Sérgio Buarque de Holanda, mais tarde um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT). Em dezembro de 1978, o Cebrade organizou o Encontro Nacional pela Democracia, e em agosto de 1979 o Encontro Nacional de Dirigentes Sindicais, este na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, cujo principal objetivo era impulsionar a Unidade Sindical. O encontro de Niterói reuniu sindicalistas vinculados a estrutura sindical oficial, comunistas de várias tendências, antigos interventores e até mesmo dirigentes sindicais combativos e comprometidos com o Novo Sindicalismo. O Cebrade e a Unidade Sindical eram partes da política traçada pelo PCB para intervir no processo político em âmbito nacional (MARQUES, 2007, p.36).

24 Não confundir com CGT – Comando Geral dos Trabalhadores: organização intersindical de trabalhadores, de âmbito nacional, não reconhecida pelo Ministério do Trabalho, criada durante o IV Congresso Sindical Nacional dos Trabalhadores realizado em São Paulo em agosto de 1962, com o objetivo de orientar, coordenar e dirigir o movimento sindical brasileiro. Desarticulou-se devido à repressão desencadeada pelo movimento político-militar de 31 de março de 1964, que ocasionou a prisão de seus líderes, a intervenção nos órgãos sindicais oficiais filiados e a extinção de todas as demais organizações intersindicais (FGV, CPDOC, verbete CGT, disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/comando-geral-dos-trabalhadores-cgt>).

destinar tal verba e para que fim. De outro lado vemos a CONCLAT (agora CGT) e os partidos que nela atuam defenderem a tese do sindicato único garantido em lei e a manutenção do imposto sindical. Argumentam que sob condições de “total liberdade de organização sindical” possibilitar-se-ia a pluralidade sindical, isto é, a existência de vários sindicatos por categoria numa mesma região, acarretando assim a divisão entre os trabalhadores. [...] Sobre o imposto sindical, alegam que não deve ser abolido, pois tal imposto redundaria na falência de milhares de pequenos sindicatos que necessitam daquela verba para sobreviver (GUSHIKEN, 1986, p. 141).

Novamente, a questão democrática volta a dar a tônica, agora circunscrita aos debates próprios do movimento sindical que se rearticulava nos anos finais da ditadura militar e que tinha se imposto a tarefa de criar um movimento unificado, com força suficiente para disputar os rumos políticos da sociedade brasileira, que voltava a rediscutir seu projeto de país:

Para nós, a questão da unidade se vincula à questão da democracia. Na luta pela constituição orgânica e unitária do movimento, o respeito à democracia é vital. É necessário que exista liberdade de opinião para todos, que haja respeito e tolerância às opiniões divergentes, principalmente, às opiniões minoritárias do movimento (GUSHIKEN, 1986, p.145).

Defendendo que “unidade e democracia são aspectos que se movem no mesmo sentido” (GUSHIKEN, 1986, p.146), o autor manifesta ainda a posição do novo sindicalismo sobre as possíveis saídas a serem construídas para o período, apontando que “no Brasil a tática de unificação da classe trabalhadora passa pelo fortalecimento, desenvolvimento e implantação da CUT em todos os setores que viabilizem movimentos unitários de amplas massas” (GUSHIKEN, 1986, p.151).

À vista disso, consideramos a constituição da CUT como parte integrante e orgânica do processo histórico de desenvolvimento do projeto político que tem sua expressão mais geral na constituição do PT. Segundo Emir Sader:

A CUT, as Pastorais da Terra e do Menor, as Comunidades Eclesiais de Base, as associações populares nos bairros puderam se constituir em um manancial insubstituível de experiências de base, que dá ao PT um selo de identidade com os “de baixo” e que serve como referência social inalienável de seu horizonte político (SADER, 1986, p.163).

Dessa forma, nascido das lutas populares e desempenhando um papel de relevância incontestável à resistência democrática no Brasil, o PT (considerando aqui a articulação de todos os movimentos que o compõe) passa a desenvolver, a partir das variadas concepções políticas que influem na sua constituição enquanto partido político, uma estratégia de poder, que ainda segundo Emir Sader:

Tem que partir de certas definições sobre os problemas fundamentais que afetam a nossa sociedade, o caráter das forças que estão em luta, a natureza do poder vigente, suas forças e fraquezas, para, no transcurso da própria experiência política do povo e de seus partidos, elaborar as linhas de ação que podem conduzir à crise do poder atual e sua substituição por um poder democrático e popular (SADER, 1986, p.172).

Assim, alçando-se ao posto de um projeto de poder, essa estratégia que por princípio se funda na questão democrática emergida das lutas populares, terá que desenvolver suas concepções sobre os vários aspectos da produção e reprodução da vida social e política da população brasileira.

Um desses aspectos é relativo à Educação e, mais especificamente, à formação profissional dos trabalhadores brasileiros. Encontramos essa concepção mais claramente desenvolvida nas resoluções congressuais da CUT e apresentaremos a seguir as citações que julgamos mais relevantes para a caracterização do nosso objeto, tendo como recorte temporal o período de 1983 à 1997²⁵.

3.5. UMA CONCEPÇÃO DEMOCRÁTICA E POPULAR DE EPT

A preocupação com a formação profissional de seus filiados e da classe trabalhadora brasileira em geral é um tema recorrente nas formulações da CUT, e aparece logo no congresso de fundação da CUT, em 1983. No artigo 31 das resoluções do CONCLAT de agosto, que trata das Secretarias Nacionais e do Instituto Nacional de Formação, fica estabelecido que: “a Direção Nacional organizará um Instituto Nacional de Formação, encarregado de promover em nível nacional a formação sindical, profissional, social e política dos filiados à CUT” (CUT, 1983, p.18).

No ano de 1991, já em seu quarto congresso nacional, a entidade realizou uma caracterização da situação da educação brasileira. Assim como Marilena Chauí – e outros autores citados anteriormente – observou uma tendência à produção de restrições à cidadania por parte da elite brasileira, assim também a CUT em seu congresso nacional verificou um sistema educacional voltado à manutenção dessas restrições:

Nosso sistema educacional, em lugar de ser instrumento de promoção do desenvolvimento social e econômico da população e também um instrumento de construção da cidadania plena, continua favorecendo a elitização de alguns e a manutenção do sistema de exploração de muitos (CUT, 1991, p.33).

O diagnóstico aponta ainda para o problema da desigualdade educacional e dos baixos investimentos promovidos pelo Estado brasileiro com relação às políticas públicas em Educação:

Outro grave problema da escolarização no Brasil é a sua distribuição desigual pela população, o que está diretamente relacionado à má distribuição de renda do país, que por sua vez é consequência do modelo de desenvolvimento econômico brasileiro, que priorizou o desenvolvimento de alguns setores e abandonou completamente os setores sociais. O setor da educação foi abandonado irresponsavelmente. O Brasil não emprega, hoje, mais de 3,6% do PIB em educação pública, enquanto países desenvolvidos ou mesmo países ainda não economicamente desenvolvidos, mas que conseguiram superar suas deficiências educacionais, empregam cerca do dobro desse valor (Canadá 7,7%, Cuba 7,1%, URSS 7,2%, Japão 5,6%) (CUT, 1991, p.33).

25 Trata-se aqui de uma opção metodológica do pesquisador: sendo o congresso nacional a instância máxima da central, as resoluções produzidas a partir dele tendem a demonstrar a maior diversidade de posições ao passo que também é o documento dotado de maior legitimidade entre aqueles produzidos nas instâncias decisórias da entidade; a opção pelo recorte temporal está relacionada à produção de discussões políticas na central sobre o tema da educação profissional. Os congressos de 1984, 1986, 1988 e 2000 não abordaram a questão. Após o ano 2000, o congresso imediatamente posterior ocorreu no ano de 2003, primeiro ano do mandato de Lula como presidente da república. Por isso, considerando uma investigação acerca das políticas de formação profissional desenvolvidas a partir desse período, são fontes privilegiadas os documentos do próprio governo, em detrimento daqueles produzidos pela central no mesmo período.

No mesmo documento, é ainda possível observar o esforço da central em formular propostas para aquilo que avalia como sendo problemático na área da educação. Nesse sentido, o subitem “*a escola que queremos*” destaca os pontos principais que deveriam ser considerados em uma formulação sobre a educação que esteja de acordo com a sua perspectiva:

Em nossa concepção, a escola pública para o trabalhador deverá ser alegre, competente, séria, democrática e, sobretudo, comprometida com a transformação social, gratuita em todos os níveis e para todos. Deverá vir a ser uma escola mobilizadora, a serviço da comunidade, centro irradiador da cultura popular, capaz de recriá-la permanentemente. [...] o fim da educação é a formação da consciência crítica, predominando a ideia de liberdade (CUT, 1991, p.33).

E, na sequência, firma posição sobre o formato de escola que defende, onde novamente é possível observar a recorrente temática da democracia:

Uma escola democrática, onde os conselhos de escola, democraticamente eleitos, com poder deliberativo, tenham como tarefa central a elaboração dos planos de educação, com a participação dos trabalhadores. [...] Uma escola de tempo integral, que tenha no trabalho seu princípio educativo e que possa superar as dicotomias entre o trabalho manual e intelectual, a teoria e a prática, a formação geral e a formação profissional (CUT, 1991, p.34).

No 5º CONCURTO, ocorrido no ano de 1994, a temática da educação ultrapassa os limites da seção específica para o tema e aparece também na seção de “*Plano de Lutas*”, quando da abordagem sobre ações possíveis para a ampliação dos postos de trabalho no país, no subitem “*A CUT na campanha pelo emprego*”: “A ação contra o desemprego deve se orientar pelas seguintes diretrizes: [...] e) Política de formação profissional adequada às novas exigências do mercado de trabalho e com participação da representação sindical” (CUT, 1994, p.9). No mesmo sentido, ao relatar a possibilidade de retrocessos nas políticas trabalhistas internacionais, a resolução de 1994 indica o ensino técnico e profissional como uma das prioridades elencadas e apresentadas documentalmente à Organização Internacional do Trabalho (OIT):

Frente a esses ataques, o grupo dos trabalhadores apresentou um documento intitulado “A OIT à véspera do século XXI”, que assinala a grave crise social vivida no mundo, caracterizada por uma pobreza crescente, e define como prioridades a regulamentação das horas de trabalho, a realização do pleno emprego, a elevação do nível de vida, a garantia de um salário mínimo para todos, a extensão da segurança social, a proteção da vida e da saúde dos trabalhadores, o reconhecimento do princípio da igualdade de remuneração por trabalho igual, o reconhecimento do princípio da liberdade sindical, do direito de negociação coletiva, o estabelecimento de meios de proteção à maternidade e à infância, a proteção dos interesses dos imigrantes e a garantia do ensino técnico e profissional em condições de igualdade e oportunidade (CUT, 1994, p.39).

Para além disso, o mesmo congresso reservou uma seção exclusiva sobre Educação Profissional, onde elenca algumas diretrizes sobre sua concepção a respeito do tema, destacando seu caráter emancipador relacionado a um projeto global. Aqui ressurgiu a questão da cidadania, apontando agora essa modalidade educacional como meio de alcançá-la e procurando distanciar-se

das diretrizes que a concebem como sinônimo de treinamento profissional:

A formação profissional é, numa concepção cutista, parte de um projeto global e emancipador. Portanto, deve ser entendida como exercício de uma concepção radical de cidadania. A CUT recusa a concepção de formação profissional como simples adestramento ou como mera garantia de promoção da competitividade dos sistemas produtivos (CUT, 1994, p.58).

O combate à dualidade educacional no sistema educativo brasileiro, também é uma preocupação abordada na resolução do congresso:

A formação profissional é patrimônio social e deve ser colocada sob a responsabilidade do trabalhador e estar integrada ao sistema regular de ensino, na luta mais geral por uma escola pública, gratuita, laica e unitária, em contraposição à histórica dualidade escolar do sistema educacional brasileiro (CUT, 1994, p.58).

Três características da forma escolar proposta na resolução tem especial relevância na concepção da central sobre Educação Profissional. Nesse sentido, a escola deve ser democrática, laica e unitária:

Democrática no acesso e na permanência da população na sua gestão. Laica, pois não cabe à escola tratar de credos, mas do conhecimento científico. Entretanto, a escola deve respeitar a diversidade étnica, cultural e religiosa do país, especialmente aquelas que foram oprimidas em nosso processo histórico. Unitária de caráter científico, tecnológico e politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo, organizador de sua estrutura, seu currículo e seus métodos. Unitária também na organização do Sistema Nacional de Ensino (CUT, 1994, p.58).

Sobre a gestão da política de formação profissional, a central se posiciona ainda na defesa de que esta “deve estar submetida ao controle direto do Estado e que os trabalhadores devem intervir nesse processo, participando, através de suas organizações, da definição, da gestão, do acompanhamento e da avaliação das políticas e dos programas” (CUT, 1994, p.59). Defendendo, além disso, a “formação profissional como parte de um sistema regular de ensino e de políticas públicas que promovam o acesso ao mundo do trabalho” (CUT, 1994, p.59), a CUT também se compromete a “lutar pela constituição de centros públicos de formação profissional devidamente integrados ao sistema nacional de educação, com dotação orçamentária específica e sistema democrático e transparente de gestão e fiscalização” (CUT, 1994, p.60).

No ano de 1997, o 6º CONCUR em seu eixo de “*Estratégia*”, definiu uma “*Proposta da CUT para a política industrial, geração de empregos e renda*” em que foi citada a importância da formação profissional:

A elevação da produtividade industrial deve resultar em benefício social e não em demissão em massa de trabalhadores e crescente precarização e informalização do mercado de trabalho. Para tanto, são essenciais a ampliação dos investimentos em educação, pesquisa científica, tecnologia e formação profissional, e a reconstrução, modernização e expansão da infra-estrutura econômica e social em transportes, energia, telecomunicações, habitação, saúde e saneamento (CUT, 1997, p.25).

No mesmo eixo ainda, ao tratar de “*Propostas para uma política de cidadania*”,

novamente o tema foi considerado:

A CUT considera como prioritária a construção de um projeto alternativo de âmbito global, que dê conta de garantir todos os direitos dos trabalhadores: emprego, salário digno, educação básica e profissional, seguridade social, habitação etc. Por isso, consideramos insuficientes a implementação de políticas que tenham como objetivo apenas minimizar os efeitos negativos do neoliberalismo (CUT, 1997, p.32).

Já ao tratar das políticas permanentes a serem desenvolvidas junto à juventude, a resolução denuncia que “a maior parte do orçamento público destinado à formação profissional continua sendo gerida e controlada por empresários que oferecem cursos nas áreas de maiores interesses do capital, desconsiderando a formação do jovem enquanto cidadão” (CUT, 1997, p.75). Nesse sentido, ao propor três formas de abordagem para a temática da juventude, elenca o eixo “Juventude e mercado de trabalho”, definindo-o da seguinte forma:

Essa abordagem permite discutir os impactos da reestruturação produtiva em relação aos jovens e a definição de políticas de educação básica e profissional, juntamente com políticas de geração de emprego. Sobre educação profissional, é importante estar atento para o tipo de profissão que apresenta maiores perspectivas num mercado de trabalho que vem sofrendo transformações constantes (CUT, 1997, p.76).

No que diz respeito às políticas permanentes da central voltadas a contribuir com a erradicação do trabalho infantil, as resoluções novamente apresentam uma preocupação em combater a dualidade educacional, determinando uma “*Campanha Nacional em Defesa da Educação*” que contemplasse, dentre outros pontos, a luta “pela extinção da dualidade entre educação profissional e educação para a cidadania, atualmente existente, integrando os dois conteúdos nos currículos escolares” (CUT, 1997, p.78). Apesar de o 6º CONCUR também ter destinado um item todo à discussão sobre Formação Profissional, não ocorreram novas formulações nem mudanças substanciais que merecessem destaque em nosso estudo.

Assim, sendo produto do mesmo processo histórico que reorganiza a classe trabalhadora brasileira e funda o PT, a CUT desenvolve seu programa político onde está contida sua concepção sobre políticas educacionais e, mais especificamente, sobre políticas de EPT. Essa concepção está fundamentada em pressupostos comuns aos movimentos que estão também no bojo do mesmo processo irrompido no final da década de 1970, ou seja, fundamenta-se em uma determinada leitura sobre as particularidades do desenvolvimento capitalista no Brasil e, por consequência, na formação do Estado brasileiro. Trata-se de uma leitura hegemônica não só entre os trabalhadores que se reorganizavam naquele período histórico, mas também em outros setores próximos ou mesmo integrantes daquele movimento, como por exemplo a intelectualidade. Dessa forma, os intelectuais formados nesse período carregarão as marcas desses pressupostos em sua produção acadêmica e, quando alçados ao posto de dirigentes do Estado brasileiro (a partir da eleição de Lula em 2002), determinam o sentido das políticas públicas desenvolvidas pautados nas concepções pelas quais

foram formados. Nesse sentido, as linhas a seguir pretendem apresentar um pequeno recorte da produção intelectual no campo da EPT com a qual temos contato atualmente, procurando identificar sua relação com os pressupostos dessa leitura hegemônica sobre a realidade brasileira.

3.6. OS FUNDAMENTOS DA RUPTURA

Procuramos no ponto anterior demonstrar os aspectos que julgamos mais importantes nos movimentos do Estado brasileiro, suas disputas internas e o processo de constituição de uma estratégia política proveniente de setores da classe trabalhadora brasileira em contraposição às formas políticas impostas pela classe dominante, que cremos não ser fruto de mentes iluminadas, nem tampouco de acasos do destino, mas de um processo histórico determinado. Consideramos de fundamental importância a verificação dessas determinações no processo de enriquecimento do nosso objeto com os aspectos e relações que o caracterizam enquanto tal. Em outras palavras, não nos basta conhecer os pensadores que idealizaram a constituição do nosso objeto, é preciso conhecer também as determinações nas quais se fundam suas ideias. Nesse sentido, observamos a produção de uma estratégia política a partir da realidade sentida por sujeitos históricos de um período marcado pelas dificuldades de sobrevivência e pela dura repressão às formas de organização que esses desenvolviam para si. Ou seja, à medida que a necessidade de organização se impunha como forma de superação da realidade vivida, também, por meio da violência, se impunha uma pesada máquina de contenção dessa demanda. É quase inevitável a conclusão de que a superação das dificuldades vividas prescinde da derrota à repressão, fazendo com que a pauta da democracia emergja com centralidade privilegiada e fortalecida ainda pelo declínio de experiências passadas que, em geral, não a teriam dado a devida relevância. Dessa forma, os fundamentos dessa estratégia política comparecem novamente, no campo da EPT, como: fundamentos para a ruptura relatada no capítulo 2; e, como marcas dessa estratégia nas políticas públicas que serão desenvolvidas a partir do momento que ela alça-se ao posto de dirigente do Estado brasileiro.

Assim sendo, a perspectiva política colocada desenvolve-se também para os mais amplos aspectos da vida social, dentre eles a pauta da Educação e, mais especificamente, a educação profissional, pois

Num mercado de trabalho altamente competitivo, o padrão de comportamento estimulado e predominante foi o da corrida individualista às posições superiores. A busca por “qualificação”, entendida como habilitação para ocupações mais procuradas pelas empresas, está estampada no enorme crescimento das escolas técnicas e profissionais, dos cursos noturnos e mesmo em geral da escolarização das classes trabalhadoras (SADER, 1988, p.87).

Àqueles sujeitos que organizam seus movimentos, “permanecendo na esfera privada das histórias familiares, restava a projeção dos mesmos sonhos na figura dos filhos. E por isso também a pressão por escolas foi algo tão forte nessas décadas. Preparar os filhos para talvez alcancem o que não alcançaram os pais” (SADER, 1988, p.114). Nossa hipótese é que, dirigindo o sentido das políticas públicas, ao alçar-se à posição de estratégia hegemônica, as determinações que a produziram comparecem novamente como uma marca dessas políticas. Nesse sentido, os fundamentos para a ruptura nas políticas de EPT que vinham sendo desenvolvidas (as quais já tratamos anteriormente), localizam-se no mesmo processo histórico que constitui os fundamentos da alternativa política produzida pelos trabalhadores brasileiros no período pós-ditadura, de caráter democrático e popular.

Com o declínio do regime militar abriu-se um período de intensa disputa política entre projetos societários distintos, sobre os rumos da sociedade brasileira em geral e das políticas educacionais em específico:

Fechando-se o ciclo da ditadura civil-militar, a mobilização nacional para a transição democrática levou à instalação do Congresso Nacional Constituinte em 1987. A sociedade civil organizada, por meio de suas entidades educacionais e científicas, mobilizou-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição (FRIGOTTO, CIAVATTA, e RAMOS, 2012, p.21).

Nesse processo ocorreram muitas batalhas no campo institucional, exemplo disso é o caso dos debates em torno da aprovação da LDB (que se inicia imediatamente após a aprovação da Constituição Federal em 1988 e tem seu desfecho no ano de 1996) e da substituição do decreto nº 2208/97 pelo Decreto nº 5154/04. Por terem participado ativamente, Frigotto, Ciavatta e Ramos se destacam como interlocutores privilegiados no auxílio da compreensão dessas disputas: “como partícipes, desde o início, dos debates deste processo, julgamos que expor nossa compreensão do mesmo, de forma direta e documentada, pode ser um serviço aos que lutam no embate teórico e político nos marcos de uma democracia de corte formal e restrita” (FRIGOTTO, CIAVATTA, e RAMOS, 2012, p.21).

Para além disso, os autores supracitados ainda estiveram diretamente envolvidos com o desenvolvimento dos projetos educacionais voltados às políticas para o Ensino Médio e EPT nos primeiros anos do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva:

No início de 2003, a aposta em mudanças substantivas nos rumos do país, com a eleição do presidente Lula e com a perspectiva de um governo democrático popular, levou-nos a sugerir alguns nomes para as Diretorias do Ensino Médio e da Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), bem como assessorar a realização dos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizados, respectivamente em maio e junho de 2003 (FRIGOTTO, CIAVATTA, e RAMOS, 2012, p.21).

Dessa maneira, o projeto político no qual os autores se inscrevem é produto do processo histórico de reorganização da classe trabalhadora brasileira iniciado a partir de finais da década de 1970, “projeto que tem em seu ideário a mudança das estruturas que geram a desigualdade e a construção de um projeto societário de base popular” (FRIGOTTO, 2012, p.78). No campo das políticas educacionais em EPT, esse projeto buscou se contrapor ao ideário que fundamentou as reformas educacionais da década de 1990, que buscavam “uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível” com o objetivo de “formar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente” (FRIGOTTO, 2012, p.73).

O Ministério da Educação, no ano de 2004, publicou um documento intitulado “Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, que tinha como objetivos: “resgatar as concepções e princípios gerais que deverão nortear a educação profissional e tecnológica, baseados no compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade” (BRASIL, 2004, p.6); e, destacar os compromissos do governo da época com a

Educação básica, a redução das desigualdades sociais, o respeito e o fortalecimento da cidadania, reconhecendo em todos os momentos que à educação profissional e tecnológica cabe uma posição estratégica importante como elemento criativo de alavancagem, junto com outras políticas e ações públicas, para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil (BRASIL, 2004, p.6).

Nesse documento, o MEC à época apontava que no centro do ideário dos governos anteriores sempre “esteve presente o fazer, o trabalho manipulativo, a indústria, a preparação e qualificação para o mercado” (BRASIL, 2004, p.16), e ainda “apesar das reformas ocorridas e das intenções patrióticas, pouco ou nada se discutiu ou se procurou contemplar sobre as necessidades ou a respeito da formação integral do aluno, do cidadão, do indivíduo” (BRASIL, 2004, p.24). Já com relação às reformas promovidas naquele período, o MEC caracteriza esse processo de medidas vinculadas às políticas de EPT como:

Um movimento restritivo à oferta de educação média técnica no ensino público federal e estadual, reforçando a ausência do papel da Federação (rompendo toda uma tradição da União de responsabilidade estratégica com relação à educação profissional e tecnológica) em favor da privatização e da aproximação com o mercado (BRASIL, 2004, p.24).

Configurou-se, assim, dois campos opostos na disputa dos rumos das políticas educacionais em EPT da década de 1990. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) descrevem essas duas perspectivas da seguinte forma:

A questão da educação tecnológica está presente no campo da educação sob duas perspectivas. Uma que a identifica com a educação que aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na

divisão social e técnica do trabalho. [...] Outra perspectiva é aquela que fundamentou a defesa de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 1980 (rejeitada por uma manobra do Senado) que, em seus termos teóricos e práticos, propiciasse a superação da concepção educacional burguesa que se pauta pela dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre instrução profissional e instrução geral (FRIGOTTO, CIAVATTA, e RAMOS, 2012, p.40).

Nessa mesma perspectiva, Ciavatta (2012) ainda aponta que “este é o sentido da história da formação profissional no Brasil, uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (CIAVATTA, 2012, p.88). Dessa forma havia, por um lado uma defesa da EPT como mero aprendizado de técnicas, por outro uma perspectiva de formação profissional centrada no desenvolvimento humano, onde o estudante, muito além de conhecer as técnicas e tecnologias, deveria compreender as bases sobre as quais se assentam o desenvolvimento dessas técnicas, pois “o homem não é somente um ser cognitivo (capaz de desenvolver esquemas mentais) mas também epistêmico (cuja natureza compreende a capacidade e a necessidade de conhecer)” (RAMOS, 2012, p.119). Assim como também “conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade” (RAMOS, 2012, p.121).

O fato de as políticas de EPT terem se desenvolvido, durante muito tempo, centradas estritamente na aprendizagem operacional a partir de cursos modulares, segmentados e com grande variação de carga horária, produziu grandes distorções, como demonstra o documento produzido pelo MEC em 2004:

Outra face controvertida dessa prática consubstanciou-se no Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), que apresentou, inicialmente, a educação profissional como um remédio para os males do desemprego, do subemprego, da precarização do trabalho. Enfatizou-se a formação dos trabalhadores no contexto das transformações produtivas, da nova organização do trabalho e da introdução das novas tecnologias. Transferiu-se para o indivíduo a responsabilidade daquilo que é criação social, a geração das formas de sobrevivência humana. Substituíram-se as políticas de desenvolvimento econômico e social pelas políticas compensatórias ao abandono social a que a população pobre tem sido secularmente relegada no nosso país [...]. Uma questão fundamental permaneceu oculta: o papel do Estado na educação com vistas a ofertar serviços públicos de qualidade (BRASIL, 2004, p.12).

O mesmo documento argumenta ainda que essas medidas:

Estabeleceram claramente uma separação entre o ensino médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas, caracterizando a dualidade estrutural. Isto significou o não reconhecimento da educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida que deve permear toda a formação dos jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2004, p.32).

Assim sendo, “a reforma da educação profissional, concretizada pelo governo anterior, ao

desvincular a formação geral da profissional, desescolarizou o ensino técnico, retirando-lhe o conteúdo de formação básica e buscando atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho” (BRASIL, 2004, p.33) e “o 'novo' consistiu na adequação direta dos conceitos e objetivos educacionais às necessidades econômicas” (BRASIL, 2004, p.33).

Contrapondo-se a essas reformas que “constituíram um processo que representou a redução da política pública, ou seja, a diminuição da ação do Estado como executor de políticas públicas de caráter social” (BRASIL, 2004, p.54), o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública congregava diferentes setores organizados da classe trabalhadora e intelectuais da área com o intuito de promover debates acerca das possibilidades do desenvolvimento de uma formação técnica integrada à formação geral. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) nos apresentam, de forma resumida, esse contexto:

A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988. Com a volta da democracia representativa nos anos 1980, recomeça a luta política pela democratização da educação com o primeiro projeto de LDB que, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve intensa participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia. O que significava tentar reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação (FRIGOTTO, CIAVATTA, e RAMOS, 2012, p.87).

Sobre o caráter avançado – em termos de comparação com projetos anteriores – da primeira proposta de LDB, também o MEC em 2004 aponta o seguinte:

A gestação da LDB ocorrida com o primeiro projeto apresentado à Câmara dos Deputados (12/1988), pelo Deputado Octávio Elísio, e com o substitutivo do Deputado Jorge Hage (03/1989 a 06/1990), o ensino médio começou a adquirir um novo corpo de conteúdo doutrinário, tentando apontar para o papel fundamental deste nível de ensino, qual seja recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas (BRASIL, 2004, p.13).

Porém, esse projeto de LDB produzida no âmbito do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública não obteve sucesso:

O projeto de uma nova LDB foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988, dois meses depois de promulgada a Constituição, incorporando as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive referentes ao ensino médio. O longo debate em torno do Projeto Original e do Substitutivo Jorge Hage foi atravessado pela apresentação de um novo projeto pelo Senador Darcy Ribeiro, e este foi o texto aprovado em 20 de dezembro de 1996, como Lei n.9.394. Por um processo que já relatamos neste texto, o Decreto n.2.208/97 regulamentou a educação profissional e sua relação com o ensino médio (FRIGOTTO, CIAVATTA, e RAMOS, 2012, p.36).

Essa disputa em torno da LDB é exemplar para se compreender a organização das forças políticas em luta no âmbito da sociedade brasileira após a promulgação da Constituição Federal em

1988. Enquanto, por um lado, setores vinculados às lutas da classe trabalhadora se organizavam em torno do Fórum em Defesa da Escola Pública, de outro lado organizavam-se setores mais vinculados ao empresariado e às suas pautas. O primeiro buscou avanços no sentido do reconhecimento do ensino médio enquanto mediação para o ingresso dos jovens no mundo do trabalho, em todos os aspectos que constituem esse processo. O segundo defendia a redução da chamada “máquina estatal” e, por consequência, um projeto de educação que não fosse oneroso, portanto, que fosse limitado, restrito aos aspectos operacionais da educação.

Apesar de derrotado no campo institucional, o Fórum em Defesa da Escola Pública se manteve atuante e travando batalhas no campo das políticas públicas, estabelecendo-se como um polo aglutinador das forças políticas interessadas em um projeto de educação vinculado às demandas da classe trabalhadora brasileira. No que tange à necessidade de uma gestão democrática, em 2004 o MEC reconhece a importância desse espaço:

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública manifesta-se a favor da gestão democrática da educação prevendo a organização do Plano Nacional da Educação e de conselhos democráticos nas diversas instâncias do Sistema Nacional de Educação e o debate participativo sobre as prioridades para a área. Seu entendimento é que a gestão democrática se fundamenta na “constituição de um espaço público de direito que deve promover condições de igualdade, criar um ambiente de trabalho saudável, que vise à superação de um sistema educacional seletivo e excludente” (Fórum, 2003, p. 8)²⁶ (BRASIL, 2004, p.53).

Segundo Frigotto, “o caráter minimalista e desregulamentador da nova LDB (Lei no 9.394/1996) coadunava-se tanto com a estratégia de impor pelo alto um projeto preconcebido, quanto com a tese do “Estado mínimo”, com a tríade do ajuste estrutural: desregulamentação, descentralização e privatização” (FRIGOTTO, 2018b, p.25). Esse movimento, no campo da EPT, materializou-se na promulgação do Decreto nº 2208/97, que vinculava diretamente as demandas dessa modalidade educacional aos ditames do chamado “mundo do trabalho” (que aqui se torna sinônimo de mercado de trabalho):

A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho (BRASIL, 1997, art. 4).

Além disso, o referido decreto ainda proibia explicitamente a integração do ensino médio à formação profissional: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio” (BRASIL, 1997, art. 5). Não se tratava, portanto, de apenas não implementar a integrar a formação geral (ensino médio) com a educação profissional, mas de garantir que não houvesse nenhuma possibilidade de isso acontecer mesmo que de forma

26 Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. **Propostas emergenciais para mudanças na educação brasileira.** Seminário de trabalho: “Reafirmando proposta para a educação brasileira”. Brasília, 18 a 21 abr. 2003.

autônoma. Nesse sentido, os setores organizados em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, se colocariam em posição imediatamente contrária a essa medida:

A gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto n.2.208/97 e a publicação do Decreto n. 5.154/2004 está nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela “remoção do entulho autoritário”. Temos como marco, de modo particular, a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em defesa de um sistema público e gratuito de educação, que deveria tomar forma no capítulo sobre a educação na Constituinte e em uma nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação (FRIGOTTO, CIAVATTA, e RAMOS, 2012, p.22).

Dessa forma, “o embate para revogar o Decreto n.2.208/97 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo” (FRIGOTTO, CIAVATTA, e RAMOS, 2012, p.52). Com a vitória eleitoral, no ano de 2002, da candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva, abre-se então a possibilidade de o campo popular buscar formas de reverter os processos ocorridos nas políticas de EPT na década de 1990 e de avançar no sentido de integrar a formação geral ao ensino técnico. O primeiro passo para isso deveria ser a revogação do Decreto nº 2208/97:

Não é difícil perceber que o amplo leque de forças de esquerda que reiteradamente buscaram eleger Luiz Inácio Lula da Silva inscreve-se, de uma ou de outra forma, na tradição do projeto de desenvolvimento nacional popular comprometido com reformas estruturais. [...] No campo educacional, tratava-se de, imediatamente – assim se expressava o projeto do candidato Lula – revogar o Decreto n.2.208/97 uma espécie de ícone do caráter autoritário e mercantilista das reformas (FRIGOTTO, CIAVATTA, e RAMOS, 2012, p.13).

Porém, a simples revogação do Decreto nº 2208/97 não seria suficiente para colocar em curso um novo projeto de educação profissional, seria necessária a promulgação de um novo decreto em substituição àquele, que viria a ser o Decreto nº 5154, publicado em 23 de julho de 2004²⁷. Com essa alteração então, abre-se a possibilidade do desenvolvimento de formas integradas de formação profissional que, para além do ensino estritamente técnico-operacional, pudesse discutir os conhecimentos humanos que estão na base das técnicas. Segundo o MEC (2004) “a educação é dinâmica e histórica, pois é convidada a fazer uma leitura do mundo moderno marcado por dimensões econômicas, culturais e científico-tecnológicas” (BRASIL, 2004, p.11). Nesse sentido:

Essa compreensão ampla da educação difere da tradição da formação profissional, que, desde suas origens, é conduzida a se vincular demasiadamente aos fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas, aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência dos processos (BRASIL, 2004, p.11).

O mesmo documento ainda ressalva que “sem a estreita ligação à educação básica, a

27 Esse não foi um debate sem polêmicas. Eram defendidas ao menos três as posições diferentes dentro do governo: “Uma primeira posição [...] defendia a ideia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto n. 2.208/97 [...] Uma segunda posição [...] é expressa pela manutenção do atual Decreto n. 2.208/97 [...] Uma terceira posição [...] direta ou indiretamente partilha da ideia da revogação do Decreto n. 2.208/97 e da promulgação de um novo decreto” (FRIGOTTO, CIAVATTA, e RAMOS, 2012, p.23-24)

educação profissional correrá sempre o risco de se tornar mero fragmento de treinamento em benefício exclusivamente do mercado e dos interesses isolados dos segmentos produtivos” (BRASIL, 2004, p.12). No ano de 2004 estava em curso, portanto, um movimento do Estado brasileiro centrado na concepção de que a EPT dever ser “um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder” (BRASIL, 2004, p.7). E ainda:

Propõe-se uma escola que contribua para a superação da estrutura social e desigual brasileira mediante a reorganização do sistema educacional. Assim, é preciso superar definitivamente a concepção que separa a educação geral e propedêutica da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos e a segunda aos pobres (BRASIL, 2004, p.21).

Dessa forma, parece nítida que a intenção do Estado brasileiro naquele momento histórico, ao alterar as concepções das políticas públicas em EPT, não era apenas promover mudanças de forma na execução dessas políticas. Muito além disso, essas alterações encontram-se profundamente vinculadas a uma estratégia política que extravasa os limites das políticas educacionais. Trata-se de um elemento particular dentro de uma totalidade estratégica.

O documento “Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, produzido pelo MEC em 2004, é um dos exemplos de como os pressupostos da estratégia política produzida pela classe trabalhadora brasileira marcaram as políticas públicas após as eleições presidenciais de 2002. Pressupostos esses que comparecem, com a mesma nitidez, em outras publicações oficiais, como é o caso dos “Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica”, de 2007, e do documento “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica”, publicado pelo MEC em 2008 e já citado anteriormente.

Na I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Fernando Haddad, então ministro da educação, comenta a revogação do Decreto nº 2208/97 e as possibilidades de integração do ensino médio à formação profissional:

Por fim, refiro-me ao ensino médio integrado, dever do Poder Público estadual e federal. Depois de revogado o Decreto no 2.208/97, não podemos impor o ensino médio integrado, mas penso que devemos fomentar, induzir e apoiar as iniciativas que buscam essa integração. [...] Penso que o decreto que hoje regulamenta a matéria é consistente, considerando que abre as possibilidades da concomitância, do pós-médio e do integrado. Enfim, libera os sistemas educacionais, sobretudo os estaduais, que têm a seu encargo o ensino médio, para modular a oferta deste conforme as circunstâncias de cada região, de cada cidade, de cada estado. A flexibilidade da legislação acarreta-nos uma responsabilidade muito grande, que é a de fomentar com seriedade o ensino médio integrado (BRASIL, 2007a, p.38).

Ao apontar a construção dessa nova institucionalidade, em 2008, o MEC destacava a

importância dessa política pública em um sentido estratégico amplo: “o que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento” (BRASIL, 2008b, p.6). E ainda, ao tratar do processo de verticalização – que permite o trânsito dos conhecimentos desde o ensino básico até a pós-graduação, dentro da mesma instituição – o mesmo documento destaca também a importância da integração entre formação técnica e o conhecimento geral na execução dessa estratégia para a EPT:

Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (BRASIL, 2008b, p.27).

Dessa forma, os IFs são a materialização de uma política pública que tem no ensino médio integrado à educação profissional sua principal referência. Trata-se da experiência que sintetiza a posição política de um projeto societário determinado, frente às políticas de EPT. O ensino médio integrado assume aqui um patamar de mediação tática entre a necessidade de qualificar a força de trabalho para o desenvolvimento econômico e a formação de indivíduos na sua integralidade humana. A proposta de integração, além disso, é caracterizada também como um caminho possível para a superação da dualidade educacional no Brasil e para a promoção de uma formação cidadã vinculada a um projeto de desenvolvimento autônomo. Dualidade essa promovida por uma classe dominante sem tradição democrática e acostumada a governar por meio de medidas autocráticas, por que filha da antiga aristocracia e associada subordinadamente aos grandes capitais estrangeiros. Portanto, a caracterização sobre a sociedade brasileira e as saídas possíveis para a superação dessa realidade, desenvolvidas no bojo da rearticulação da classe trabalhadora brasileira nas décadas de 1970 e 1980, estão nos fundamentos onde se edifica e sustenta a proposta político-pedagógica dos IFs.

Assim, os IFs são uma experiência educacional profundamente vinculada à tradição recente de lutas da classe trabalhadora brasileira, que não existiria sem essa. Não são uma revolução nem uma contrarrevolução, trata-se antes de um avanço pontual nos marcos da institucionalidade burguesa, crivado por contradições mas fundado em uma estratégia política que pretendia contribuir com o processo histórico de superação das relações de exploração capitalistas. Os limites dessa nova institucionalidade são coincidentes aos limites próprios da estratégia democrática e popular. Algumas dessas limitações podem ser observadas no próprio processo de implantação dessa política pública e serão tema do próximo capítulo do presente estudo.

IV - (IN)CONCLUSÕES

Como observado anteriormente, na perspectiva da sua concepção institucional, os IFs ambicionam desenvolver a potencialidade de erigirem-se como “instrumentos para a mudança da qualidade de vida de brasileiros quando reconhecem que o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio e da produção do conhecimento” (BRASIL, 2008b, p.24) e “espaços privilegiados para a construção e democratização do conhecimento” (BRASIL, 2008b, p.24). Contudo, esse processo não se deu livre de conflitos. Por isso, os parágrafos seguintes têm a intenção de apresentar algumas dessas situações a partir daquilo que já foi observado por outros pesquisadores, procurando atender à recomendação de Pacheco (2015) e partir do “contraste entre o que foi prometido e o que foi realizado, ou ainda, o que não se encontra satisfatoriamente desenvolvido” (PACHECO, 2015, p. 39). Para isso, dividiremos metodologicamente nossa apresentação em três aspectos que julgamos fundamentais na aproximação com as contradições contidas em nosso objeto, quais sejam: as questões envolvendo ações de governo que, por estarem permeadas de disputas políticas, produziram distorções em relação ao projeto originalmente pensado; a ampliação significativa do quadro de servidores dos IFs sem a devida formação sobre a nova matriz institucional que estava em curso e da qual estes seriam agentes; e, o conflito entre a nova identidade institucional e as antigas identidades. Ao final apresentaremos nossas sínteses desse processo que entendemos ainda estar inconcluso.

4.1. UM DEBATE ALIGEIRADO

Nas democracias representativas as decisões de Estado são mediadas e passam pelo crivo de uma série de instâncias. O sistema presidencialista, legitimado pelo voto popular, dá ao presidente do país algumas liberdades que, aos primeiros-ministros de sistemas parlamentaristas,

eleitos pelos membros do poder legislativo, são mais restritas. Entretanto, os projetos políticos eleitos para dirigir o Estado tem uma autonomia apenas relativa: quando tratam de mudanças estruturais, têm de ser discutidos e aprovados pelos membros do parlamento. Se esse processo, por um lado garante os interesses dos grupos hegemônicos, por outro promovem uma série de debates que podem levar ao aperfeiçoamento das propostas. O tempo despendido para isso acaba por se tornar uma espécie de período de transição entre a antiga e a nova estrutura.

Costa e Marinho (2018) procuraram descrever em estudo a tramitação da discussão sobre os IFs no congresso nacional brasileiro. Dizem os autores:

O projeto de lei dos IFs teve, na sua apresentação na Câmara dos Deputados e passando pelo Senado Federal, uma duração de cinco meses. O projeto sofreu algumas alterações, provenientes da Comissão de Educação e Cultura (CEC), com relatoria do Deputado Alex Canziani (PTB/PR), e da Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público (CTASP), com relatoria da Deputada Andreia Zito (PSDB/RJ); sendo ainda apreciado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), com relatoria do Deputado Tadeu Filippelli (PMDB/DF). Os relatórios da CEC e da CTASP alteraram o projeto, mas sem fazer críticas ao conteúdo propriamente. No Senado, o então Projeto de Lei no 177/2008 teve passagem relâmpago sem sofrer alterações (COSTA e MARINHO, 2018, p. 63).

Os autores relatam um andamento apressado no trâmite desta matéria, onde muitos parlamentares se abstiveram das discussões a título de “não atrapalhar o projeto” (COSTA e MARINHO, 2018, p. 70). Nesse sentido, o pronunciamento do deputado Carlos Abicalil – Partido dos Trabalhadores (PT), Mato Grosso (MT) – saudou a postura dos deputados em superar o que chama de “brigas paroquiais” para dar mais celeridade à proposta. Sobre isso os autores comentam:

Não conseguir sair de “brigas paroquiais” e, por conta disso, privar-se de debater projeto de reconhecida importância por todos retratam uma preocupante postura do Legislativo, que contribui para o deficit democrático constitutivo da política de expansão da Rede Federal e de construção dos IFs (COSTA e MARINHO, 2018, p.70).

Outra situação abordada pelos autores em seu estudo foi a discussão sobre as diferenças e semelhanças dessas novas instituições com o modelo universitário. Ao discutir o pronunciamento do então Diretor de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC/MEC), Getúlio Marques, sobre esse assunto, Costa e Marinho (2018) constataram a falta de uma definição clara sobre aquilo que seria equiparado de fato à universidade e o que não seria, sendo delegada essa tarefa às próprias instituições. Dizem os autores:

É estarrecedor como se propõe uma incógnita para um texto de lei republicana, independentemente da justificativa apresentada, vemos o quão relapsa foi a atitude do Poder Legislativo. Constata-se também porque a dificuldade para se definir uma identidade para os IFs, quando a política é pensada deixando uma série de dilemas para as futuras instituições (COSTA e MARINHO, 2018, p.72).

Ilustrando a situação dessas indefinições com relação aos IFs, Costa e Marinho (2018) ainda remetem a uma analogia com o personagem do romance *A Metamorfose*, de Franz Kafka:

Saiu-se da audiência com o perigo eminente de, quando o que estava sendo decidido fosse levado para a realidade, se ter a mesma estranheza com que o personagem Gregor Samsa²⁸ se viu, ao se deparar com seu corpo todo metamorfoseado, com várias pernas, com novas articulações, visão, audição e até mesmo linguajar diferentes (COSTA e MARINHO, 2018, p.73).

E mais:

Com a quantidade de incógnitas que se deixou para serem fechadas já em meio a implementação da nova institucionalidade, o mais provável era que seguisse sendo uma metamorfose ambulante (COSTA e MARINHO, 2018, p.73).

O estudo de Costa e Marinho (2018) nos apresenta um contexto onde os “nós soltos” deixados pela discussão parlamentar também figuram como potenciais colaboradores de uma indefinição sobre a identidade e da institucionalidade dos IFs. Contexto esse gerado pela falta de discussões mais aprofundadas sobre o tema em um processo aligeirado de debates parlamentares, ou, nas palavras dos autores:

O grande problema dessa institucionalidade ser aprovada sem sustentação real, o que virá atuar sobre a vida concreta das antigas instituições de forma distorcida, ou não chegando ao chão dos campi, estabelecendo uma grande distância entre a situação legal e a situação real (COSTA e MARINHO, 2018, p.78).

Esse distanciamento entre o legislado e o empreendido reflete uma circunstância de aparente negligência com a execução concreta dos objetivos idealizados para os IFs. A síntese do debate congressual apresentado acima denota um cuidado meramente formal na apreciação dessa matéria, em prejuízo ao aprofundamento das questões polêmicas e descolado dos fatores educacionais e sociais que comprovariam a pertinência da nova institucionalidade. Se a proposta foi pouco discutida entre os parlamentares, menor ainda foi a parcela de servidores envolvidos nessa discussão. Tendo como objeto a implantação do IF Baiano, Silva (2011) aponta o seguinte:

Vale ressaltar que ao longo do primeiro ano de implantação do IF Baiano, até pela própria correlação de forças presente naquele momento entre os dirigentes institucionais e o governo, foi possível perceber que as tomadas de decisões aconteciam de forma verticalizada e ocorriam de forma aligeirada e sem maiores reflexões, tornando a administração central refém das pretensões governamentais (SILVA, 2011, p.32).

Barbosa (2010), ao realizar estudo sobre a implantação do PROEJA no campus do IF Sudeste de Minas Gerais na cidade de Rio Pomba, entre os anos de 2006 e 2008, observou distorções similares às constatadas na totalidade do processo de implantação dos IFs: a obrigatoriedade da implantação do programa, iniciado pelo decreto presidencial 5.840/06, causou um afastamento entre a formalidade da implantação e a necessidade de êxito em sua aplicação enquanto política educacional. O artigo 2º do referido decreto obrigou as instituições a implantarem o programa até o ano de 2007, fazendo com que isso acontecesse de forma apressada e com pouca discussão entre os servidores que seriam os verdadeiros agentes de realização dessa política pública.

28 Personagem da novela *A Metamorfose*, de Franz Kafka.

Afirma o autor:

A obrigatoriedade das Instituições Federais de EPT de implantarem cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007, ocasionou uma correria destas instituições para o cumprimento do Decreto. Assim, em consequência a esses acontecimentos, o PROEJA ao ser implementado não dispunha de uma estrutura organizacional necessária ao atendimento desse público, possuidores de características peculiares, nas Instituições Federais (BARBOSA, 2010, p. 109).

Tendo também como objeto de pesquisa a implantação do PROEJA nos IFs – mas como *locus* da investigação o Instituto Federal de Goiás, Campus Goiânia – Pereira (2011) também constatou algumas assimetrias entre aquilo que foi idealizado e seu processo de implantação prática. O autor aponta quatro fatores responsáveis por essa situação:

a) a falta de clareza do que venha a ser a integração curricular; b) a não compreensão do trabalho como princípio educativo; c) a resistência institucional em relação à admissão de um público estranho ao perfil historicamente atendido e, d) o baixo nível político-pedagógico de seus quadros para a atuação com o público específico da EJA (PEREIRA, 2011, p. 134).

Ainda sobre o caso da implantação do PROEJA nos IFs, Frigotto et al. (2018) referindo-se ao estudo de Macêdo (2011), indicam que

A adoção abrupta e obrigatória ao programa por parte dos IFs surpreendeu todos os profissionais da referida instituição, que possui polos espalhados pelo Brasil. Esse desenrolar do programa, com vistas a transformar a educação brasileira, tornou-se, ao mesmo tempo, um dado complicador para o seu sucesso, seja pela aceitação do corpo docente, seja pela capacitação deles, que podem se considerar muito qualificados para atuar em tal campo, ou podem se sentir sem capacitação para isso (FRIGOTTO et al., 2018, p.98).

E ainda:

O que gerou esse quadro foi, também, a falta de conhecimentos sobre o referido programa e o desconhecimento dos documentos que o orientam, bem como a falta de materiais e de metodologias pedagógicas próprias para trabalhar com o público alvo do PROEJA, dificultando sua implementação e a adesão dos institutos de modo a abraçá-lo e a mantê-lo de bom grado (FRIGOTTO et al., 2018, p.98).

Essas constatações, ao encontro dos resultados da pesquisa de Barbosa (2010), nos remetem a um problema central: a falta de adesão dos servidores ao projeto implementado, por conta da falta de uma formação específica que gera a incompreensão sobre a necessidade de sua implementação enquanto política pública. Isso teria sido ocasionado por um processo aligeirado de discussão, tanto entre os agentes políticos que aprovaram a matéria no parlamento, quanto entre os agentes públicos responsáveis por sua efetivação. Porém, Frigotto (2018a), apresenta ao menos mais um fator importante para nosso estudo sobre a falta de definição na identidade dos IFs, nas palavras do autor:

O problema maior que vislumbramos é a mudança de rumos da formação profissional e tecnológica, priorizando, a partir de 2011, com a criação do PRONATEC, uma tendência regressiva para formação do trabalho simples (FRIGOTTO, 2018a, p.14).

Frigotto (2018c), considerando ainda os processos dos Planos de Desenvolvimento

Institucional (PDI) e os Planejamentos Político-Institucionais (PPI) em sua pesquisa, assinala os prejuízos causados a estes pela ação do governo em assumir a priorização do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) em relação às demais políticas em EPT:

Tanto no caso do PDI quanto do PPI, pelos depoimentos que colhemos, não tem sido tarefa fácil. Isto tanto pela natureza de uma institucionalidade única na abrangência da verticalidade, quanto pelo atravessamento de demandas de projetos e programas vindos do governo federal. Mais incisivamente, talvez, os reflexos com a definição do PRONATEC como a prioridade das prioridades na política da educação profissional e tecnológica a partir de 2012 (FRIGOTTO, 2018c, p.137).

Vale destacar que o ensino médio integrado nunca figurou claramente como uma prioridade para os governos da época. O próprio texto da lei de criação dos IFs deixa essa questão em aberto ao apontar apenas a preferência em relação à modalidade não-integração. Sobre isso, Frigotto (2018c) comenta:

Outro aspecto que na política de criação dos IFs a legislação destaca, ainda que não obrigue, é que o ensino médio se dê preferencialmente na modalidade de integrado. Como já mencionamos em capítulos anteriores, este preferencialmente expressa a fragilidade do Governo Luiz Inácio Lula da Silva na afirmação daquilo que tinha sido ponto central do debate educacional na década de 1990, a superação da dualidade formalizada em lei pelo Decreto no 2208/1997. Mas, particularmente, a partir de 2005, efetivou-se o abandono quase por completo da concepção do ensino médio integrado com base na ciência, trabalho e cultura e como travessia para a escola unitária e a educação politécnica. Finalmente, em 2012, com a definição do PRONATEC como a prioridade do MEC sinalizou a reedição [...] das políticas de preparação para o trabalho simples (FRIGOTTO, 2018c, p.140).

Sobre os setores sociais interessados na política do PRONATEC, Frigotto (2018c) diz o seguinte:

A definição do PRONATEC como a política prioritária era expressão de que o setor privado por meio das Confederações da Indústria, Comércio e da Agricultura e seus deputados, senadores, burocratas e tecnocratas haviam tomado por dentro o Estado brasileiro. Como consequência, a grande fatia de recursos do PRONATEC e de outros programas direcionou-se ao setor privado, mormente ao Sistema S (FRIGOTTO, 2018c, p.145).

O PRONATEC, para além de significar uma cisão interna nos IFs, por dividir os servidores e ter um orçamento em separado, assegurou ao Sistema S²⁹ uma grande fonte de financiamento proveniente dos fundos públicos. Essa priorização da formação estrita para o emprego contribuiu a configuração de uma identidade de rede em relação aos IFs meramente formal, apenas por conta de seus vínculos jurídico-administrativos. Segundo o mesmo autor:

Tanto o trabalho de campo, quanto outras fontes documentais nos indicam que a denominação de rede é apenas do ponto de vista jurídico-administrativo. Do mesmo modo, os 38 IFs não configuram, a não ser do ponto de vista jurídico-administrativo, uma identidade que se possa definir como uma rede. [...] Isto, em grande parte, pelo que indicamos anteriormente, relaciona-se ao fato de o governo e o MEC terem declinado de disputar a concepção de educação em todos os níveis e, no caso específico dos IFs, o deslocamento para a política do PRONATEC como a prioridade do governo (FRIGOTTO, 2018c, p.130).

29 Sistemas Nacionais de Aprendizagem ligados às Confederações Nacionais da Indústria, Comércio, Agricultura e Pecuária, Transportes e Cooperativismo, de direito privado.

Frigotto (2018c) designa ainda outro elemento que dificultou a construção de uma identidade de rede aos IFs, relacionado mais diretamente à postura do MEC:

Vários outros aspectos dificultam a construção de uma nova identidade dos IFs para constituir uma rede como eram as escolas técnicas federais e a rede dos CEFETs. Pelo número de campi e sua nova territorialidade, os IFs têm uma configuração muito diversa. Outro aspecto relaciona-se à própria postura do MEC que, pelos depoimentos que colhemos no trabalho de campo, não estimulou a consolidação de uma maior identidade. A estratégia de receber separadamente os reitores dos IFs para negociar caso a caso as demandas institucionais é um claro sintoma de que o MEC não desejou e não deseja uma formação dos IFs com uma identidade mais coletiva (FRIGOTTO, 2018c, p.135).

Considerando “uma criação feita por uma negociação pelo alto e, portanto, sem um debate sobre o seu sentido no contexto de nossa sociedade e da precariedade da educação pública, notadamente o ensino médio” (FRIGOTTO, 2018c, p.132), Frigotto (2018c) aponta ainda que “muitos docentes que estão iniciando suas atividades docentes na Rede sentem dificuldades e resistem em atuar nos diferentes níveis de ensino. Há falta de treinamento para as diferentes realidades, preparar melhor os docentes para essa diversidade” (FRIGOTTO, 2018c, p.143). Nesse sentido, nos parece que a pauta democrática reivindicada pelos movimentos que levam aquele projeto societário ao governo, em determinado momento deixou de ser um meio para avançar nos variados aspectos apontados pela estratégia e passou a ser um fim em si mesma, considerando a tramitação formal das questões como suficientes para sua implementação real. Vejamos a seguir como a ampliação significativa do quadro de servidores dos IFs sem a devida formação sobre a nova matriz institucional que estava em curso e da qual estes seriam agentes, pode ter influenciado no desenvolvimento dessa política.

4.2. OS AGENTES DA POLÍTICA PÚBLICA

Segundo Pacheco (2015) “para o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional foram e estão sendo incorporados cerca de 19 mil novos servidores” (PACHECO, 2015, p. 49). Nesse processo, muitas escolas foram abertas contando apenas com servidores recém empossados, onde os únicos que já haviam passado pelo período de estágio probatório eram por vezes apenas os ocupantes das diretorias *pró-tempore*. Sobre esse encontro de gerações diferentes, Frigotto (2018c) relata que

Este traço de tempos diversos, em que a maioria tem no máximo a idade do início da expansão, tem implicações, tanto no plano de construir uma nova identidade quanto, e talvez mais importante, no âmbito das dificuldades, mas também das possibilidades e disputas de concepções teóricas e pedagógicas e do que priorizar na verticalização (FRIGOTTO, 2018c, p.132).

Uma característica também indicada por Frigotto (2018c), no que diz respeito aos

quadros ingressantes no processo de expansão, é com relação à sua juventude enquanto servidores, não totalmente convencidos de manter e aprofundar seus laços com a instituição. Em grande parte das vezes, sua motivação relaciona-se mais com um sucesso profissional associado à remuneração do que com um objetivo de contribuir com aquilo que o caráter público de sua função determina como sendo o mais apropriado para a coletividade:

Um aspecto não menos importante relaciona que a expansão rápida dos IFs abriu espaço para centenas e centenas de concursos públicos. Uma geração de jovens bem titulada (nem sempre bem qualificada) que estava contida pelas políticas neoliberais avessas aos concursos públicos e à criação de novas instituições públicas de ensino. Trata-se de uma geração conhecida como “concurseira” em busca, primeiro, de emprego e, em seguida, de empregos mais bem remunerados. Em alguns casos, o concursado pode estar esperando vaga em dois ou três concursos que realizou. No primeiro que é chamado, assume, mas, logo depois, se for chamado num concurso em outra instituição que lhe dá vantagens, imediatamente larga o primeiro. Nos depoimentos de trabalho de campo, vários exemplos desta natureza foram narrados. Há casos em que empregados nos IFs continuam fazendo concursos em busca de um espaço profissional que avaliam que lhes dá mais futuro (FRIGOTTO, 2018c, p.135).

Essa falta de intenção em preservar o vínculo institucional, motivada pela busca de melhor remuneração ou condições de trabalho e vida, pode encaminhar-se também para um descompromisso com as tarefas e objetivos da instituição, ainda mais quando o servidor concursado não está atuando no seu local (geográfico) de origem. A função social que desempenha, por mais nobre que possa ser, fica secundarizada em favor do objetivo de retornar para sua região. Acerca disso, Frigotto (2018c) observa que:

O fato de o concurso ser nacional e num país continental, cria-se uma situação em que um jovem professor (a) do Nordeste ou do Norte do país passa num campi de um dos IFs do Rio Grande do Sul. Ao assumir a vaga traz junto outra identidade cultural, outros hábitos e, além disso, a esposa(o) ou namorada(o) ou filhos, em muitos casos, têm dificuldade para se mudar. Como consequência, as direções e reitorias convivem com enorme número de transferências, em particular nos campi de interior. Como um exemplo disso, quando visitamos o IF Farroupilha (IFFar)/RS, ele estava com pouco mais de 500 docentes; cerca de 180 estavam pleiteando transferência (FRIGOTTO, 2018c, p.136).

Nesse sentido, as velhas identidades têm nos gestores e servidores mais antigos os agentes da defesa de sua manutenção. Porém, boa parte dos novos servidores não encampou a defesa da nova institucionalidade. Nos parece que pode ter havido uma falta de diálogo tanto com o primeiro, quanto com o segundo grupo de servidores. As pesquisas citadas a seguir apontam para a ausência de participação dos antigos servidores no processo de constituição dos IFs como política pública da qual seriam promotores, ao passo que também não existiu nenhum tipo de formação sobre isso para os servidores ingressantes.

Lima (2010) dedicou-se ao estudo da implantação do Instituto Federal Catarinense na cidade de Camboriú/SC – antigo Colégio Agrícola de Camboriú, então vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e fundado em abril de 1953 – e, sobre o entendimento dos servidores daquele campus no que diz respeito às atividades que deveriam desenvolver, relata o

seguinte:

Os entrevistados ponderaram que já contavam com uma vasta experiência na educação profissional e média e, agora eram desafiados a trabalhar com a educação superior, sem qualificação prévia. Precisavam também desenvolver atividades de pesquisa e extensão e nem sabiam direito como colocá-las em prática (LIMA, 2010, p.42).

Situação muito parecida é relatada por Silva (2012) ao abordar a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no campus Sertão/RS do IFRS:

A qualificação para atuar no PROEJA é fundamental, tendo em vista as especificidades do Programa. De acordo com a pesquisa, dos 09 docentes atuantes no Programa no IFRS/Sertão, apenas 01 informou ter participado de curso preparatório antes de iniciar suas atividades no PROEJA. Verificamos que nem a reitoria do IFRS, nem a direção do IFRS/Sertão, se preocuparam com a qualificação dos docentes, pois não foi oferecida a eles nenhuma oportunidade de preparação. Verificamos novamente que as políticas públicas de inclusão não estão sendo cumpridas à risca, ainda há escola sem preocupação com a qualidade do ensino, na verdade apenas cumprindo formalidades, que, neste caso, é a implantação de novas turmas para atender as exigências da SETEC/MEC (SILVA, 2012, p. 41).

O estudo realizado por Silva (2011), da mesma forma aponta para o fato de que não foi exclusividade dos novos servidores a falta de preparação para a função pública que desempenhariam. O campo da pesquisa nesse caso foi o Instituto Federal Baiano, composto pelos campi de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim. O autor afirma que “um dos pontos mais evidenciados pela pesquisa foi que a criação dos IFs se deu de forma acelerada e verticalizada, sem que houvesse participação efetiva das comunidades escolares e debates suficientes que pudessem prestar os devidos esclarecimentos aos interessados na reforma” (SILVA, 2011, p.74).

Para além disso, várias foram as demandas requeridas aos IFs pelo governo de maneira geral e pelo MEC em particular. Exemplo disso são os programas: Mulheres Mil, Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Sobre a implantação deste último, Frigotto (2018c) nos apresenta o depoimento de um servidor do Campus de Sertão/RS do IFRS:

Trata-se de programas interessantes e que atendem a outras demandas que ainda não estão integrados ao campus. Porém, o PRONATEC está causando algumas dificuldades no nosso trabalho. Trata-se de um sistema de atendimento pedagógico paralelo aos cursos que realizamos tradicionalmente. São custeados com recursos específicos além do orçamento vigente, mediante pagamento de assistência estudantil, bolsa para professores e pessoal de coordenação e apoio e isso causa divisão de atividades aos profissionais no campus. Ou se utilizam recursos humanos externos ao campus e sem qualificação muitas vezes, ou se utilizam recursos humanos do campus e isso também causa problemas de carga horária, sobreposição de horários etc (FRIGOTTO, 2018c, p.143).

Ao pesquisar a formação docente nos campi de Juiz de Fora, Barbacena e Rio Pomba, do IF Sudeste de Minas, Barbacovi (2011, p.132) observou ali uma sobrecarga de trabalho dos professores por estarem incumbidos de desempenhar atividades administrativas e de coordenação

fora da sala de aula. Verificou também uma baixa frequência e pouca oferta de cursos de capacitação docente (BARBACOVİ, 2011, p.170). Tratam-se de profissionais que tiveram de lidar com novas atribuições abruptamente e com pouca ou nenhuma compreensão do processo em que estavam inseridos. Como consequência disso, novamente parece que a nova institucionalidade se volta para a reprodução daquilo que pretendia combater: o viés bacharelesco e elitista presente na universidade brasileira. A respeito desse processo, Frigotto (2018c) expõe o seguinte:

O que observamos ao longo da pesquisa é de que as tendências são as mais diversas e se definem pelos grupos de gestão dentro das disputas político-institucionais, pelas diferenças entre as áreas das denominadas ciências duras em relação às ciências sociais e humanas, e pelo ingresso de um grande número de jovens doutores e mestres sem experiência de ensino e que desejam e lutam para atuar em pesquisa e no nível superior (FRIGOTTO, 2018c, p.139).

Esse movimento provoca uma tendência de ampliação da oferta formativa justamente no sentido contrário àquela intencionada na legislação que constitui os IFs, ou seja, a priorização da graduação e pós-graduação em detrimento do ensino médio integrado e a educação de jovens e adultos. O relato de um servidor do IFRS, do campus de Sertão/RS, a Frigotto (2018c) demonstra essa situação:

Há algumas dificuldades no sentido de atender com qualidade a essa expansão rápida e desenfreada proposta pelo governo. O Campus Sertão estava com 500 alunos há cinco anos, com 90% dos alunos de cursos técnicos. Hoje estamos com quase 2.000 alunos, inúmeros cursos técnicos, 8 cursos superiores e turmas de pós-graduação. Quase 50% dos alunos já são de cursos superiores (FRIGOTTO, 2018c, p.141).

Nesse sentido ainda, Frigotto (2018c) conclui que “o ensino médio integrado, embora com sinais de crescimento, não constitui prioridade clara de um modo geral em todos os institutos, a não ser em alguns campi. Ainda mais problemática é a oferta do PROEJA” (FRIGOTTO, 2018c, p.147).

Frigotto et al. (2018) apontam dificuldades encontradas pelos IFs em manter seus quadros docentes que seria causado pela incompreensão destes quanto à razão das atividades que desenvolve na instituição:

Os IFs, com o seu caráter multidisciplinar, multicampi e articulado a várias modalidades de ensino, de modo geral, possuem dificuldades quanto à manutenção de seus corpos docentes. Em grande medida, essa questão é ocasionada por conta do desconhecimento da proposta pedagógica e dos objetivos institucionais desta nova configuração dada à política pública aplicada nos IFs (FRIGOTTO et al., 2018, p.98).

Não nos parece preciso afirmar que as determinações desses problemas residam na vontade individual dos servidores, mas antes em um processo histórico permeado de relações, determinações e contradições. O cenário apresentado até aqui demonstra que os IFs possuem um quadro de servidores com relativo pouco tempo de casa e, muitas vezes, pouca experiência docente. Em números consideráveis, esses servidores são de outras localidades e objetivam retornar assim

que uma transferência for possível. Também têm pouca ou nenhuma formação sobre a função social que desempenham: aos antigos não foi promovida a devida discussão e aos novos não foi dada a devida recepção. Por isso, em grande medida, reproduzem um viés bacharelesco em detrimento das políticas de ensino médio integrado e do PROEJA, objetivos centrais dos IFs. A isto soma-se a precariedade presente em muitas das escolas da rede e temos então uma situação onde

Um dos aspectos mais problemáticos a ser enfrentado pelos IFs diz respeito à expansão dos campi na interiorização, e de núcleos ou campos avançados não acompanhados de pessoal suficiente, laboratórios, instalações em geral, como consequência da diminuição das dotações devido à crise (FRIGOTTO, 2018c, p.147).

Ao que parece, a expansão feita de forma aligeirada, com pouca discussão – apesar dos muitos discursos – deixou lacunas que podem ter contribuído com a ocorrência de percalços no desenvolvimento dessas instituições, de grandes contrastes entre o idealizado e o realizado. Contudo falta ainda um último aspecto a ser analisado sobre isso. Pretendendo contribuir com uma melhor compreensão das relações e determinações presentes no movimento contraditório da estrutura e dinâmica do nosso objeto, abordaremos na sequência os aspectos relativos ao conflito entre a nova identidade institucional e as antigas identidades.

4.3. O NOVO E O VELHO EM CONFLITO

O aspecto mais evidente nas dificuldades, quando do estabelecimento de uma nova institucionalidade a partir de instituições já existentes é, sem dúvida, o inevitável conflito do novo com o velho. No caso dos IFs, algumas das instituições que lhes deram origem já tinham quase um século de história, com práticas administrativas e pedagógicas que, além não dialogar com o novo modelo, em alguns casos, eram diretamente conflitantes, de forma que a sobrevivência do novo estava condicionada à negação completa do velho. Para Frigotto (2018c), “esta junção de tempos, se tem potencialidades educativas marcadas pela experiência e sedimentação, também tem o complicador da natureza dessa memória e de como juntar tempos com história e cultura tão diversas e mudança de institucionalidade e criar uma nova identidade” (FRIGOTTO, 2018c, p.131).

Nesse sentido, Pacheco aponta para a impossibilidade de se “esperar resultados diferentes de uma nova matriz institucional se ela continuar sendo gerida da mesma forma” (PACHECO, 2015, p. 48). Reconhecendo que “esse parece ser o caso, com raras exceções, da gestão dos Institutos Federais” (PACHECO, 2015, p. 48), o autor divide metodologicamente essas gestões em dois grupos: o primeiro diz respeito aos IFs provenientes das antigas escolas agrotécnicas federais; o segundo, àqueles provenientes dos antigos CEFETs. Sobre o primeiro grupo, aponta a dificuldade por parte da sua gestão e da comunidade acadêmica em absorver a nova matriz institucional que,

indubitavelmente, produziria significativas mudanças na forma de gerir os processos internos:

Na visão desses sujeitos, o novo ou não funciona ou não é possível de ser implementado e como tática de sobrevivência se aclamam os velhos métodos das escolas. Perpetuando assim, a tradição conservadora do ensino com a nova roupagem, mais elegante e imponente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, administrados, agora, por um “Reitor” (PACHECO, 2015, p. 49).

Já sobre o segundo grupo, a matriz dos IFs significou a interrupção parcial de um processo onde “a comunidade e a infraestrutura desses espaços apontavam para a potencialidade de se tornar Universidades” (PACHECO, 2015, p. 50). Parcial pois, como previsto na Lei 11.892/08, os IFs têm status de universidade e o organograma expresso em seus estatutos segue esse mesmo padrão. Ao citar o caso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Frigotto (2018c) aponta que “o status de universidade dos IFs foi uma solução negociada para impedir que grande parte dos CEFETs pressionassem politicamente naquela direção” (FRIGOTTO, 2018c, p.130), ou seja, na direção de tornarem-se universidades tecnológicas. Para Pacheco (2015) a consequência disso seria a perda de espaço por parte da inovação, da extensão tecnológica, da verticalidade e da autonomia das unidades para um modelo de simples reprodução do sistema universitário e, dessa forma, correr-se-ia o risco de perder “o contato com o mundo do trabalho ou mesmo a característica da pesquisa aplicada, ou ainda a produção de produtos inovadores para geração de patentes” (PACHECO, 2015, p. 50).

Sobre essa questão, Frigotto (2018c) também relata que “a lei nº 11.892, de 29/12/2008, que criou os IFs, na realidade engendra uma memória secular. Assim, os IFs em sua realidade institucional convivem com a memória de longa, média e curta duração. Juntam-se memórias de um século, de algumas décadas, e de menos de uma década” (FRIGOTTO, 2018c, p.131). Esse choque entre a nova institucionalidade e as formas antigas é bem expresso no depoimento de um professor com quarenta anos de instituição: “eu convivo atualmente, num mesmo tempo e num mesmo espaço em três instituições: aqui temos ainda traços das escolas técnicas federais, mais ainda dos Centros Federais de Educação Tecnológica e, agora, com a estrutura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.” (FRIGOTTO, 2018c, p.131). Ao ilustrar essa situação, o autor ainda descreve a assimetria entre a percepção de um docente recente e outro com vários anos de trabalho em uma instituição que assumiu variadas identidades no decorrer do tempo:

No Instituto Federal Espírito Santo (IFES), um antigo professor afirmava: 'Convivo com esta instituição há mais de quarenta anos e conheço a sua história em detalhes'. Sendo retrucado imediatamente por um jovem professor de um dos campi: 'Colega, eu tenho a experiência de três meses e quase nada sei sobre esta história' (FRIGOTTO, 2018c, p.132).

As antigas escolas agrotécnicas tiveram desenvolvimentos particulares, mas comum à maioria delas é o fato de terem recebido variadas denominações e contraído diferentes vínculos jurídicos e administrativos no decorrer de sua existência. O texto institucional disponível na página

eletrônica do campus do Instituto Federal Catarinense (IFC) em Concórdia/SC demonstra bem esse processo:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Concórdia (IFC – Concórdia) iniciou as atividades pedagógicas em março de 1965, como *Ginásio Agrícola*, tendo seu funcionamento autorizado pelo Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967. Formou a primeira turma em 1968. Elevou-se de Ginásio Agrícola para *Colégio Agrícola* em 12 de maio de 1972, através do Decreto nº 70.513. Posteriormente, pelo Decreto nº 83.935, de 4 de outubro de 1979, passou a denominar-se *Escola Agrotécnica Federal de Concórdia*. Foi transformada em *Autarquia Federal* pela Lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993, vinculada ao Ministério da Educação, nos termos do artigo 2º do anexo I, Decreto nº 2.147 de 14 de fevereiro de 1997, adquirindo autonomia didática, disciplinar, administrativa, patrimonial e financeira. Por fim, através da Lei 11.892/2008, a Escola Agrotécnica Federal de Concórdia passou a integrar o *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense*, denominando-se *Campus Concórdia*. (grifos nossos)³⁰

No caso dos CEFETs, esse processo de mutação é ainda mais longo. Grande parte deles têm sua origem nas primeiras décadas do século XX, quando o governo de Nilo Peçanha instituiu as *Escolas de Aprendizes Artífices* em todas as unidades da federação. Durante o período do Estado Novo passaram a denominar-se *Liceus Industriais* e, nas décadas de 1980 e 1990 ganharam status de autarquias, recebendo o nome de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Cada uma dessas mudanças jurídico-administrativas representou uma resposta às necessidades sociais ou econômicas de cada época³¹.

Dessa forma, os aspectos tanto de caráter administrativo, quanto pedagógico, das antigas institucionalidades convivem e conviveram com os aspectos da nova institucionalidade durante todo o decurso da implantação dos IFs. Frigotto (2018c), ao salientar a postura elitista vinculada à ideia de universidade no Brasil, reproduzida também no interior das escolas técnicas, relata que:

A 'ifetização' atendeu ao viés bacharelesco e de status de setores da alta administração e do professorado. No trabalho de campo, observamos dois aspectos que confirmam este viés. Primeiro, a rapidez em transformar os espaços dos diretores dos CEFETs em gabinetes do reitor, em alguns casos improvisando tapetes vermelhos. Do mesmo modo, a pressa no aluguel ou na construção de prédios para espaços específicos revela esta tendência (FRIGOTTO, 2018c, p.133).

Por conseguinte, apesar de Pacheco (2015) defender que “os Institutos Federais não são, não pretendem ser e não devem ser uma universidade” (PACHECO, 2015, p. 35), a pesquisa de Frigotto (2018c) sinaliza a intenção – consciente ou não – dos agentes dessa política pública em reproduzir justamente aquilo que seria a característica da universidade brasileira a ser combatida pela nova institucionalidade: seu distanciamento das demandas dos segmentos populares da sociedade e seu elitismo. Esses fatores produziram ainda dificuldades nos processos internos da instituição nascente, que precisava estabelecer as diretrizes para o seu funcionamento. Um exemplo disso é relatado por Frigotto (2018c) quando do debate coletivo sobre as concepções educativas a

30 Disponível em: <http://concordia.ifc.edu.br/institucional/historico/>. Acesso em 16 de julho de 2019.

31 Para mais informações ver CICHACZEWSKI (2019).

serem desenvolvidas, considerando-o como aspecto mais complexo e desafiante: “a complexidade advém da rápida expansão com junção de instituições que possuem culturas, tradições pedagógicas e temporalidades muito diversas” (FRIGOTTO, 2018c, p.139).

É inegável que ambicionar a criação de uma nova institucionalidade, que dê conta de superar institucionalidades antigas partindo delas próprias, é um projeto ousado e não poderia passar ao largo dos embates que essa ousadia engendra. Entretanto, o novo também se desenvolve dentro do velho, ou, toda forma traz em si mesma uma contradição – união de contrários – que amadurece ao ponto de o conflito interno não poder mais ser resolvido dentro dela e gera uma nova forma, constituída pela negação e pela afirmação, tanto do velho, quanto do novo. Analisamos que esse processo ainda está em curso e, por hora, “os IFs, pela junção de instituições de culturas muito diversas, pela amplitude de níveis e modalidades de ensino e outros programas, pela pesquisa e extensão, pela nova regionalização e pelos novos quadros, encontram dificuldade para definir sua nova institucionalidade e, como tal, sua identidade como uma rede é apenas formal” (FRIGOTTO, 2018c, p.147).

Aparentemente, os três aspectos descritos nesse capítulo sobre a constituição dos IFs como política pública, poderiam nos levar à conclusão de que houve uma priorização da constituição apenas legal dos IFs, em detrimento de sua implementação real, que causou um problema de ordem estritamente formativa, isto é, um problema que poderia se resolver com a simples formação dos agentes responsáveis pela execução da política pública. Porém, não acreditamos na existência dessa dicotomia restrita entre aquilo que se pensa e aquilo que se executa. É inegável que tudo isso aconteceu. Porém, tanto aquilo que se pensa, quanto aquilo que se executa estão determinados por contradições e convergências históricas, de modo que atribuir a uma pretensa “vontade política” as assimetrias produzidas nessa relação seria acreditar que a aparência e a essência de um objeto são fatores coincidentes. Para Vázquez (2011) “a essência não se manifesta de maneira direta e imediata em sua aparência, e que a prática cotidiana – longe de mostrá-la de forma transparente – não faz se não ocultá-la” (VÁZQUEZ, 2011, p.32). Dessa forma, o executado nunca é a totalidade daquilo que foi pensado, ao passo que o pensado nunca é um produto de si próprio, mas determinado pelas condições materiais. As duas situações são permeadas de contradições que, se forem subtraídas da análise, limitam a compreensão do objeto ou recaem em um idealismo bizarro (desagregado, caótico). A totalidade dessa questão se expressa justamente na relação estabelecida entre o que se pensa e o que se executa, a partir das determinações e contradições aí presentes. Entendendo a práxis como a atividade humana consciente e objetiva – ou seja, teórica e prática, pensada e executada – compreendemos o processo histórico como o resultado não intencional do conjunto de práxis intencionais de indivíduos ou grupos sociais na sociedade.

Ou, nas palavras de Sánchez Vázquez:

Os atos dos indivíduos concretos como seres conscientes, isto é, suas práxis individuais, integram-se em uma práxis comum que desemboca em um produto ou resultado. Podemos relacionar cada uma dessas práxis com uma intenção original, mas não do mesmo modo a práxis coletiva na qual cada uma dessas atividades individuais se integra (SANCHES, 2011, p. 339).

Nesse sentido, não nos cabe aqui fazer juízos de valor sobre se esse processo de implantação do IFs foi bom ou ruim. Cabe antes apontar a forma como esse processo se deu nas suas várias dimensões e as consequências disso. Isto posto, observamos um cuidado meramente formal na apreciação dessa matéria quando do debate congressional acerca da pertinência da nova institucionalidade, denotando que a forma democracia, tão defendida anteriormente, parece não ser tão eficiente assim quando a questão é colocar em prática as concepções estratégicas relativas a um determinado aspecto da vida social. Outra observação que julgamos pertinente, e relatada nesse trabalho por meio dos exemplos a respeito da implantação do PROEJA – e outros programas do governo federal –, foi a grande centralização das decisões nas esferas de governo, sem um debate mais próximo com os agentes públicos que iriam executar as políticas. Essa questão parece indicar uma contradição entre o projeto societário desenvolvido e as ações do governo no sentido de executar as várias dimensões desse projeto. A execução de uma mediação tática entre a necessidade de qualificar a força de trabalho para o desenvolvimento econômico e a formação de indivíduos na sua integralidade humana – no sentido da superação da dualidade educacional da promoção de uma formação cidadã vinculada a um projeto de desenvolvimento autônomo – deve passar necessariamente pela formação dos agentes que irão executá-la, o que não ocorreu – ao menos não de forma sistematizada – nem por parte dos diretores das escolas, nem dos reitores dos IFs e nem por parte do governo. Portanto, o desenvolvimento dos IFs ainda é uma questão em aberto. Desse conflito do novo com o velho emergirá uma síntese, condicionando a história dos IFs a um processo ainda em execução: uma história ainda por fazer-se.

V – O QUE NOS ESPERA OU O QUE SE ESPERA DE NÓS

Ao final do presente estudo podemos manifestar com convicção que os IFs são um produto, mesmo que de forma indireta e contraditória, das experiências de luta – relativamente recentes – da classe trabalhadora brasileira. Essas experiências, apesar de desenvolvidas a partir das pautas imediatas, foram fundadas em determinadas caracterizações sobre as particularidades da sociedade brasileira: uma classe dominante, filha da antiga aristocracia agrária, que se associa subornadamente ao capital internacional e, por isso, se utiliza de métodos autocráticos pra manter sua dominação. Essa caracterização ainda aponta para o fato de que esses métodos da classe dominante brasileira, condicionaram uma classe trabalhadora afastada dos processos de decisão, tendo sua “cidadania negada”. Como forma de superação dessa situação, a pauta da democracia e da construção da cidadania emergem com especial importância.

No campo das políticas educacionais e, em especial, das políticas em EPT, a concepção estratégica produzida por essas experiências de luta identifica um grande *deficit* educacional por parte da classe trabalhadora brasileira. Um dos aspectos dessa “cidadania negada” é a dificuldade – ou mesmo o impedimento – ao acesso desses trabalhadores ao conhecimento geral humano acumulado. Esse movimento materializa-se na separação dualista da formação ofertada pelo Estado: conhecimentos gerais voltados à formação da classe dominante e conhecimentos estritamente operacionais voltados à formação da classe trabalhadora. A proposta de integração do ensino médio ao ensino técnico, nesse sentido, desponta como uma possibilidade de, por meio de políticas públicas específicas para esse fim, superação dessa realidade e os IFs, então, apresentam-se como uma experiência síntese desse movimento. Materializando, dessa forma, os dois eixos que se constituem como objetivos dos IFs: uma formação cidadã voltada à inclusão e a cultura democrática; e, a contribuição para um desenvolvimento econômico local, regional e soberano.

Porém, durante os governos da estratégia democrática e popular (2003 à 2016), a criação

dos IFs não foram a única medida empreendida. Também foram implementadas medidas como: reforma da previdência, privatizações, envio de tropas ao Haiti, manutenção das políticas de *superavit* primário que tiram recursos dos serviços públicos e enviam para banqueiros (verdadeiros parasitas do fundo público), lei antiterrorismo, redução nos direitos de pensão por morte, seguro-desemprego, abono salarial, auxílio-doença, seguro defeso, etc. Vindas de um governo que representava a estratégia de transformação produzida pela classe trabalhadora brasileira nos últimos períodos, essas medidas (somadas as zero medidas no sentido de atacar estruturalmente a produção das desigualdades no Brasil) levaram à fragmentação dessa classe – afastando-se da CUT e construindo novas experiências de reorganização – e à dispersão de milhares que ficaram desiludidos com os governos do PT.

Dessa forma, durante seus mandatos chefiando o poder executivo no Brasil, o PT foi paulatinamente perdendo sua base de sustentação e apoio popular. O ápice desse processo se dá com a crise econômica iniciada em 2008 e que chega ao Brasil em 2014. Pressionada pela ânsia dos empresários (nacionais e estrangeiros) de recuperarem suas taxas de lucro, em 2016 a então presidente Dilma Rousseff sofre um golpe articulado entre a grande mídia e o parlamento brasileiro e avalizado pelo poder judiciário. Tendo perdido a grande parte de sua base social, o PT torna-se presa fácil e Dilma Rousseff sofre um *impeachment*. Em seu lugar assume o vice, Michel Temer. Como visto anteriormente, utilizando-se dos mais variados expedientes, a elite brasileira sempre procurou formas de garantir seus interesses.

Temer, logo no seu primeiro ano de mandato, em 2016, aprova a Emenda Constitucional nº95, que congela os investimentos em serviços públicos por 20 anos. Em 2017 é aprovado outro ataque brutal contra a classe trabalhadora brasileira, a chamada Reforma Trabalhista que, dentre outras medidas, regula a contratação de trabalhadores por horas de serviço sem nenhuma garantia, o chamado trabalho intermitente. Desorientada pela derrota que havia sofrido, a classe trabalhadora brasileira permanece praticamente inerte frente a esse processo.

Em 2018, mesmo liderando as pesquisas de intenção de votos para presidente, o ex-presidente Lula sofre um processo que, sem provas, o impede de candidatar-se, abrindo espaço para o crescimento do segundo colocado: Jair Messias Bolsonaro. Bolsonaro é um candidato da extrema-direita, vinculado às milícias do estado do Rio de Janeiro e saudosista da ditadura militar, famoso pela sandice de suas declarações públicas. Sendo eleito, alça Sérgio Moro ao posto de ministro de Estado, juiz de primeira instância responsável pela impugnação da candidatura do seu maior adversário na disputa pela presidência, Lula.

Em 2019, já sob o governo com características proto-fascistas de Bolsonaro, é aprovada a Reforma da Previdência, que reduz sobremaneira as chances de aposentadoria da maioria dos

trabalhadores brasileiros. No momento em que escrevemos esse trabalho (fevereiro de 2020) estamos sob um sério risco de vermos aprovada uma Reforma Administrativa que atingirá em cheio a carreira dos servidores dos IFs, precarizando profundamente as condições de trabalho desses trabalhadores. Reforma essa batizada por seu idealizador, o banqueiro Paulo Guedes, como reforma 3D, que tem como palavras de ordem: desindexar, desvincular e desobrigar. Ou seja, o plano é: desindexar todos os benefícios sociais que são reajustados com base no reajuste do salário-mínimo; desvincular as receitas que tem destino certo, como por exemplo, saúde e educação; e, desobrigar o pagamento da folha dos servidores.

Porém, a pauta da igualdade no acesso ao conhecimento humano acumulado se mantém de pé como pressuposto para a escola vinculada às demandas da classe trabalhadora. Nesse cenário, a defesa do ensino médio integrado como caminho para esse acesso se mantém mais atual e necessária que nunca. Apesar de não podermos ter dúvidas de que essa pauta só poderá concretizar-se em sua plenitude com o fim das relações sociais capitalistas de produção e a socialização irrestrita do conhecimento, existem avanços pontuais pelos quais podemos lutar no terreno da democracia restrita em que vivemos, como: a manutenção das carreiras dos servidores, a promoção de mais concursos públicos, o fim do congelamento do orçamento das instituições públicas, etc.

É preciso aqui lembrar também, que a classe trabalhadora brasileira sofreu derrotas tão ou mais brutais quanto a que vivemos hoje, como por exemplo, no período da ditadura militar. Porém, mesmo parecendo improvável, naquele momento foi possível reorganizar-se e erigir-se como um agente central para o desgaste e queda do regime ditatorial. Além de, no processo, produzir uma estratégia que, com erros e acertos, avanços e recuos, pôde disputar os rumos das políticas públicas no Brasil. Seguindo esse exemplo, a classe trabalhadora brasileira hoje tem todas as condições de, maturada pelas experiências passadas, alçar-se novamente como agente das transformações necessárias para o pleno desenvolvimento humano.

Os IFs são um espaço privilegiado para essa reorganização, pois tem o potencial de organizar em torno de si: servidores, estudantes, pais e a sua comunidade local e regional. A derrota que momentaneamente sofremos tem todas as possibilidades de tornar-se uma vitória no médio prazo. A luta de classes continua e a luta da comunidade escolar dos IFs pode e deve ser pela constituição de uma escola popular, que forme o ser humano em seus mais variados aspectos em detrimento da formação restrita voltada puramente ao manejo de técnicas para servir o mercado de trabalho.

A luta por uma formação que desenvolva o ser humano em todas as suas potencialidades é uma luta da humanidade, mas que não interessa de forma alguma às classes dominantes, especialmente à brasileira. Portanto é uma luta que só pode ser travada pelos trabalhadores. Já a

fizemos uma vez. A faremos quantas vezes forem necessárias, até a supressão de todas as relações de opressão e exploração.

Ousar criar Escola Popular!

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.

ANDRADE, Luana M. de. Novas Estratégias de obtenção do consenso da Classe Trabalhadora sob o Paradigma Toyotista: o Programa Voluntariado do Instituto Ethos. In: **SEMINÁRIO DO TRABALHO**, 8., 2012, Marília/sp. Anais... . Marília/sp: Unesp, 2012. p. 1 - 12. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt7/novas_estrategias.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

BARBACOVİ, Lecir Jacinto. **O professor da educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente**: Um estudo sobre o IFET sudeste de minas gerais. 2011. 292 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Departamento de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2011.

BARBOSA, Roscelino Quintão. **Uma análise sobre a implantação do PROEJA**: um estudo de caso no IFET sudeste de Minas Gerais - campus Rio Pomba (2006-2008). 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundamentos de Política Social**. Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional, Brasília, p.1-27, abr. 2003. Disponível em: <http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-1.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 4 jun. 2019.

_____. **Plano Plurianual 2004-2007**. Mensagem Presidencial. Brasília: SPI/MPOG, 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF>. Acesso em: 4 jun. 2019.

_____. MEC/SETEC (portal de internet). **Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: SETEC, 2004. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 11 de mar. 2019.

_____. MEC/SETEC (portal de internet). **Ampliar a presença da rede federal de educação profissional em todo o Brasil é o objetivo do Plano de Expansão da Rede Federal**. Brasília: SETEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 11 de mar. 2019.

_____. MEC/SETEC. **I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, 2006, Brasília. Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2007a. 243 p.

_____. Decreto N. 6095 de abril de 2007. **Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica**. Brasília, DF, abr. 2007b.

_____. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF, dez. 2008a.

_____. MEC/SETEC. **Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**, 2008b. 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.

_____. MEC/SETEC. **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.

_____. MEC/SETEC. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica, Concepção E Diretrizes**. Brasília: SETEC, 2010. 23 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 de mar. 2019.

Central Única dos Trabalhadores (CUT). **Resoluções do 1º Congresso Nacional da Classe Trabalhadora** (1º CONCLAT). 1983. Disponível em: <https://www.cut.org.br/arquivos/congressos>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. **Resoluções do 4º Congresso Nacional Da CUT** (4º CONCUR). 1991. Disponível em: <https://www.cut.org.br/arquivos/congressos>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. **Resoluções do 5º Congresso Nacional Da CUT** (5º CONCUR). 1994. Disponível em: <https://www.cut.org.br/arquivos/congressos>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. **Resoluções do 6º Congresso Nacional Da CUT** (6º CONCUR). 1997. Disponível em: <https://www.cut.org.br/arquivos/congressos>. Acesso em: 28 jan. 2019.

CEMITÉRIO indígena de 1.200 anos é achado em obra de campus no Amapá. **G1** - Portal eletrônico de notícias. São Paulo. 03 de julho de 2009. Disponível em:

<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1217417-5604,00-CEMITERIO+INDIGENA+DE+ANOS+E+ACHADO+EM+OBRA+DE+CAMPUS+NO+AMAPA.html>. Acesso em 13/06/2019.

CICHACZEWSKI, João Carlos. **Histórico da Educação Profissional**. Potemkin, Camboriú, v. 1, n. 1, p.21-31, out. 2019. Anual. Disponível em: <<https://www.potemkin.sinasefe-ifc.org/wp-content/uploads/2019/09/Potemkin-01-online.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2019.

CHAUI, Marilena. PT "leve e suave"? In: SADER, Emir (Org.). **E agora PT: caráter e identidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986. Cap. 3. p. 43-99.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola eu trabalho como lugares de memória e identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

COSTA, Pedro L. de Araújo; MARINHO, Ricardo J. de Azevedo. Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018. Cap. 3. p. 64-81.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007. 305 p.

DANTAS, André Vianna; PRONKO, Marcela Alejandra. Estado e dominação burguesa: Revisitando alguns conceitos. In: STAUFFER, Anakeila de Barros et al (Org.). **Hegemonia Burguesa na Educação Pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018. Cap. 2. p. 73-98.

DIRCEU, José. Os desafios do PT. In: SADER, Emir (Org.). **E agora PT: caráter e identidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986. Cap. 2. p. 35-42.

ENGELS, Friedrich. **Carta a Joseph Bloch**. Obras Escolhidas em três tomos. Editorial Avante!. tomo III, pág: 547-549. 1982. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22-1.htm>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez; Autores Associados. 1984. *apud* PINHEIRO, Camila Mendes. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Princípio de Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988**. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Unesp, Marília/sp, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124369>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 413 p.

FIORI, José Luiz. **O nome aos bois**. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2002. *apud* FRIGOTTO, Gaudêncio et al. O "estado da arte" das pesquisas sobre os IFs no Brasil: A produção discente da pós-graduação - de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018. Cap. 4. p. 83-112.

FIRMINO, Carlos Antônio Barbosa; PONTES, Ana Paula Furtado Soares. **A Prática Pedagógica Vivenciada em Escolas Agrotécnicas Federais: Formação para Autonomia ou para Conformação?** Boletim Técnico do Senac: A revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p.59-71, dez. 2007. Quadrimestral. Disponível em: <<http://bts.senac.br/index.php/bts/article/view/293>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e Mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

_____. **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.

_____. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018a. p. 7-14.

_____. **Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018b. Cap. 1. p. 17-39.

_____. **Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018c. Cap. 6. p. 125-149.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **O "estado da arte" das pesquisas sobre os IFs no Brasil**: A produção discente da pós-graduação - de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018. Cap. 4. p. 83-112.

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.

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.

GADOTTI, Moacir; PEREIRA, Otaviano. **Pra que PT**: Origem, Projeto e Consolidação do Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Cortez, 1989. 370 p.

GOHN, M. G. **Movimentos Sociais e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. *apud* PINHEIRO, Camila Mendes. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Princípio de Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988**. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Unesp, Marília/sp, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124369>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 255 p.

GUSHIKEN, Luís. Os desafios do movimento sindical. In: SADER, Emir (Org.). **E agora PT: caráter e identidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986. Cap. 6. p. 141-152.

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

LÊNIN, Vladimir 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, Vladimir I.. **Obras escolhidas em seis tomos**. Lisboa-Moscou: Avante!-Progresso, 1989, t. 6. *apud* NETTO, José Paulo. Introdução ao Estudo do Método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

LIMA, Juarez Nelson Alves de. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense: Os desafios de sua implantação e qualificação/complementação do quadro docente**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2010.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. **Perspectiva**, Florianópolis/sc, v. 2, n. 23, p.349-380, jun. 2005. Trimestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9762/8992>>. Acesso em: 05 out. 2019.

MACÊDO, Francisco Cristiano da Silva. **Uma proposta de grade curricular para o curso técnico em informática do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão campus Codó**. 2011. 58 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2011.

MACHADO, Fabiano Duarte. **Processos de (Re)Significação do Signo Ensino Profissional: ecos da escravidão na Educação Profissional Tecnológica no Brasil**. 2018. 240 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Letras e Linguística, Ufal, Maceió/al, 2018.

MARQUES, Antônio José (Coord.). **Nasce a CUT: embates na formação de uma central classista, independente e de luta**. São Paulo: Cut, 2007. 112 p.

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: O processo de produção do capital. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a. 571 p.

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b. 174 p.

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012. 140 p.

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

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013. 132 p.

MAZZEO, Antônio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2015. 141 p.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes 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.

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.

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.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Ednéia Alves de. Superpopulação relativa e: um convite às categorias marxianas. **Revista Katálysis**, [s.l.], v. 13, n. 2, p.276-283, 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-49802010000200015>.

OLIVEIRA, Francisco de. Qual é a do PT? In: SADER, Emir (Org.). **E agora PT**: caráter e identidade. São Paulo: Brasiliense, 1986. Cap. 1. p. 9-35.

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.

PEREIRA, Josué Vidal. **O PROEJA no Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia** : um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola. 2011. 154 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PINHEIRO, Camila Mendes. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Princípio de Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988**. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Unesp, Marília/sp, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124369>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1965. 390 p.

PRADO JUNIOR, Caio. **A Revolução Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1966. 332 p.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. 364 p.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Ifpr-ead, 2014. 121 p. (Coleção Formação Pedagógica, vol. V).

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.

SADER, Emir. O que é que está escrito na estrela?. In: SADER, Emir (Org.). **E agora PT: caráter e identidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986. Cap. 7. p. 153-176.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. O PT na encruzilhada. In: SADER, Emir (Org.). **E agora PT: caráter e identidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986. Cap. 5. p. 111-140.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O Social e o Político na pós-modernidade**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999. 299 p.

SANTOS, Jailson Alves dos. Política de Expansão da RFEPCT: Quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade?. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018. Cap. 5. p. 113-123.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997. *apud* FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino**

médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018b. Cap. 1. p. 17-39.

SILVA, Arthur Rezende da; TERRA, Denise Cunha Tavares. **A Expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência E Tecnologia e os Desafios na Contribuição para o Desenvolvimento Local e Regional.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO, 1., 2013, Curitiba. Anais... . Curitiba: Utfpr, 2013. p. 1 - 15. Disponível em: <http://www.eventos.ct.utfpr.edu.br/anais/snpd/pdf/snpd2013/Arthur_Rezende.pdf>. Acesso em: 07 maio 2019.

SILVA, Nelson Duarte da. **O PROEJA, segundo seus docentes.** 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2012.

SILVA, Márcio Luis Bastos da. **Os novos desafios da educação profissional e tecnológica na Bahia após a implantação do IFET Baiano.** 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2011.

SOARES, Manoel de Jesus Araujo. **As Escolas de Aprendizizes 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.

SOBRAL, Francisco José M.. Retrospectiva Histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s.l.], v. 2, n. 2, p.78-95, 29 jul. 2015. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2009.2953>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953/pdf_14>. Acesso em: 14 jun. 2019.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Auditoria operacional Fiscalização de orientação centralizada: Rede Federal de Educação Profissional.** TCU 02606220119, Relator: JOSÉ JORGE, Data de Julgamento: 13/03/2013. Brasília, 2013.

SOUZA, Nilson Araújo de. **A economia da ditadura e da transição.** In: PINHEIRO, Milton. Ditadura: O que resta da transição. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 156-173.

SOUZA, Pe. Ney de. **Ação Católica, Militância Leiga no Brasil: Méritos E Limites.** Revista de Cultura Teológica. Issn (impresso) 0104-0529 (eletrônico) 2317-4307, [s.l.], n. 55, p.39-59, 3 maio 2013. Portal de Revistas PUC SP. <http://dx.doi.org/10.19176/rct.v0i55.15033>. Acesso em: 29 jun. 2019.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 446 p.

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>.

