



**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas – IH
Departamento de Serviço Social - SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS**

TESE DE DOUTORADO

Institutos Federais: uma conquista contra-hegemônica da classe trabalhadora

KLÉBERSON PIERRE CARDOSO DE JESUS

Brasília-DF

Janeiro/2023

KLÉBERSON PIERRE CARDOSO DE JESUS

Institutos Federais: uma conquista contra-hegemônica da classe trabalhadora

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília – UnB como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Política Social.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Ferreira Lima

Brasília-DF

Janeiro/2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pi Pierre Cardos de Jesus , Kléberson
Institutos Federais: uma conquista contra-hegemônica da
classe trabalhadora / Kléberson Pierre Cardos de Jesus ;
orientador Carlos Alberto Ferreira Lima . -- Brasília, 2023.
189 p.

Tese(Doutorado em Política Social) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Educação profissional. 2. Desenvolvimento econômico. 3.
Trabalho. 4. Emancipação Humana. I. Alberto Ferreira Lima ,
Carlos , orient. II. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Alberto Ferreira Lima
(Orientador SER-UnB)

Prof. Dr. Newton Narciso Gomes Junior
(SER-UnB)

Profª. Drª. Liliane Capilé Charbel Novais
(PPGHIS-UFMT)

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
(PPFH - UERJ)

Profa. Dra. Camila Potyara Pereira
(SER-UnB)
Suplência

DEDICATÓRIA

Aos estudantes dos institutos federais, os novos intelectuais orgânicos na disputa pela hegemonia do pensamento emancipatório.

Agradecimentos

Ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Alberto Ferreira Lima por estender a mão me apoiar na corrida contra o tempo na conclusão deste trabalho. Orientações ponderadas, dialógicas e muito pacientes.

Aos professores Silvia Cristina Yannoulas, Gaudêncio Frigotto e Erivã Garcia Velasco, membros da banca examinadora, pelas contribuições tão importantes desde o momento da qualificação do projeto de pesquisa e por se tornarem referências profissionais na minha jornada acadêmica.

À Prof^a Dra. Camila Potyara pelo apoio e oportunidades no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Política Social - PPGPS.

À Prof^a Dra. Liliane Capilé Charbel Novais, por ser a interlocutora do Dinter UFMT/UnB e por ser a coordenadora desse processo que me oportunizou a qualificação em nível de doutorado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES/MEC) pelo financiamento das bolsas durante o período presencial na Universidade de Brasília - UnB.

À Domingas Carneiro, Secretária da Pós-graduação em Política Social que sempre foi zelosa e cordial no atendimento e nos processos.

Aos professores do Departamento de Serviço Social pelo brilhantismo acadêmico e irretocável formação crítica: Potyara Amazoneida Pereira Pereira, Ivanete Salete Boschetti, Evilásio Salvador, Marlene Teixeira, Angela Vieira Neves e Yannis Papadopoulos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) pelo afastamento que me permitiu essa formação em doutorado.

Aos amigos do IFMT que me apoiaram nesse processo: Luciana Lima, Leonardo Lima, Wesley Alves, Claudia Norkaitis, Juliete Batista, Marina Marques, Pâmella Bandeira, e os estudantes Leonardo Sávio e Júnior Rosas.

À minha família que sofreu as ausências, mas que se fez fortemente presente nas horas de angústias e dificuldades.

RESUMO

Institutos Federais: uma conquista contra-hegemônica da classe trabalhadora

Este trabalho analisa a operação da classe trabalhadora, dos movimentos de luta pela educação e dos intelectuais que formularam uma proposta estratégica de educação integral contra-hegemônica que foi cravada na burocracia do Estado brasileiro, durante os governos petistas. Para isso, buscou-se analisar os fundamentos basilares da nova institucionalidade a partir das categorias desenvolvimento econômico, trabalho e emancipação humana. Analisou-se 41 (quarenta e um) Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) dos institutos federais. O tratamento dos dados foi realizado por meio do software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ). Combinou-se a literatura teórico-metodológica e crítico-dialética marxiana com o trato empírico documental para revelar as determinações históricas, sociais, políticas e econômicas da política de educação profissional no percurso da educação e do desenvolvimento do capitalismo periférico e dependente do Brasil. A disputa pela hegemonia de concepções entre as classes burguesa e trabalhadora na educação profissional no século XXI foram evidenciadas pelos (04) documentos dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia industrial (CNI e Fiesp), e as evidências empíricas apontam que o ambiente de conciliação de classes possibilitou que a classe trabalhadora realizasse uma inflexão contra-hegemônica na educação profissional com o projeto de expansão dos institutos federais. Os PPIs indicam uma concepção de desenvolvimento voltada a projetos locais ou regionais. Quanto às categorias trabalho e emancipação humana, verifica-se uma predominância do trabalho no sentido ontológico e o conceito de emancipação vinculado aos processos integradores políticos ou pedagógicos. Os PPIs carecem de reorientação de suas diretrizes para indicar pragmaticamente o caráter ineliminável entre trabalho e emancipação humana. Isso requer ações estratégicas para formação de uma moral coletiva e solidária dos estudantes (novos intelectuais orgânicos) na disputa pela hegemonia do pensamento emancipatório, por meio de programas, projetos e ações que pautem destruição do trabalho explorado e a ascensão e hegemonia do trabalho coletivo e solidário.

Palavras-chave: Educação profissional. Desenvolvimento econômico. Trabalho. Emancipação Humana.

ABSTRACT

Federal Institutes: a counter-hegemonic achievement of the working class.

This work analyzes the operation of the working class, education struggle movements, and intellectuals who formulated a strategic proposal for integral, counter-hegemonic education that was embedded in the bureaucracy of the Brazilian state during the Workers' Party governments. To do so, the basic foundations of the new institutional framework were analyzed based on the categories of economic development, work, and human emancipation. 41 Institutional Pedagogical Projects (PPIs) from the federal institutes were analyzed. The data treatment was carried out through the software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ). The theoretical-methodological and critical-dialectical Marxist literature was combined with empirical documentary treatment to reveal the historical, social, political, and economic determinations of the professional education policy in the course of education and the development of Brazil's peripheral and dependent capitalism. The dispute for hegemony of conceptions between the bourgeois and working-class in professional education in the 21st century was evidenced by the (04) documents from the private devices of industrial bourgeoisie hegemony (CNI and Fiesp), and empirical evidence points that the environment of class conciliation enabled the working class to make a counter-hegemonic inflection in professional education with the project of expanding federal institutes. The PPIs indicate a conception of development focused on local or regional projects. As for the categories of work and human emancipation, there is a predominance of work in the ontological sense, and the concept of emancipation is linked to political or pedagogical integration processes. The PPIs lack a reorientation of their guidelines to pragmatically indicate the ineliminable character between work and human emancipation. This requires strategic actions to form a collective and solidary morality of students (new organic intellectuals) in the dispute for the hegemony of emancipatory thought, through programs, projects, and actions that aim to destroy exploited work and the rise and hegemony of collective and solidary work.

Keywords: Professional education. Economic development. Work. Human emancipation.

RESUMEN

Institutos Federales: un logro contrahegemónico de la clase trabajadora.

Este trabajo analiza la operación de la clase trabajadora, de los movimientos de lucha por la educación y de los intelectuales que formularon una propuesta estratégica de educación integral contrahegemónica que fue enclavada en la burocracia del Estado brasileño durante los gobiernos petistas. Para ello, se buscó analizar los fundamentos básicos de la nueva institucionalidad a partir de las categorías de desarrollo económico, trabajo y emancipación humana. Se analizaron 41 Proyectos Pedagógicos Institucionales (PPI) de los institutos federales. El tratamiento de los datos se realizó a través del software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ). Se combinó la literatura teórico-metodológica y crítico-dialéctica marxista con el tratamiento empírico documental para revelar las determinaciones históricas, sociales, políticas y económicas de la política de educación profesional en el curso de la educación y el desarrollo del capitalismo periférico y dependiente de Brasil. La disputa por la hegemonía de concepciones entre las clases burguesa y trabajadora en la educación profesional en el siglo XXI fue evidenciada por los (04) documentos de los dispositivos privados de hegemonía de la burguesía industrial (CNI y Fiesp), y las evidencias empíricas apuntan que el ambiente de conciliación de clases permitió que la clase trabajadora realizara una inflexión contrahegemónica en la educación profesional con el proyecto de expansión de los institutos federales. Los PPI indican una concepción de desarrollo enfocada en proyectos locales o regionales. En cuanto a las categorías de trabajo y emancipación humana, se observa una predominancia del trabajo en el sentido ontológico y el concepto de emancipación vinculado a los procesos integradores políticos o pedagógicos. Los PPI carecen de una reorientación de sus directrices para indicar pragmáticamente el carácter ineliminable entre trabajo y emancipación humana. Esto requiere acciones estratégicas para formar una moral colectiva y solidaria de los estudiantes (nuevos intelectuales orgánicos) en la disputa por la hegemonía del pensamiento emancipatorio, a través de programas, proyectos y acciones que aborden la destrucción del trabajo explotado y la ascensión y hegemonía del trabajo colectivo y solidario.

Palabras-clave: Educación profesional. Desarrollo económico. Trabajo. Emancipación humana.

RESUME

Federal Institutes: a counter-hegemonic achievement of the working class.

Ce travail analyse le fonctionnement de la classe ouvrière, des mouvements de lutte pour l'éducation et des intellectuels qui ont formulé une proposition stratégique pour une éducation intégrale et contre-hégémonique qui a été intégrée dans la bureaucratie de l'État brésilien pendant les gouvernements du Parti des travailleurs. Pour ce faire, les fondements de la nouvelle architecture institutionnelle ont été analysés sur la base des catégories de développement économique, de travail et d'émancipation humaine. 41 Projets Pédagogiques Institutionnels (PPI) des instituts fédéraux ont été analysés. Le traitement des données a été effectué à l'aide du logiciel Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ). La littérature théorico-méthodologique et critique-dialectique marxiste a été combinée à un traitement documentaire empirique pour révéler les déterminations historiques, sociales, politiques et économiques de la politique d'éducation professionnelle dans le cadre de l'éducation et du développement du capitalisme périphérique et dépendant du Brésil. La dispute pour l'hégémonie des conceptions entre la bourgeoisie et la classe ouvrière dans l'éducation professionnelle au XXI^e siècle a été mise en évidence par les (04) documents des dispositifs privés de l'hégémonie de la bourgeoisie industrielle (CNI et Fiesp), et des preuves empiriques indiquent que l'environnement de conciliation des classes a permis à la classe ouvrière de faire une inflexion contre-hégémonique dans l'éducation professionnelle avec le projet d'expansion des instituts fédéraux. Les PPI indiquent une conception de développement axée sur des projets locaux ou régionaux. En ce qui concerne les catégories de travail et d'émancipation humaine, il y a une prédominance du travail dans le sens ontologique, et le concept d'émancipation est lié aux processus d'intégration politiques ou pédagogiques. Les PPI manquent d'une réorientation de leurs directives pour indiquer de manière pragmatique le caractère inéliminable entre le travail et l'émancipation humaine. Cela nécessite des actions stratégiques pour former une morale collective et solidaire des étudiants (nouveaux intellectuels organiques) dans la dispute pour l'hégémonie de la pensée émancipatrice, à travers des programmes, projets et actions visant à détruire le travail exploité et à promouvoir l'ascension et l'hégémonie du travail collectif et solidaire.

Mots-clés: éducation professionnelle. Développement économique. Travail. Émancipation humaine.

LISTA DE SIGLAS

- ADI** – Ação Direta de Inconstitucionalidade
- ANDES** – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANDIFES** – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- ANPED** – Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
- BIRD** – Banco Interamericano do Desenvolvimento
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BNDES** – Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
- BRICS** – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
- CEFET** - Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEPAL** – Conselho Econômico e Social das Nações Unidas criou a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CHD** – Classificações Hierárquicas Descendentes
- CLT** – Consolidação das Leis Trabalhistas
- CNC** – Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNI** – Confederação Nacional da Indústria
- CODEFAT** – Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
- CONAE** – Conferência Nacional de Educação
- CONIF** – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- CUT** – Central Única dos Trabalhadores
- DRU** – Desvinculação de Receita da União
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- EPT** – Educação Profissional e Tecnológica
- FAT** – Fundo de Amparo ao Trabalhador
- FHC** - Fernando Henrique Cardoso
- FIC** – Formação Inicial e Continuada
- FIESP** – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FNAES – Fundo Nacional de Apoio à Economia Solidária
FUNDEP – Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF - Instituto Federal
IFC - Instituto Federal Catarinense
IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA – Índice de Preços ao Consumidor Amplo
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
IRAMUTEQ – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*
JEO – Junta de Execução Orçamentária
LDB – Lei de Diretrizes de Base
LOA – Lei Orçamentária Anual
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social
MEC - Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC – Projeto de Aceleração do Crescimento
PASEP – Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC - Projeto de Emenda Constitucional
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – *Programme for International Student Assessment*
PL – Projeto de Lei
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PNP - Plataforma Nilo Peçanha
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
PPP – Parceria Público-Privada

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PT - Partido dos Trabalhadores

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIAFI – Sistema Integrado de Informações Financeiras

SIGA – Sistema de Informações do Orçamento Público Federal

SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Básica e Profissional

SIOP - Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento

STEAM - Ciência, Tecnologia, Engenharia, Matemática + Arte/design

SUAS – Sistema Única de Assistência Social

SUS – Sistema Único de Saúde

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Municípios atendidos antes do projeto de expansão	32
Figura 2 - Municípios atendidos depois do projeto de expansão	32
Figura 3- – Média de gasto por estudante na OCDE	39
Figura 4- –Forma de acesso nos Institutos Federais no nível médio de ensino (2019 – 2021)	52
Figura 5 – Forma de acesso nos Institutos Federais no nível superior de ensino (2019 – 2021)	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Documentos utilizados para levantamento empírico de dados (2004 – 2022)	24
Quadro 2 - Instrumentos utilizados como base de dados do levantamento empírico	24
Quadro 3- Indicadores de análise da política pública	26
Quadro 4- Evolução da população potencialmente atendida pelos institutos federais	33
Quadro 5- Relação das instituições da Rede EPT e quantitativo de campus	33
Quadro 6 - Situação de matrículas nos institutos federais em 2018	36
Quadro 7- Situação de matrículas nos institutos federais em 2019	36
Quadro 8 - Situação de matrículas nos institutos federais em 2020	36
Quadro 9 - Situação de matrículas nos institutos federais em 2021	37
Quadro 10 - Orçamento em reais do Ministério da Educação (2015 - 2016)	42
Quadro 11 - Orçamento em reais do Ministério da Educação (2017 - 2018)	43
Quadro 12 - Orçamento em reais do Ministério da Educação (2019 - 2020)	43
Quadro 13 - Percentual de orçamento devolvido do MEC (2015 a 2020)	44
Quadro 14 - Percentual de orçamento devolvido da SETEC (2015 a 2020)	44
Quadro 15 - Resumo de reformas jurídico-formais na educação profissional (1909 – 2021)	60
Quadro 16– Comparativo das alterações curriculares nos institutos federais no Século XXI	76
Quadro 17– Documentos utilizados para levantamento empírico de dados ao Capítulo 03	99
Quadro 18 - Apresentação da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) da categoria Desenvolvimento	110
Quadro 19 - Percentual de distribuição de vagas por eixo tecnológico nos institutos federais (2022)	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A PESQUISA	16
CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	16
OBJETO, HIPÓTESE E QUESTÕES DE PARTIDA	20
OBJETIVOS	21
JUSTIFICATIVA	22
METODOLOGIA	23
CAPÍTULO 01	29
01. Os Institutos Federais no Brasil (2008 – 2022): Análise da política pública	29
1.1 De sul a norte: os institutos federais conquistaram o Brasil real	32
1.2 O orçamento é um campo de disputa: fundo público e institutos federais	39
1.3 Democratizou! A Lei de Cotas nas instituições federais	47
1.4 E a permanência? O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	48
1.5 Acesso nos institutos federais: focalização às avessas	49
1.6 Gestão democrática em risco	55
CAPÍTULO 02	59
02. (Contra) Reformas na educação profissional brasileira (1909 – 2022)	59
2.1 O Golpe de 2016 é todo dia: contrarreformas na educação profissional	71
2.2 A Resolução CNE/CP 01/2021: ataque ao currículo dos institutos federais	74
2.3 A liberdade de escolha: a armadilha da Contrarreforma do Ensino Médio	77
2.4 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Escola sem Partido	79
CAPÍTULO 03	82
03. Neodesenvolvimentismo e institutos federais: uma inflexão contra-hegemônica na educação profissional	82
3.1 Neoliberalismo e neodesenvolvimentismo: modelos econômicos	84
3.2 O limite do neodesenvolvimentismo brasileiro no Golpe de 2016	90
3.3 Concepções em disputa na educação profissional brasileira no século XXI	97
3.3.1 Primeira fase: o projeto neoliberal na educação profissional	99
3.3.2 Segunda fase: o projeto neodesenvolvimentista na educação profissional	105
3.3.3 Terceira fase: o ultra neoliberalismo na educação profissional após o Golpe de 2016	114
CAPÍTULO 04	123
04. Institutos Federais: qual trabalho para qual emancipação?	123

4.1 O sentido do trabalho na forma genérica e na forma histórica do capitalismo	
129	
4.2 A indústria 4.0 e o mercado de trabalho (expropriado)	137
4.3 O sentido do trabalho nos PPIs dos institutos federais	143
4.4 O sentido de emancipação humana nos institutos federais	152
Considerações Finais	162
Referências	169

INTRODUÇÃO: A PESQUISA

CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Com Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) contra-hegemônicos e de aspirações integradoras, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são uma conquista das classes subalternas no plano neodesenvolvimentista do Partido dos Trabalhadores (PT).

Os institutos têm mais de 81.812 (oitenta e um mil oitocentos e doze) professores e técnicos com mestrado e doutorado, 1.200.000 (um milhão de duzentos mil) estudantes matriculados, estrutura de laboratórios, e podem se consolidar como aparato de formação contra-hegemônica de intelectuais dos diversos níveis, tendo como fio condutor a crítica do trabalho alienado e o pensamento emancipatório.

Este trabalho **objetiva** evidenciar a síntese dos interesses de classe e a concepção hegemônica nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do Brasil, articulando as categorias desenvolvimento econômico, trabalho e emancipação.

Mesmo no século XXI, o modo de produção capitalista continua demonstrando sua incapacidade de aliar o desenvolvimento científico e tecnológico com o desenvolvimento social, e o atual momento da *terciarização* da economia tem tornado as relações de trabalho ainda mais desprotegidas.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de desemprego no Brasil é de 11,1% no primeiro trimestre de 2022, mostrando estabilidade pelo 4º trimestre seguido, atingindo 11,949 milhões de brasileiros. Dentre esse número, 6,5 milhões são mulheres e 5,4 milhões são homens (IBGE, 2022).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), a renda média do trabalhador brasileiro caiu 9,7% no trimestre encerrado em janeiro de 2022 em relação ao trimestre finalizado em janeiro de 2021. Em relação ao trimestre encerrado em outubro do ano passado, o valor teve queda de 1,1%. Nenhuma categoria apresentou alta no rendimento. Na indústria, houve queda de 4,1%, mesmo com uma ligeira alta na ocupação com empregos com carteira assinada.

Esses é o retrato da classe trabalhadora brasileira diante de um cenário econômico que não dá sinais de restabelecimento, pelo contrário, o Estado tem assumido cada vez mais o

papel de condutor das contrarreformas¹ que atacam os direitos da classe trabalhadora, que paga a conta da crise.

Esse cenário exige de nós um grande esforço para desvelar as reais nuances das propostas em curso no país, de modo a subsidiar a luta contra os retrocessos perpetrados diariamente contra os trabalhadores.

Lançamos luz ao debate sobre como os institutos federais possibilitaram a ampliação do acesso dos trabalhadores à uma formação profissional contra-hegemônica que expandiu e interiorizou a educação profissional e tecnológica em todos os Estados da Federação e do Distrito Federal.

Os institutos federais estão se consolidando como um importante instrumento da classe trabalhadora de organizar, a partir da premissa da autonomia administrativa e pedagógica, um projeto educacional que valorize a integração, a formação humana, o trabalho como princípio educativo e a construção de um pensamento contra-hegemônico com vistas a uma educação emancipatória.

Marx e Engels (2007), na Ideologia Alemã, afirmam que a nova educação começa dentro do capitalismo, primeiro como expressão do direito dos trabalhadores à educação e segundo porque neste caminho se constroem as bases objetivas e subjetivas do processo emancipatório.

É no bojo das opressões impostas pelo capitalismo que pode ser construída uma consciência e uma vontade coletivas para buscar uma nova sociabilidade e a construção da hegemonia de um pensamento de classe em todas as instâncias da vida social.

A escola é um dos instrumentos que edificam essa jornada na medida em que possibilita um espaço para construção de um projeto de sociedade que congregue desenvolvimento econômico, social e um pensamento contra-hegemônico.

As alterações do padrão de acumulação capitalista e dos modelos econômicos implementados nos diversos países alteram também as relações sociais. Isso tem se refletido nas políticas públicas como é o caso da educação profissional, que forma para o trabalho.

Com isso, é preciso estabelecer as interfaces com os processos de transformação do mundo do trabalho na chamada Indústria 4.0², evidenciando o que há de avanço na consolidação dos institutos federais como aparato estatal de formação de trabalhadores e pensar estrategicamente a disputa dos fundamentos político-pedagógicos progressistas e o

¹ Adotamos de Behring (2008) o uso do termo contrarreforma para designar o conjunto de “reformas” de Estado que se caracterizam pelo retrocesso e desmonte de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora.

² A expressão Indústria 4.0 foi amplamente utilizada no Fórum Econômico Mundial de Davos para expressar este novo momento da acumulação capitalista.

reconhecimento de formas alternativas de organização do trabalho livre da expropriação privada. Isso tudo, construído num movimento radicalmente democrático e tendo a emancipação humana como horizonte.

Os institutos federais nasceram com a proposição de fazer uma educação emancipatória, conforme Art. 7º, Inciso V da Lei de Criação. Essas intenções constavam dos documentos basilares de sua formulação. Porém entre aspiração e efetivação, é necessária a práxis emancipatória, isto é, ações conscientemente planejadas e executadas em benefício dos interesses da classe trabalhadora.

Nesse sentido, os institutos federais sintetizam as contradições da política econômica e social do neoliberalismo e do neodesenvolvimentismo que se pretendeu criar nos governos petistas.

A educação não é a única política social alvo dos ataques, por isso é importante compreendê-la no conjunto das políticas sociais públicas no Brasil, bem como suas contradições imanentes, analisando e interpretando criticamente a realidade e seus rebatimentos sobre as expressões da questão social³.

A educação profissional e tecnológica tem interface direta com as políticas de trabalho e renda, a política científica e tecnológica e até mesmo com a formação de professores, visto que pelo menos 20% de suas vagas estão destinadas a essa finalidade.

No âmbito da política social, é imperativo analisar a formulação de políticas tendo como pano de fundo uma visão crítica acerca dos projetos societários no qual estamos inseridos, seus componentes ideológicos, políticos, e a interação entre esses fatores com a totalidade das relações sociais.

Uma análise sobre política pública, no cenário atual, não pode prescindir de um exame apurado acerca das novas relações entre o Estado nacional, o mercado e os processos de desmonte de direitos como forma de assegurar os níveis de acumulação do capital.

Como exemplo, podemos destacar a proposta em curso de alterações na Previdência Social, a Emenda Constitucional 95/2016 e a Contrarreforma Trabalhista, instrumentalizada pela Lei nº 13.467/2017 que interferem de forma severa nas relações e no futuro do trabalho num país como o Brasil cujos empregos se deslocaram para o setor de serviços mediado por plataformas (empresas) digitais.

³Iamamoto (2001) considera a “questão social” como resultante dos mecanismos de exploração do trabalho pelo capital e indica que seu enfrentamento deve ser pautado pela coletividade dos trabalhadores, na responsabilização do Estado para ratificar a defesa de políticas sociais universais, lutas pela democratização da economia, da política e da cultura na construção da esfera pública.

Na relação capital e trabalho, a contrarreforma trabalhista atende aos interesses do setor empresarial no tocante ao barateamento da mão de obra, precarização das condições de trabalho e enfraquecimento dos sindicatos. Dentre os principais retrocessos é preciso destacar a aprovação do trabalho intermitente, ampliação irrestrita dos contratos de terceirização e o teletrabalho.

Além disso, ao discutir o viés político e ideológico na formulação das políticas é necessário localizar a dinâmica dos conflitos e interesses que perpassam pelo conjunto de decisões tomadas no interior do Estado, visto como aparelho responsável pela regulação das demandas postas pela sociedade.

Nesse sentido, Pereira (2011) assevera que não há política neutra, nem mesmo no social, e isso exige, portanto, a elegibilidade de um painel de fundamentos que pautem a orientação teórica da política social, situação que nos leva a assumir como perspectiva aquela que trata a política como produto da relação dialeticamente contraditória entre Capital x Trabalho, Estado x Sociedade.

Não podemos deixar de demarcar que a contradição, imanente desses processos, constrói um movimento em que a política, no sentido apontado por Pereira (2011), pode ser negativa e positiva, ao mesmo tempo, beneficiando interesses contrários em concordância à correlação proeminente de forças.

A materialização da luta por direitos se dá mediante a conquista de políticas públicas para o atendimento das necessidades humanas, e essas necessidades não são um fim em si mesma, mas constituem elementos importantes no alcance de objetivos universais de participação social e, portanto, permitem disputar em melhores condições os processos de tensionamento a partir dos quais as políticas sociais se constituem.

Por isso, busca-se evidenciar as tendências das articulações político-ideológicas que conduzem o trabalho e a educação profissional no neoliberalismo e no chamado período neodesenvolvimentista.⁴

O cenário atual remonta a intensificação dos processos de exploração da força de trabalho, principalmente no contexto em que há a destruição de um conjunto de postos de trabalho subsumidos ao avanço da tecnologia e da microeletrônica, na chamada Indústria 4.0.

Nesse contexto, o trabalho configura uma combinação entre trabalho pouco complexo e trabalho para operacionalização de sistemas tecnológicos complexos, relação em

⁴ Para Mercadante (2010) o neodesenvolvimentismo brasileiro procura ser um novo padrão do desenvolvimento capitalista, diferente do neoliberalismo, e distinto do desenvolvimentismo da era Vargas, já que não se pretende nacional, mas integrado ao capital mundializado. Nesse modelo, o Estado precisa ser interventor na garantia de políticas ativas que quebrem o ciclo intergeracional da pobreza.

que a qualificação profissional se torna um elemento importante mas não assegura de nenhuma forma a perenidade do emprego, já que os fatores determinantes, de acordo com Grabowski e Kuenzer (2016), da inclusão e permanência no mercado são sempre as necessidades de produção (de mais-valor) do sistema capitalista e não necessariamente a capacidade técnico-científica do trabalhador.

A partir destes elementos, pretende-se introduzir a discussão dessa relação entre trabalho e educação no bojo do capitalismo, e podemos afirmar que não há país cujas políticas sociais, como as de formação profissional, não estejam mediadas pelo *ethos* capitalista.

Inegavelmente, as reformas e contrarreformas educacionais estão alinhadas às demandas do mercado de trabalho em permanente metamorfose. Isso aprofunda os processos de exploração e precarização das relações de trabalho, e agora de maneira mais intensa com a explosão do setor de serviços na economia por meio do trabalho mediado por plataformas (empresas) digitais.

OBJETO, HIPÓTESE E QUESTÕES DE PARTIDA

Este trabalho **objetiva** evidenciar a síntese dos interesses de classe e a concepção hegemônica nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) dos institutos federais para entender:

1. As categorias desenvolvimento econômico, trabalho e emancipação nos institutos federais;
2. As determinações econômicas, sociais, políticas, e as possibilidades de construção de uma educação contra-hegemônica e emancipatória.

Sabemos que o projeto dos institutos federais não é hegemônico na educação brasileira, porém inaugurou uma inflexão contra-hegemônica na burocracia do Estado. **A título de hipótese, havíamos sugerido que os institutos federais, forjados no plano neodesenvolvimentista, incorporaram aspirações progressistas na formação para o trabalho em razão da conciliação de classes realizada no período histórico dos governos petistas.**

As evidências documentais indicam que os institutos federais são um terreno fértil para o desenvolvimento de experiências contra-hegemônicas.

A expansão dos institutos federais é uma conquista de emancipação política – em termos de direitos - mas precisam desenvolver uma cultura de práticas emancipatórias a partir de seus projetos pedagógicos institucionais. Os fundamentos emancipatórios precisam ter expressão nas políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão das instituições.

A relação entre o objeto e a hipótese de trabalho desta pesquisa se orienta nas seguintes questões de partida: a) a proposta neodesenvolvimentista do governo Lula encontra ressonância na implantação dos institutos federais? b) qual a abrangência e relevância do projeto de expansão dos institutos federais realizado pelo MEC? c) qual a concepção de desenvolvimento é predominante nos PPIs dos institutos Federais? d) qual a concepção de trabalho e emancipação nos PPIs dos institutos federais?

OBJETIVOS

Este trabalho objetiva analisar a política pública de educação profissional e tecnológica nos institutos federais, buscando evidenciar nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) as possibilidades de contribuir para uma educação que busque a emancipação humana.

- a) Analisar os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) de 41 (quarenta e um) institutos federais para compreender as articulações políticas e ideológicas da formação profissional como instrumento do Estado no processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil;
- b) Evidenciar a síntese dos interesses de classe e a concepção hegemônica nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) dos institutos federais com atenção às categorias desenvolvimento econômico, trabalho e emancipação.
- c) Contribuir para o debate teórico e político sobre a importância da educação profissional e tecnológica e as possibilidades de contribuição para emancipação política - nos limites da sociabilidade capitalista - e a construção das bases para uma nova sociabilidade que tenha a emancipação humana como horizonte.

JUSTIFICATIVA

O que me motivou a esse debate foi a condição de docente e militante no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Isso traz inquietações diárias sobre a função social dos institutos federais, principalmente ao perceber que muitas concepções de sua criação em 2008 tinham vinculação com o ideário progressista de educação. Além da atuação docente, tenho uma trajetória militante e de coordenação no Sindicato dos servidores da educação profissional federal (SINASEFE) no Estado de Mato Grosso.

Toda minha trajetória acadêmica tem relação com políticas institucionais no âmbito da educação profissional e no tema da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade de ensino reflete de maneira marcante a negação de direitos à classe trabalhadora que abandona a escola para poder trabalhar e depois a própria condição do mercado de trabalho exige condições de escolaridade para permanência nos postos de trabalho, condição que sintetiza os aspectos da contradição capital e trabalho, portanto, os aspectos da questão social na educação.

Tenho dedicado meus estudos a compreender a importância do acesso de trabalhadores jovens e adultos analfabetos a projetos institucionais de atendimento específico a comunidades tradicionais, pequenos agricultores e pescadores artesanais. Esse tema foi resultado de pesquisas tanto em nível lato sensu, no curso de Especialização em Educação Profissional de Jovens e Adultos (PROEJA) pelo IFMT em 2011, como em nível stricto sensu, no Mestrado em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2013.

Este processo de doutoramento é resultado do projeto de doutorado interinstitucional de parceria da Universidade de Brasília (UnB) com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) para qualificação de professores do campo das políticas sociais do Estado de Mato Grosso, e contou com financiamento e bolsas de pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Toda minha formação é fruto da educação pública deste país, e acreditando nessa alternativa de transformação, tenho dedicado minha atuação profissional e acadêmica aos institutos federais, especialmente em trabalhos que visem à reflexão e ao atendimento de sujeitos que, pela voracidade do sistema social regente, são colocados à margem dos processos educacionais, daí o interesse em conhecer em profundidade os institutos federais como política social.

Imbuídos do compromisso ético-político de educar para transformar é que realizamos um debate em torno de uma educação profissional que sirva aos interesses da classe trabalhadora, principalmente num contexto em que se discute no Brasil uma agenda para a Indústria 4.0, que exige um novo perfil de formação técnico-profissional para atender ao novo padrão de acumulação do capital na Indústria 4.0.

A precarização via plataformas (empresas) digitais, transporte pessoal e entregas, têm demonstrado a face do futuro do trabalho no Brasil, sem projeto nacional de desenvolvimento.

O problema não é o avanço da tecnologia e o desenvolvimento das forças produtivas, que fique bem claro. “o desemprego em massa não resulta do desenvolvimento das forças produtivas, mas sim do desenvolvimento das forças produtivas sob as relações sociais de produção capitalistas” (NETTO e BRAZ, 2012, p. 147).

Diante disso, é fundamental lançar luz sobre a realidade dos institutos federais e localizar seu papel estratégico para o desenvolvimento nacional e para a consolidação de um projeto contra-hegemônico e emancipatório de educação.

METODOLOGIA

Marx (2002) afirma que os filósofos já interpretaram o mundo de muitas maneiras, e que cabe agora transformá-lo. Isso é matéria fundamental do nosso compromisso ético e político. Não queremos fazer uma exposição doutrinária do que seja um processo emancipatório. Isso é idealismo. E também não queremos apenas explicar os aspectos constituintes da política. Isso é empiria. Nossa tentativa é realizar um exercício analítico que traduza as mediações e a essência da formulação dos institutos federais no Brasil.

Para isso, combinamos os estudos, os levantamentos bibliográfico e documental, a compreensão e a abstração das categorias teóricas para constituir a análise da totalidade. Com isso, foi possível mergulhar nas múltiplas determinações - históricas, sociais, políticas e econômicas - e reconhecer o caráter contraditório dos institutos federais como política social.

Tentamos não nos render aos fatalismos, maniqueísmos e análises unilaterais. É isto ou aquilo! Nos propusemos a revelar as conquistas das classes subalternas, com os institutos federais, mas conscientes de que estamos colocando luz em uma experiência forjada no capitalismo brasileiro e sem a ilusão de que tal política será responsável pela implantação de uma nova sociabilidade

A construção de uma instituição de ensino comprometida com as classes subalternas, nascida dentro capitalismo, já carrega em si traços contra-hegemônicos. As experiências reais dos institutos federais nos ajudam a compreender e construir estratégias para a construção das bases de uma educação emancipatória.

A opção teórico-metodológica é crítico-dialética marxiana. Busca-se o estudo em profundidade para elucidar o movimento da consolidação dos institutos federais como a mais importante estrutura estatal de formação profissional e tecnológica e traduzir o funcionamento e contradições do avanço dessa política.

Netto (2011, p.28) afirma que Marx preocupava-se com “como conhecer um objeto real determinado” e que o principal não era elaborar protocolos de análise dentro de uma lógica estabelecida, mas sim descobrir a lógica do objeto realizando sua reprodução ideal (teórica) e revelando sua estrutura dinâmica.

Para revelar a essência (estrutura dinâmica) do objeto, o método de Marx prevê uma caracterização formal do trabalho em duas dimensões: o método de investigação e o método de exposição.

No **método de investigação** pudemos nos apoderar da matéria utilizando instrumentos que sustentam o método de exposição e a realização das conexões necessárias ao desvelamento da estrutura do objeto.

Para compor o quadro teórico que orienta a análise, realizamos um levantamento da literatura especializada sobre as categorias desenvolvimento econômico, trabalho e emancipação e também a busca de trabalhos acadêmicos cujo objeto são os institutos federais.

Na fase empírica documental da metodologia, foram analisados 121 (cento e vinte e um) documentos, a saber:

Quadro 1- Documentos utilizados para levantamento empírico de dados (2004 – 2022)

Ano	Documentos Analisados	Quantidade
2016 - 2022	Projetos Pedagógicos Institucionais - PPIs dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	41
2019	Levantamento documental de editais de processo seletivo de ingresso antes da pandemia de covid-19 nos institutos federais	38
2020	Levantamento documental de editais de processo seletivo de ingresso depois da pandemia de covid-19 nos institutos federais	38
2018 -2022	Mapa Estratégico da Indústria (2018 - 2022) (CNI, 2018)	01

2012	101 propostas para a modernização trabalhista (CNI, 2012)	01
2011	“Brasil do diálogo, da Produção e do Emprego - Acordo entre trabalhadores e empresários pelo futuro da produção e do emprego” (FIESP e CUT, 2011)	01
2004	“Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior” (CNI, 2004)	01
TOTAL		121

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022)

Quadro 2 - Instrumentos utilizados como base de dados do levantamento empírico

Tipo	Instrumento
Base de dados em portal eletrônico	Plataforma Nilo Peçanha - PNP
Base de dados em portal eletrônico	Sistema de Informações do Orçamento Público Federal (Siga Brasil) e Sistema Integrado de Informações Financeiras (SIAFI)
Software	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i> (IRaMuTeQ)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022)

Dos 41 (quarenta e um) Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) dos institutos federais foram extraídas as ocorrências do trato conceitual das categorias desenvolvimento, trabalho e emancipação.

A análise desses dados foi realizada por meio do auxílio do software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ).

Esse software analisou a estrutura e a organização do conteúdo, possibilitando informar as relações entre os campos lexicais que são mais frequentemente enunciados pelos participantes da pesquisa, ou seja, os 41 Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) (CAMARGO; JUSTO, 2013).

No mapeamento do conteúdo encontrado nos PPIs foram executadas três Classificações Hierárquicas Descendentes (CHD) para o reconhecimento dos dendrogramas com as classes que surgiram, sendo que quanto maior o χ^2 , mais associada está a palavra com a classe e foram desconsideradas as palavras com $\chi^2 < 3,80$ ($p < 0,05$). Essa análise permite um mapeamento do conteúdo em que o software segrega os segmentos de texto para cada classe, possibilitando uma melhor exploração dos dados além do uso das palavras elencadas (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Além disso, foram analisados 76 (setenta e seis) documentos de processos seletivos de ingresso e os dados foram apresentados em gráficos. Esses documentos revelaram os critérios utilizados pelos institutos federais para a admissão de estudantes. Durante a pesquisa, houve a suspensão das atividades presenciais em razão da pandemia de covid-19. Com isso, houve drástica alteração nos processos seletivos e foi necessário fazer um comparativo entre os critérios dos editais dos períodos anterior e posterior à crise sanitária de covid-19.

Para revelar a perspectiva e o interesse de classes na formulação dos institutos federais, bem como seu alinhamento com os modelos econômicos do neoliberalismo e do neodesenvolvimentismo, buscamos documentos que revelassem as estratégias de disputa de concepções na sociedade civil nas políticas de educação.

Assim, analisamos os principais aparelhos privados de hegemonia da classe burguesa industrial do país, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp). Foram analisados os documentos “Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior” do ano de 2004 e o “Mapa Estratégico da Indústria” do ano de 2018.

Do lado da classe trabalhadora, analisamos um documento da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Força Sindical que foi elaborado em conjunto com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp). Esse documento apresenta as reivindicações conjuntas para a educação profissional, resultantes do seminário “Brasil do diálogo, da Produção e do Emprego - Acordo entre trabalhadores e empresários pelo futuro da produção e do emprego” de 2011.

A base da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) serviu de instrumento para o levantamento de dados empíricos sobre a abrangência e o alcance dos institutos federais no que se refere à série histórica do número de matrículas, estados e municípios atendidos, e demonstração dos eixos tecnológicos ou área de concentração da formação ofertada nos institutos federais.

A base do Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI) serviu de instrumento para o levantamento de dados empíricos do financiamento dos institutos federais. Com isso, elaboramos uma série histórica do orçamento do MEC e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) no período posterior à Emenda Constitucional 095/2016 que estabeleceu o teto de gastos.

No **método de exposição**, fizemos a apresentação crítica e objetiva da lógica interna do funcionamento da política de educação profissional nos institutos federais, considerando seu caráter contraditório na tentativa de realizar a “tradução ideal do movimento real”.

A exposição crítico-objetiva parte do lugar de fala de um professor da educação pública que entende a educação como terreno de disputa de projetos societários. Não se trata de um exercício panfletário, mas uma tentativa de trazer os elementos empíricos, lançar luz sobre eles, e ultrapassar a aparência, o olhar fenomênico e realizar as aproximações sucessivas necessárias à compreensão das múltiplas determinações que orientam e constituem a política de educação profissional e tecnológica no Brasil.

O exercício analítico deste trabalho é em si uma contribuição ao projeto educacional emancipatório. Por isso, foi importante conhecer em profundidade o lugar que a política de educação profissional e tecnológica, como política social, ocupa no Estado brasileiro.

A compreensão desse papel é resultante da combinação entre os dados levantados na fase de investigação empírica (método de investigação) com as conexões produzidas no campo crítico-objetivo (método de exposição).

No **primeiro capítulo** vamos realizar uma análise dos institutos federais como política pública, para isso vamos apresentar dados da abrangência (geográfica, demográfica e série histórica do número de matrículas); o financiamento público nos institutos federais sinalizando a necessidade urgente de articulação com as políticas de trabalho emprego e renda para disputar recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT); os critérios de acesso e permanência na política (crítica dos processos seletivos, lei de cotas e assistência estudantil); e a ameaça à gestão democrática nas instituições de educação superior.

Para isso valemo-nos da compreensão de Boschetti (2009) quanto aos aspectos constitutivos do capítulo, tendo a seguinte organização:

Quadro 3- Indicadores de análise da política pública

Nº	Aspectos de Análise	Indicadores de Análise
1	Configuração e abrangência dos direitos e benefícios	1. Natureza e tipo de direitos e benefícios previstos e/ou implementados; 2. Abrangência; 3. Critérios de Acesso e Permanência; 4. Formas e mecanismos de articulação com outras políticas sociais.
2	Configuração do Financiamento e Gasto	1. Fontes do financiamento; 2. Direção dos gastos; 3. Magnitude dos gastos.
3	Gestão e Controle social e democrático	1. Relação entre as esferas governamentais; 2. Relação entre Estado e organizações governamentais e não-governamentais; 3. Participação e Controle Social Democrático.

Fonte: Boschetti (2009)

Desse quadro, o Indicador 1 do Aspecto 1 (configuração e abrangência do direito) foi levado para o Capítulo 2 para subsidiar a análise das contrarreformas educacionais no plano jurídico-formal, legislativo e administrativo após o Golpe de 2016.

No **segundo capítulo**, fizemos uma análise das contrarreformas e ataques neoliberais na educação após o Golpe de 2016, a saber: Contrarreforma do ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Resolução CNE/CP 01/2021 que impõe o currículo das contrarreformas nos institutos federais.

No **terceiro capítulo** vamos discutir o plano neodesenvolvimentista do PT e o movimento de disputa de concepções pela hegemonia na educação no século XXI. Isto para demonstrar que o projeto dos institutos federais é contra-hegemônico e marca uma conquista histórica das classes subalternas. Com isso, pudemos apresentar a dinâmica da conciliação de classes nos governos petistas e a atuação da CNI e Fiesp como representantes da burguesia industrial que disputa a hegemonia neoliberal na educação nacional.

No **quarto capítulo** fizemos uma recuperação teórica do trabalho no sentido ontológico (humanizado) e o mercado de trabalho (expropriado) brasileiro na forma da Indústria 4.0. Isso subsidiou um paralelo entre a produção teórica dos intelectuais orgânicos do GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) e os PPIs dos institutos federais. Assim, foi possível revelar os sentidos predominantes sobre as categorias trabalho e emancipação nos institutos federais e o trabalho como princípio educativo como estratégia de um projeto pedagógico contra-hegemônico na busca da emancipação humana.

CAPÍTULO 01

01. Os Institutos Federais no Brasil (2008 – 2022): Análise da política pública

A rede federal de educação profissional e tecnológica é o mais robusto e importante aparato estatal de formação profissional de trabalhadores do Brasil. Isso é resultado da política de expansão e interiorização dos institutos federais realizada pelos governos Lula e Dilma durante seus mandatos. A Lei 11.892/2008 imprimiu características inovadoras na conformação dos institutos federais como política social, com destaque para

- a formação de uma rede federal de educação profissional e tecnológica constituída por 668 (seiscentas e sessenta e oito) unidades, organizadas administrativamente em 38 Institutos Federais, 01 Universidade Federal Tecnológica, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica, 23 escolas técnicas vinculadas e o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro;
- a equiparação dos institutos federais às universidades federais com os princípios da autonomia universitária, administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar;
- a gestão democrática com a figura de reitor e um conselho superior representativo da comunidade acadêmica e sociedade civil. Todos os segmentos da comunidade (docente, técnico e estudante) têm resguardado o peso de 1/3, a mesma proporção na escolha dos dirigentes máximos tanto da reitoria como dos campi, os diretores-gerais. Os reitores eleitos têm sua nomeação garantida pela lei e não se submetem à lista tríplice e ao crivo presidencial;
- a criação de uma institucionalidade *multicampi* e multimodalidades. Na mesma organização, existe a oferta das modalidades de formação inicial e continuada (qualificação profissional), educação profissional técnica de nível médio integrado e subsequente, educação de jovens e adultos (EJA), cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação lato sensu e stricto sensu;

- a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio institucional;
- Mais de 1.2000.000 (um milhão e duzentos mil) estudantes matriculados nas diversas modalidades de ensino presencial ou a distância no ano de 2022;
- 81.812 (oitenta e um mil oitocentos e doze) professores e técnicos administrativos efetivos, com qualificação em mestrado ou doutorado e carreiras equivalentes à dos professores e técnicos das universidades federais;
- a previsão de financiamento na Lei Orçamentária Anual do fundo público do Ministério da Educação (MEC).

Esse aparato estatal foi reestruturado e expandido nos governos populares do partido dos trabalhadores e contou com a participação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, por meio do GT Trabalho e Educação da ANPED, na defesa de princípios de uma educação integral, politécnica e omnilateral.

A situação histórica da classe trabalhadora dentro da burocracia do Estado com o PT e a correlação do projeto dos institutos com as perspectivas neodesenvolvimentistas dos grupos no poder permitiram a consolidação de um projeto educacional sem precedentes no Brasil.

A nova institucionalidade dos institutos federais sintetiza contradições da luta de classes por meio dos aparelhos privados de hegemonia (CNI e Fiesp) da burguesia industrial nacional e dos sindicatos e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que delinearão estrategicamente os institutos e suas aspirações contra-hegemônicas como aparato na burocracia do Estado.

Não podemos perder de vista, também, que essas reivindicações são históricas do movimento de intelectuais e trabalhadores desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este movimento, na década de 1930, já propunha um modelo de educação que não separasse a escola de rico e a escola de pobres, o trabalho intelectual do trabalho manual, o que a literatura especializada chama de dualidade estrutural.

O fortalecimento do ensino médio integrado nos institutos federais é a sinalização mais importante da ruptura com a dualidade estrutural. Nesse modelo, o filho do trabalhador tem contato com a formação técnica e clássica, ao mesmo tempo, incluindo as dimensões do esporte, da cultura e das artes.

A legislação assegura 50% das vagas na educação profissional técnica de nível médio integrado, no entanto os institutos federais ainda deixam a porta aberta para programas governamentais que não têm a integração como princípio.

No levantamento de teses que analisam a política de educação profissional nos institutos federais, encontramos Tavares (2014) em “A constituição e a implantação dos institutos federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil: o caso do IFC - Campus Rio Sul”. Esse autor faz um questionamento sobre o porquê de os institutos federais ofertarem educação superior quando esse atendimento já existe nas universidades.

O autor defende a tese de que havia dificuldade de o sistema capitalista impor a sua agenda na conformação dos cursos universitários e que a reestruturação da educação profissional por meio dos institutos federais foi uma alternativa de ajuste facilitado das demandas do mercado de trabalho.

No mesmo caminho, a tese “a educação profissional agrícola na constituição do Instituto Federal Goiano” de Souza (2014) aponta que:

esta preparação para o trabalho na instituição em estudo agrega aspectos comportamentais em sua dimensão mais empobrecida: as boas maneiras, a boa aparência, o trabalho em equipe, tal qual concebido pelos manuais empresariais. Nunca se mencionam as outras relações que se constroem no cotidiano do trabalho: solidariedade entre os coletivos de trabalhadores e lutas sindicais, **reforçando total submissão ao mercado de trabalho.** (SOUZA, 2014)

Ambas as teses citadas acabaram fazendo uma constatação unilateral sobre a execução da política, seja pela afirmação de que a rede é “ajustável” à necessidade do capital, seja pela afirmação de que é submissa ao mercado de trabalho.

No intuito de não nos rendermos a fatalismos em nossa avaliação é que nos apoiamos em Coimbra (1987) e Boschetti (2009), compreendendo que a política pública é concebida na síntese das relações contraditórias entre Estado e sociedade. Ou seja, não está submissa nem ao capital e nem ao trabalho, mas traduz a expressão de uma relação que não é fatal, mas que está em constante processo de disputa entre as classes. E as transformações na política decorrem dessa correlação de forças.

Para Boschetti (2009), a avaliação de uma política social requer sua inserção na totalidade e dinamicidade da realidade, que vai muito além de apenas tipos e métodos de avaliação, ou de apenas diferenciar análise de avaliação.

Para isso, é preciso situar a avaliação no âmbito da concepção de Estado e de política social que determina seu resultado. Assim, a avaliação de políticas sociais deve apontar em que medida as políticas e programas sociais estão possibilitando expandir direitos, reduzir desigualdade social e propiciar equidade. (BOSCHETTI, 2009)

Para a formação desse quadro, vamos dedicar o primeiro capítulo deste trabalho a fazer um retrato analítico das condições materiais de existência dos institutos federais nos seguintes aspectos:

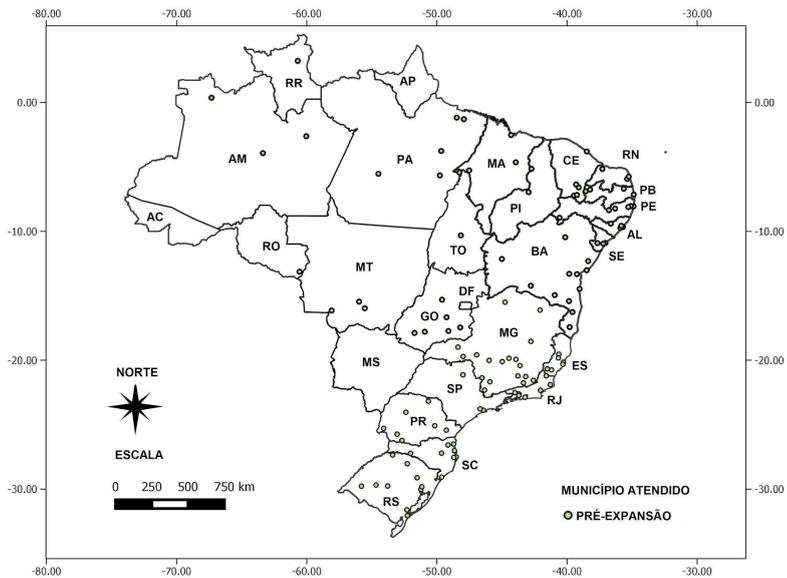
- **Configuração do financiamento e gasto** para evidenciar duas necessidades políticas dos institutos federais: primeiro a articulação com a política de trabalho, emprego e renda para disputar recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). E segundo o resgate do projeto Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP) no Congresso Nacional. Essas ações são estratégicas para o enfrentamento do ajuste fiscal resultante da Emenda Constitucional 95/2016 para a educação profissional;
- **Gestão e controle social e democrático** para evidenciar que a gestão democrática nos institutos está sob ameaça de uma lista tríplice, por meio do Projeto de Lei 1.453/2021. Caso seja aprovada, essa medida resultará em processos de intervenção similares ao que vem acontecendo nas universidades federais, onde 43% dos reitores eleitos não foram nomeados pelo presidente Jair Bolsonaro;
- **Configuração e abrangência dos direitos** para afirmar que a Lei 11.892/2008 é um marco histórico na possibilidade de uma educação contra-hegemônica e emancipatória, visto que a educação profissional de classe sempre esteve marcada na trajetória legal e normativa dessa modalidade no Brasil.

1.1 De sul a norte: os institutos federais conquistaram o Brasil real

A expansão e a interiorização dos institutos federais permitem trocas e oportunidades com o Brasil real, dos rincões distantes e empobrecidos. É uma conquista sem igual, mas esse modelo de educação está muito distante da universalização, primeiro porque precisa avançar como um projeto hegemônico no ensino médio e segundo porque, as vagas que existem são acessadas por meio de atendimento seletivo, cujos critérios se baseiam em provas de conhecimentos linguísticos e matemáticos.

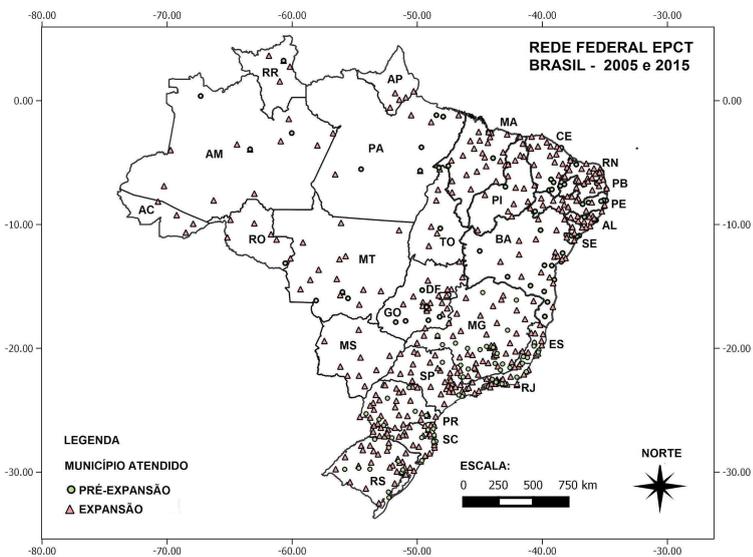
Para ilustrar a abrangência geográfica dos institutos federais, apresentamos os mapas a seguir, comparando os momentos antes e depois do projeto de expansão:

Figura 1- Municípios atendidos antes do projeto de expansão



Fonte: (Silva, 2017)

Figura 2 - Municípios atendidos depois do projeto de expansão



Fonte: (Silva, 2017)

O quadro a seguir apresenta potencial de atendimento dos institutos federais quanto à abrangência demográfica:

Quadro 4- Evolução da população potencialmente atendida pelos institutos federais

Região	população potencialmente atendida na pré-expansão	população potencialmente atendida após a expansão	% de aumento da população potencialmente atendida
Centro-Oeste	2.093.000	9.084.453	434
Nordeste	14.549.243	25.960.483	178
Norte	3.950.839	11.553.817	292
Sudeste	23.370.214	47.272.167	202
Sul	5.659.878	15.010.112	265
TOTAL	57.307.979	108.881.032	190

Fonte: Silva (2017)

A seguir, temos a descrição das instituições que atualmente compõem a rede federal de educação profissional e tecnológica: os institutos federais, os CEFETs de MG e do RJ, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná - UFTPR, o Colégio Pedro II do RJ e 19 escolas técnicas vinculadas às universidades, que funcionam como escolas de aplicação.

O quadro abaixo demonstra também dois momentos históricos, o primeiro em 2005 quando havia sido iniciada a expansão na sua Fase I e depois os dados da atualidade do ano de 2022. Verifica-se que o Brasil passou de 130 para 668 unidades federais de ensino profissional nos governos petistas.

Quadro 5- Relação das instituições da Rede EPT e quantitativo de campus

Região	Instituição	Campus em 2005	Campus em 2022
Norte	Instituto Federal do Acre (Ifac)	00	06
	Instituto Federal do Amapá (Ifap)	00	05
	Instituto Federal do Amazonas (Ifam)	04	17
	Instituto Federal do Pará (IFPA)	05	18
	Instituto Federal de Rondônia (Ifro)	01	10

	Instituto Federal de Roraima (IFRR)	01	05
	Instituto Federal de Tocantins (IFTO)	01	11
Nordeste	Instituto Federal de Alagoas (Ifal)	04	17
	Instituto Federal da Bahia (IFBA)	05	23
	Instituto Federal Baiano (IF Baiano)	08	14
	Instituto Federal do Ceará (IFCE)	05	32
	Instituto Federal do Maranhão (IFMA)	04	29
	Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	03	22
	Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	05	17
	Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE)	02	07
	Instituto Federal do Piauí (IFPI)	02	21
	Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)	02	22
	Instituto Federal de Sergipe (IFS)	03	10
Centro-Oeste	Instituto Federal de Brasília (IFB)	00	10
	Instituto Federal de Goiás (IFG)	02	14
	Instituto Federal Goiano (IF Goiano)	04	12
	Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)	03	19
	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS)	00	10
Sudeste	Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)	07	22
	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG)	04	11
	Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)	03	17
	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)	02	11
	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG)	03	10
	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS)	03	08
	Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)	02	11
	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) –	01	08
	Colégio Pedro II (CPII)	05	15
	Instituto Federal Fluminense (IFF)	03	12
	Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	04	15

	Instituto Federal de São Paulo (IFSP)	03	37
Sul	Instituto Federal do Paraná (IFPR)	01	26
	Universidade Federal Tecnológica do Paraná - UFTPR	07	13
	Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha)	03	11
	Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)	04	17
	Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)	03	14
	Instituto Federal Catarinense (IFC)	05	15
	Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	03	22
Escolas Técnicas vinculadas às Universidades por região	Norte		03
	Nordeste		12
	Centro-Oeste		00
	Sudeste		05
	Sul		02
TOTAL		130	668

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados do CONIF (2022)

Apresentamos a seguir uma série histórica demonstrativa da situação de matrícula na Rede Federal de Educação Profissional, de acordo com os dados oficiais da Plataforma Nilo Peçanha (PNP).

A PNP é uma central de informações para elaboração de indicadores da rede federal de educação profissional e tecnológica. Essa base de dados alimenta também as informações relativas à formação da matriz orçamentária dos institutos federais.

A PNP disponibiliza informações a partir de 2017, o que nos permite visualizar o quantitativo de estudantes matriculados e a situação dessas matrículas no período que compreende 2018 a 2021, vejamos:

Quadro 6 - Situação de matrículas nos institutos federais em 2018

2018									
Em curso		Concluintes		Evadidos					
Em curso		Concluída	Integralizada	Abandono	Cancelada	Desligada	Reprovada	Transferência Externa	Transferência Interna
Em fluxo	Retido	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo
440.644	120.773	208.939	21.735	148.045	2.065	58.992	18.555	11.878	172

792.091	180.715
---------	---------

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados da PNP (2022)

Quadro 7- Situação de matrículas nos institutos federais em 2019

2019									
Em curso		Concluintes		Evadidos					
Em curso		Concluída	Integralizada	Abandono	Cancelada	Desligada	Reprovada	Transferência Externa	Transferência Interna
Em fluxo	Retido	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo
469.131	133.203	167.143	15.528	97.740	2.536	49.511	17.485	12.090	225
785.005				179.587					

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados da PNP (2022)

Quadro 8 - Situação de matrículas nos institutos federais em 2020

2020									
Em curso		Concluintes		Evadidos					
Em curso		Concluída	Integralizada	Abandono	Cancelada	Desligada	Reprovada	Transferência Externa	Transferência Interna
Em fluxo	Retido	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo
513.554	147.267	188.656	14.956	81.730	2.103	43.115	20.652	11.158	112
864.433				158.870					

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados da PNP (2022)

Quadro 9 - Situação de matrículas nos institutos federais em 2021

2021									
Em curso		Concluintes		Evadidos					
Em curso		Concluída	Integralizada	Abandono	Cancelada	Desligada	Reprovada	Transferência Externa	Transferência Interna
Em fluxo	Retido	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo	Em fluxo
489.061	255.201	534.925	10.392	81.463	4.320	38.309	36.626	6.957	222
1.289.579				167.897					

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados da PNP (2022)

Os quadros acima evidenciam a evolução crescente no número de estudantes matriculados na série histórica de 2018 a 2021. Destaca-se o ano-base 2021 quando os institutos federais alcançaram a marca de 1.289.579 (um milhão duzentos e oitenta e nove mil

e quinhentos e setenta e nove) matrículas, considerando todas as modalidades de ensino, presencial e a distância.

A Lei 11.892/2008 prevê a obrigatoriedade de que 50% de suas matrículas estejam vinculadas à educação profissional técnica de nível médio. Isso nos indica que pelo menos 644.789 (seiscentos e quarenta e quatro mil e setecentos e oitenta e nove) matrículas devem se destinar ao nível médio de ensino, que é o carro chefe da instituição.

As outras matrículas ficam distribuídas em cursos de doutorado, mestrado acadêmico, mestrado profissional, especialização lato sensu, bacharelados, licenciaturas, cursos superiores de tecnologia (tecnólogos), cursos técnicos e formação inicial e continuada (FIC).

Nesse sentido, os dados da PNP indicam que apenas 30,68% das matrículas da rede federal estão na educação profissional técnica de nível médio integrado, uma média muito menor que aquela exigida como prerrogativa legal. A PNP indica ainda que 20,05% das matrículas estão nos cursos de graduação; 40,68% em cursos de formação inicial e continuada (FIC) e 3,28% na pós-graduação.

É importante comparar a oferta nos institutos federais e em outros sistemas de ensino naquela que é sua principal modalidade: a educação profissional técnica de nível médio.

A população majoritária no ensino médio é a juventude. Em torno de 89,2% da população de 15 a 17 anos frequenta a escola. Em 2020, segundo o Censo Escolar, foram realizadas 7,55 milhões de matrículas no ensino médio, um ligeiro avanço (1,1%) em relação a 2019.

Nesse período, a educação mundial foi afetada pela pandemia de covid-19. No Brasil, os dados do censo escolar são alarmantes no ensino médio, uma modalidade historicamente fragilizada. Em 2020, primeiro ano da pandemia, 2,3% dos alunos matriculados no ensino médio deixaram as escolas antes de concluir o ano letivo. A taxa subiu para 5% em 2021.

A oferta de ensino médio nos institutos federais, sob responsabilidade do governo federal, representa 9,13% das matrículas do ensino médio em nível nacional. Em que pese o ensino médio seja uma obrigatoriedade constitucional dos Estados membros da federação, o modelo dos institutos federais contribui com experiências a serem seguidas.

1.2 O orçamento é um campo de disputa: fundo público e institutos federais

Política pública sem financiamento é discurso. Do financiamento adequado depende a consolidação dos institutos federais como a principal estrutura estatal de formação profissional e tecnológica.

Para isso, é fundamental reivindicar a participação dos institutos federais no Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e resgatar o projeto de criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Formação Profissional (FUNDEP).

Essas medidas são fundamentais ao financiamento da educação profissional diante de um quadro recessivo em que o orçamento da educação vem sendo destruído pelo teto de gastos, imposto pela Emenda Constitucional 95/2016, e pelo ajuste fiscal permanente que corta os recursos do orçamento para formação de superávit primário⁵ e para o serviço da dívida pública.

A própria criação dos institutos federais e sua expansão como entidade estatal de educação não seria possível sem vontade política de uma fração da classe trabalhadora que chegou ao poder para governar, e sem a ação concreta de materializá-la como política pública, por meio de lei específica e reserva de parcela do fundo público para o seu funcionamento.

A defesa de direitos sociais requer a compreensão de que uma parcela da riqueza socialmente produzida se converte em produtos ou serviços públicos para melhoria das condições de vida da população. A grande maioria da classe trabalhadora depende dos serviços públicos, que são financiados com o orçamento do fundo público.

O orçamento público é uma peça política. É preciso compreendê-lo sob essa ótica e desconstruir o senso comum de que ele é um instrumento técnico dos economistas, contadores e administradores. As decisões sobre priorizar recursos em uma determinada área ou não é uma decisão política. A discussão da lei orçamentária que mobiliza o congresso nacional todos os anos está carregada de sentido político pela garantia de parcela do fundo público para setores estratégicos, técnica e politicamente.

Nessa direção, é importante refletir sobre o orçamento da educação brasileira e a forma dos gastos para a sua melhoria.

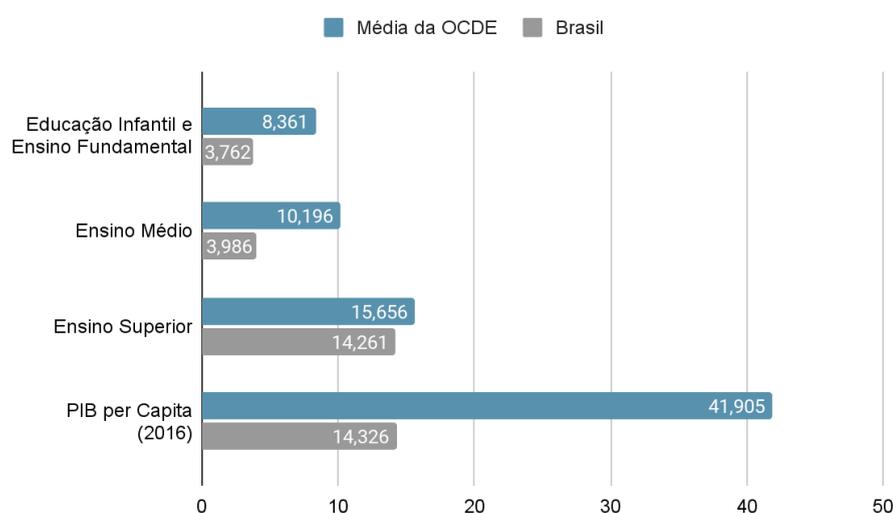
Em nível internacional, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apresenta periodicamente os levantamentos sobre os gastos com a política educacional nos países membros.

⁵ O saldo primário é o resultado das contas públicas excluindo os juros. Esses recursos são usados para o pagamento dos juros e, quando superiores a eles, são usados para a quitação de parte das dívidas.

No Brasil, segundo levantamento de 2016, o gasto público em educação como percentual de gasto total do governo foi de 14,3%. A média da OCDE é de 41,9%. Entre os países latino-americanos, o Brasil fica atrás do Chile (17%) e da Costa Rica (14%) e supera os percentuais do México (13%), da Argentina (11%) e da Colômbia (9%).

O gasto público anual por estudante da rede pública na média dos países da OCDE é mais do que o dobro do brasileiro, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, e no Ensino Médio, vejamos:

Figura 3- – Média de gasto por estudante na OCDE



Fonte: OCDE/Education at a Glance e OECD Stars - Ano de referência 2016

É importante analisar as políticas públicas quanto à estrutura orçamentária destinada à sua execução e estabelecer algumas correlações: a série histórica que evidencie se os recursos estão aumentando ou diminuindo; cotejo com outras políticas públicas; o nexos possível com o serviço da dívida pública; e as fontes e possibilidades de financiamento para manutenção da política. (BOSCHETTI, 2009)

O financiamento da educação em 2022 reflete as chagas do ajuste fiscal permanente aprofundado pelo “Projeto Ponte para o Futuro” de Michel Temer, que mantém seu legado na agenda do Governo de Jair Bolsonaro e seu Ministro Paulo Guedes.

O MEC, em maio de 2022, recebeu a ordem de bloqueio no montante de R\$ 3,23 bilhões, que corresponde a 14,5% da dotação atual do órgão e de suas unidades vinculadas (R\$ 22,22 bilhões - base Siafi 25/05/2022).

Trata-se de uma deliberação da Junta de Execução Orçamentária (JEO), instituída pelo Decreto no 9.884, de 27 de junho de 2019, colegiado responsável pela condução da política fiscal do governo federal, que impõe o bloqueio de dotações de despesas discricionárias com o objetivo de cumprir a regra do teto de gastos estabelecida pela Emenda Constitucional 95/2016.

Após o golpe de Estado de 2016, o financiamento das políticas sociais vem sofrendo ataques severos por meio do que a literatura especializada denomina de austeridade fiscal ou ajuste fiscal permanente. A Emenda Constitucional 95/2016 propôs um novo regime fiscal no Brasil como medida para sinalizar a construção de alternativas de recuperação da confiança do mercado internacional via instrumentos legislativos de construção de superávit primário.

Essa medida resultante da “Ponte para o Futuro” do presidente Michel Temer congelou as despesas públicas por um período de 20 anos e limitou o seu crescimento ao Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Esse índice é o termômetro oficial da inflação no Brasil. Isso quer dizer que o gasto público está limitado às reposições inflacionárias e que, portanto, não haverá aumento real de recursos para atendimento das políticas sociais. Tudo isso num cenário em que a população brasileira cresce 0,8% ao ano e com isso as despesas aumentam inevitavelmente.

A Emenda Constitucional 095/2016 impõe a correção da despesa pública considerando os índices de inflação do ano anterior, e assim sucessivamente. Para Teixeira e Boschetti (2019), isso impede qualquer aumento nas despesas públicas discricionárias nas políticas de saúde, educação, ciência, tecnologia, infraestrutura e colocou fim às aplicações de recursos mínimos em educação e saúde.

A melhoria e ampliação das políticas sociais requer financiamento. A Constituição de 1988 trata a educação como um direito social cujo provimento é de responsabilidade do Estado e da família. O sistema de financiamento da política de educação se fundamentava, até então, em regras de vinculação da receita cujos percentuais mínimos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino eram de 18% da receita de impostos da União e 25% da receita de impostos dos Estados, Distrito Federal e municípios.

Esses mínimos constitucionais foram destruídos pela Emenda Constitucional 095/2016 quando estabeleceu a desvinculação dos recursos obrigatórios, no âmbito da União. Salvador (2020b) afirma que foi o sepultamento das vinculações obrigatórias e que o orçamento federal da educação em 2019, pela primeira vez desde 2016, ficou abaixo de R\$100 bilhões pagos. Entre 2016 e 2019 houve uma perda real de 12,57%.

Fagnani (2018) avalia que a austeridade da desvinculação de receita da união (DRU) destrói marcos civilizatórios nacionais, enquanto que Salvador (2020b) destaca que nesse período, enquanto encolhem-se os gastos sociais, o país destina ainda mais recursos para as forças armadas. O orçamento da Defesa Nacional saltou de R\$ 67,8 bilhões, em 2016, para um orçamento pago em 2020, de 78,5 bilhões.

Além desse aspecto de caráter corporativo, existe um elemento fundamental do conflito pela distribuição dos recursos públicos que é a reserva de recursos para o pagamento de juros e amortização da dívida pública.

Salvador (2020b) afirma que esse fator é consequência do processo de financeirização das riquezas. Isso faz com que os mercados financeiros disputem mais recursos do fundo público e pressionem pelo aumento das despesas financeiras do orçamento estatal, passando pela remuneração dos títulos públicos emitidos pelas autoridades monetárias e negociados no mercado financeiro. Esse movimento forma parte importante dos rendimentos para os investidores internacionais.

Além do congelamento de despesas, a Emenda Constitucional 095/2016 priorizou o pagamento das despesas financeiras com juros, encargos e amortização da dívida pública, comprometendo uma fatia ainda maior do bolo orçamentário.

Salvador (2020b) destaca que na política de seguridade social houve crescimento real de apenas 2,6% acima do IPCA no período entre 2016 e 2019, enquanto que as despesas com juros e encargos da dívida pública cresceram 8.5 vezes mais. Isso significa que houve um aumento de R\$ 242,61 bilhões em 2016 para R\$ 287,57 bilhões em 2019. Esse salto representa um acréscimo em 22,57% a serviço da dívida.

O pagamento de juros e amortização da dívida pública consome 25% do orçamento público.

Com a utilização de dados do Sistema de Informações do Orçamento Público Federal (Siga Brasil) e Sistema Integrado de Informações Financeiras (SIAFI), elaboramos uma série histórica do orçamento do MEC entre 2015 e 2020 para evidenciar a direção dos gastos no período que sucedeu a crise política, econômica e institucional desde a deposição da Presidenta Dilma Rousseff.

O orçamento autorizado do MEC em 2015 passava de 97 bilhões, sendo que destes, 11 bilhões foram investidos na Educação Profissional e Tecnológica e conseqüentemente nos institutos federais. O orçamento do ano de 2016 já refletia a crise política e econômica, tanto que o Quadro 10 revela um orçamento anual no MEC na ordem de 83 bilhões, ou seja 14,5%

menor que o do ano anterior. Na Educação profissional, a redução foi de 36% de 2015 para 2016, vejamos

Quadro 10 - Orçamento em reais do Ministério da Educação (2015 - 2016)

Distribuição de Recursos	de	2015		2016	
		Autorizado	Pago	Autorizado	Pago
Ministério da Educação - MEC		97.654.982.427,00	74.104.260.585,92	83.432.650.790,01	69.329.449.772,07
Educação Profissional e Tecnológica - SETEC		11.502.139.651,00	9.224.541.553,77	7.341.793.339,00	6.647.678.546,53

Fonte: Elaboração própria a partir do Siga/Brasil (2022)

Os anos de 2017 e 2018 refletem a força de um Congresso Nacional que acabou de depor uma presidenta e estava com o futuro do seu substituto nas mãos. Temer estava envolvido em escândalo de corrupção e também teve aberto sobre ele um processo de investigação no Congresso. Soma-se a isso o grande acordo nacional realizado que deveria garantir a eleição de próximo presidente aliado. Isso talvez justifique um súbito aumento, em ano eleitoral, do orçamento do Ministério da Educação como estratégia de sinalizar fortalecimento das bases aliadas dos partidos do poder.

De 2017 para 2018 houve um aumento de 89 bilhões para 106 bilhões no orçamento do MEC, porém é importante ressaltar que o orçamento pago neste ano de 2018 ficou em 84 bilhões. Ainda que haja possibilidade de recursos em restos a pagar, o Quadro 13 apresenta um orçamento não executado (devolvido) que ultrapassa 20% do orçamento autorizado.

Quadro 11 - Orçamento em reais do Ministério da Educação (2017 - 2018)

Distribuição de Recursos	de	2017		2018	
		Autorizado	Pago	Autorizado	Pago
Ministério da Educação - MEC		89.225.611.886,00	75.812.891.149,37	106.474.374.189	84.581.046.757,16
Educação Profissional e Tecnológica - SETEC		8.959.026.718,00	8.230.536.041,93	8.378.223.548,00	7.192.271.849,78

Fonte: Elaboração própria a partir do Siga/Brasil (2022)

Os anos de 2019 e 2020 já revelam o aprofundamento da austeridade fiscal e uma aplicação mais ortodoxa dos princípios neoliberais na economia brasileira. De 2019 para

2020 existe uma redução de 24,4% do orçamento autorizado no MEC. Essa redução se aplica também aos recursos específicos destinados à educação profissional e tecnológica.

Quadro 12 - Orçamento em reais do Ministério da Educação (2019 - 2020)

Distribuição de Recursos	2019		2020	
	Autorizado	Pago	Autorizado	Pago
Ministério da Educação - MEC	86.758.903.093,00	70.417.775.240,21	65.169.774.709,00	52.346.968.706,23
Educação Profissional e Tecnológica - SETEC	9.608.294.669,00	8.188.561.481,41	7.631.077.340,00	6.359.435.172,51

Fonte: Elaboração própria a partir do Siga/Brasil (2022)

As tabelas a seguir evidenciam o percentual de orçamento não executado (devolvido) pelo órgão. Analisar esse elemento é importante para compreender os possíveis prejuízos à política pública. O orçamento da política pública sofre perdas com os cortes da própria Lei Orçamentária Anual (LOA); com os contingenciamentos sobre o orçamento autorizado na LOA; e com a incapacidade administrativa da execução plena do orçamento pelos órgãos do executivo. Vejamos o percentual de recursos devolvidos no MEC na série histórica 2015 a 2020:

Quadro 13 - Percentual de orçamento devolvido do MEC (2015 a 2020)

Ministério da Educação - MEC			
Exercício Fiscal	Autorizado	Pago	Não Executado (devolvido)
2015	97.654.982.427,00	74.104.260.585,92	24,12%
2016	83.432.650.790,01	69.329.449.772,07	16,90%
2017	89.225.611.886,00	75.812.891.149,37	15,03%
2018	106.474.374.189	84.581.046.757,16	20,56%
2019	86.758.903.093,00	70.417.775.240,21	18,84%
2020	65.169.774.709,00	52.346.968.706,23	19,68%

Fonte: Elaboração própria a partir do SIGA/Brasil (2022)

Vejamos o percentual de recursos devolvidos SETEC na série histórica 2015 a 2020:

Quadro 14 - Percentual de orçamento devolvido da SETEC (2015 a 2020)

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC			
Exercício Fiscal	Autorizado	Pago	Não Executado (devolvido)
2015	11.502.139.651,00	9.224.541.553,77	19,80%

2016	7.341.793.339,00	6.647.678.546,53	9,45%
2017	8.959.026.718,00	8.230.536.041,93	8,13%
2018	8.378.223.548,00	7.192.271.849,78	14,16%
2019	9.608.294.669,00	8.188.561.481,41	14,78%
2020	7.631.077.340,00	6.359.435.172,51	16,66%

Fonte: Elaboração própria a partir do SIGA/Brasil (2022)

Se levarmos em consideração o ajuste fiscal permanente, não é demais destacar que os orçamentos autorizados e não executados (devolvidos) podem retornar ao orçamento do governo, que por sua vez pode realocar para outras ações ou funções e até mesmo gerar superávit primário.

A implantação dos institutos federais não alterou as estruturas de financiamento da política de formação de trabalhadores no Brasil. Os recursos para manutenção dos institutos federais são oriundos do orçamento geral da educação, sem a definição de percentuais mínimos e concorrendo com as modalidades de educação básica e superior.

Além disso, o financiamento da rede federal de educação profissional e tecnológica coexiste com outros sistemas que também executam orçamento destinado à formação profissional.

Grabowski (2010) afirma que há uma preponderância do privado na educação profissional que perpassa não somente pela destinação do fundo público para gestão privada e a serviço dos interesses diretos do capital, mas se estende às formulações conceituais, pedagógicas e normativas.

O financiamento governamental nos institutos federais coexiste com o financiamento da educação profissional por meio do Sistema “S” e do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), fundo que financia a Política Pública de Trabalho e Renda.

O sistema “S” por exemplo, é formado por empresas de economia mista responsáveis pela qualificação de trabalhadores nos diversos setores da economia: indústria, comércio, agricultura e transportes. Oliveira (2014) em seu livro “A caixa preta do Sistema S” demonstra a significativa capacidade de arrecadação própria dos serviços nacionais de aprendizagem, já que boa parcela de sua oferta formativa conta com incentivos e contribuições fiscais.

Esse sistema foi criado como estratégia de formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento do país e tem uma contribuição significativa, no entanto, oferece serviços pagos pela sociedade, em detrimento da oferta de vagas gratuitas.

Grabowski (2010) afirma que essa relação custa caro ao povo já que, na prática, paga duas vezes pelo mesmo serviço, uma vez que o Sistema S recebe recursos financeiros inclusive da Previdência Social. Em 2009, houve um ajuste entre a Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) e o MEC onde ficou acordada a necessidade de implementação de um Programa de Comprometimento de Gratuidade no Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC).

Para dar viabilidade à educação profissional, o Senador Paulo Paim do PT apresentou no senado o Projeto de Lei 274/2003 com o objetivo de criar o Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP) para dar perenidade e garantias do fundo público à qualificação profissional dos trabalhadores. A proposição previa destinação ao fundo na ordem de 2% do produto de arrecadação do imposto de renda (IR) e do imposto sobre produtos industrializados (IPI), além de 3% da receita do Programa de Integração Social (PIS) e do Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP).

O projeto de lei do FUNDEP foi arquivado no ano de 2018, depois de ter tramitado por 15 anos no senado federal. Arquivado em razão de final de legislatura, mas não sem antes receber um relatório pela rejeição do Senador Eunício de Oliveira na Comissão de Assuntos Econômicos.

Os institutos federais podem disputar recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), previsto na Constituição de 1988. Esse fundo mobiliza anualmente algo em torno de 1,2% do produto interno bruto (PIB). A utilização dos recursos do fundo é coordenada pelo Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat) para assegurar financiamento às políticas públicas de mercado de trabalho no país.

A operacionalização do FAT tem duas frentes importantes: a proteção social de trabalhadores desempregados ou de baixa renda, incluindo a qualificação profissional para intermediação de mão de obra; e o financiamento de projetos de desenvolvimento econômico com vistas à geração de novos empregos e ampliação da renda dos trabalhadores. (Ipea, 2011).

A Lei 7.988/1990 que criou o FAT prevê o apoio aos trabalhadores desempregados para sua realocação no mercado de trabalho e ações de programas de qualificação profissional que permitam a recolocação no mercado.

Essa mesma Lei foi alterada no ano de 2001 para criar a bolsa de qualificação profissional. O FAT financia a qualificação profissional do trabalhador que estiver com contrato de trabalho suspenso. Isso permite que os desempregados não interrompam a formação e o pagamento dessas mensalidades. Trata-se de uma iniciativa de apoio não

somente ao trabalhador, mas também aos serviços de aprendizagem como é o Sistema “S” que cobra pelos seus serviços à sociedade.

Não existe participação dos institutos federais na execução de ações de qualificação financiadas pelo FAT, mesmo sendo a principal estrutura estatal de formação profissional e tecnológica.

Considerando o grau de importância do FAT como agente financiador e o papel estatal estratégico e fundamental dos institutos federais na oferta de educação profissional, é urgente o debate nacional tanto pela retomada da criação de um fundo específico como o FUNDEP, arquivado pelo congresso nacional, como pela participação dos institutos federais na percepção de recursos do FAT, dentro do que prevê a sua lei de criação: auxiliar os trabalhadores na busca ou preservação do emprego, promovendo, para tanto, ações integradas de orientação, recolocação e qualificação profissional.

1.3 Democratizou! A Lei de Cotas nas instituições federais

A Lei nº 12.711/2012 conhecida como a Lei de Cotas veio criar condições de reparação e justiça social nas formas de acesso às instituições federais de ensino. A constitucionalidade da lei se ampara exatamente na prerrogativa de reparação e justiça social frente às desigualdades econômicas, raciais e geográficas.

Esse novo instrumento está pautando as formas de acesso nas universidades e nos institutos federais e criou condições de reparação histórica de grupos que vinham sendo marginalizados dos espaços públicos e formais de educação.

A Lei de Cotas não conseguiu superar ainda o acesso meritocrático, mas já realizou uma clivagem muito importante quando reserva o mínimo de 50% das vagas para pessoas oriundas das escolas públicas, e dentro desse grupo prevê a destinação de vagas para pessoas de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e com deficiência.

Os programas de ação afirmativa adotados no Brasil nos anos 2000 foram eficazes para aumentar a matrícula de estudantes de grupos desfavorecidos em universidades públicas brasileiras, especialmente em programas altamente competitivos, e que um aumento significativo no número de matrículas de negros só foi observado para as universidades que adotaram critérios raciais explícitos em seus programas, como demanda a Lei de Cotas. (VIEIRA e KUENNING, 2019)

A V Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos

Estudantis e Comunitários (Fonaprace) demonstra que a Lei de Cotas tem garantido 32% de alunos cotistas.

O número de estudantes negros quase triplicou de 2003 a 2014, enquanto que ao somar pretos e pardos temos 47,5% do total de estudantes universitários. Além disso, 70,2% dos estudantes das universidades têm renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo. (FONAPRACE, 2019)

O Brasil real chegou à universidade e ao instituto federal, e isso é reflexo da política de cotas e da política de assistência estudantil que possibilita condições para a permanência nas instituições.

Com a criação dos institutos federais, formou-se a entidade equivalente à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) no âmbito dos institutos federais: o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). Embora o Conif tenha 09 fóruns instituídos, nenhum deles é dedicado à Política de Assistência Estudantil e às ações afirmativas.

Os institutos federais não dispõem até o momento de nenhum Fórum Nacional equivalente ao Fonaprace para discutir diretrizes nacionais desta política e também nunca realizaram uma pesquisa nacional de perfil socioeconômico que permita caracterizar os estudantes e aperfeiçoar a execução.

Em que pese a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) apresente informações nacionais de perfil socioeconômico, esses dados são inconsistentes na medida em que não há unificação dos instrumentos de coleta e integração dos sistemas de informações acadêmicas dos institutos com o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

1.4 E a permanência? O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

Em 2010, o governo Lula instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio de Decreto nº 7.234/2010 nos institutos federais e universidades.

Nesse novo contexto, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil das universidades (Fonaprace) realizou a quarta pesquisa de perfil socioeconômico, finalizada em 2014. Esse trabalho revelou uma mudança significativa sobretudo no que diz respeito à crescente utilização do Enem a partir de 2009, à adesão das instituições federais ao Sisu e os impactos da vigência da Lei das Cotas, a partir de 2013. Os institutos federais não

participaram da pesquisa e também não promoveram medidas de identificação do perfil de seus estudantes.

Toda essa construção evidencia o avanço da assistência ao estudante na educação nacional. Se antes a simples oferta do ensino profissionalizante já era considerada uma política de reparação social, o que temos agora é um deslocamento importante em que a educação profissional se afirma como um direito e para o exercício desse direito é constituída uma política de assistência com financiamento específico para as bolsas, auxílios, programas, projetos e ações de permanência nas instituições de educação federal.

1.5 Acesso nos institutos federais: focalização às avessas

Em que pese a Lei de Cotas, os institutos federais reproduzem uma focalização às avessas na política de acesso. No debate de políticas sociais, a focalização é antagônica à universalidade, pois parte da premissa da redução do gasto público e que o Estado somente deve se ocupar de grupos pré-determinados, normalmente os que, comprovadamente, mais precisem.

Nesse sentido, os institutos federais mantêm filtros de acesso meritocráticos que remontam aos exames de admissão do século passado.

Os processos seletivos de ingresso para o ensino médio são instrumentos de reforço da desigualdade social. Existe uma tendência de as políticas sociais realizarem *rankeamento* da vulnerabilidade e atenderem os grupos mais fragilizados. Os instrumentos de ingresso dos institutos federais representam o contrário, a focalização se concentra nos melhores colocados em provas de conhecimento.

Boschetti (2009) assinala que os critérios de acesso e permanência numa política social revelam a sua intencionalidade, bem como a capacidade de inclusão/exclusão do acesso. Para a autora, o nível de rigor e restrição no acesso e permanência acabam por desvelar se a política assume um caráter mais focalizado e seletivo e quais os limites do avanço para a universalidade.

As políticas sociais públicas convivem com um debate controvertido em torno da universalidade e da focalização. De um lado temos o conceito de universalidade de caráter eminentemente público, cidadão e igualitário/equitativo que vem cada vez mais sendo subsumido ao viés neoliberal da focalização, que, sob o argumento de eficácia do gasto

público, focaliza o atendimento das políticas sociais em grupos específicos. (PEREIRA e STEIN, 2010)

O conceito de universalidade remonta a conformação de políticas sociais na Europa do pós-guerra, quando da constituição dos Estados Sociais com forte intervenção estatal na provisão de políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para necessidades sociais. (PEREIRA e STEIN, 2010)

Na relação entre estado e sociedade para conformar políticas públicas, o conceito de universalidade reflete a provisão de direitos sociais, especialmente nos campos de saúde e educação.

Nas democracias mais avançadas do capitalismo central, o Estado capitalista do pós-guerra passou a ser um regulador da economia e da sociedade e o principal financiador do bem-estar social. Esse modelo, de viés keynesiano, tinha forte compromisso com o pleno emprego, serviços sociais universalizados e uma rede de segurança para prover padrões de vida acima da linha da pobreza.

Na visão keynesiana, a universalidade das políticas sociais assumia também um caráter preventivo que dava às camadas mais empobrecidas condições de satisfação das necessidades humanas que as colocavam em melhores condições de luta coletiva e, portanto, de condições de vida e cidadania.

Esse modelo de provisão vem sendo desmontado desde a ascensão do ideário neoliberal no início dos anos 1990. O modelo econômico neoliberal impôs um conjunto de reformas orientadas pela privatização, fragmentação, focalização de políticas sociais e outros programas destinados a grupos específicos. (PEREIRA e STEIN, 2010)

Entre universalidade e focalização, a Constituição Federal de 1988 foi a primeira que assumiu um forte compromisso com a erradicação do analfabetismo e com a universalização da educação básica.

A Constituição Federal (CF) assegura no Art. 206 que o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Além disso, considerando as atualizações, a CF no Art. 211, § 4º prevê que:

Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma **a assegurar a universalização**, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. (BRASIL, 1988) (grifo nosso)

Seguidamente o Art. 214 da CF estabelece o Plano Nacional de Educação em periodicidade decenal, e prevê em seu Inciso II a condução para a universalização do atendimento escolar.

A garantia da universalidade como prerrogativa na execução da política de educação nas diferentes esferas federativas está na Constituição Federal brasileira que alicerçou um conjunto de leis e assegurou uma nova realidade educacional no país.

Na década entre 2004 e 2013, a frequência escolar passou de 81,8% para 84,3% no ensino médio. Nesse período, houve uma elevação de 75% do tempo de educação escolar na condição de direito público subjetivo (dos 7 aos 14 anos para dos 4 aos 17 anos). (TREVIZOL e MAZZIONI, 2018)

O Brasil avançou de maneira importante nas condições de acesso universalizado à educação básica (ensino fundamental e médio), no entanto se formos avaliar do ponto de vista qualitativo, especialmente no ensino médio, o país não apresentou melhorias importantes.

O MEC, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2015, divulgou que, num período de 10 anos, o ensino médio brasileiro evoluiu apenas de 3,5 para 3,7, sendo que essa última pontuação foi alcançada em 2011 e não apresentou melhorias posteriores.

Isso significa que de 2005 a 2015 houve uma estagnação do Ideb das escolas de ensino médio. Nas palavras de Darci Ribeiro, “a crise da educação no Brasil não é crise, é projeto.”

A estagnação do ensino médio é um projeto de interesses de classe tipicamente neoliberal. Primeiro deixa deteriorar, depois propõe uma contrarreforma. Os institutos federais têm dado a demonstração de que é possível fazer educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

O período histórico da paralisia do nível médio nacional é o mesmo no qual o MEC criou uma estrutura estatal de educação profissional técnica de nível médio que já se desmonta até nas avaliações internacionais.

Os institutos federais apresentaram resultados satisfatórios já na sua primeira década de implantação. Os dados do *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2015) evidenciam que o resultado dos estudantes da Rede Federal superou a média dos estudantes do Brasil nas três áreas avaliadas, superando inclusive os Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha e Coreia do Sul na área de ciência.

Se usássemos os resultados dos institutos federais e considerássemos, ilustrativamente, que eles formam um país, ele estaria na 11^a posição de um ranking entre 70 países em Ciência, estaria na 2^a posição em Leitura e superaria a média do Brasil em mais de 100 pontos.

A estagnação do ensino médio foi a justificativa para a Contrarreforma do Ensino Médio, pauta sobre a qual vamos nos deter no Capítulo 02.

A Constituição Federal prevê responsabilidades prioritárias de estados e municípios com a educação básica, o que quer dizer que os sistemas estaduais e municipais de ensino são corresponsáveis pelos índices de avaliação das escolas.

Esse comparativo serve para evidenciar que o problema não é o Brasil, mas a forma de condução de uma dita política social, ou seja, é possível elevar a qualidade da oferta formativa desde que haja vontade política e forte financiamento público para melhoria das condições de funcionamento das escolas, e os institutos federais são um exemplo disso.

No entanto, não podemos perder de vista o caráter contraditório da condução dos institutos federais como política social, especialmente no que diz respeito aos critérios de acesso a essas instituições.

A formação dessas ilhas de excelência na educação nacional se deve, também, ao fato de que existe um processo de seleção eminentemente meritocrático para o acesso aos institutos federais. Ou seja, existe a exigência de seletivo, com prova de conhecimentos, que faz a filtragem do acesso às instituições. Isso quer dizer que os estudantes (candidatos) não saem todos do mesmo ponto de partida, uma vez que para obter os resultados que levaram à sua aprovação aqueles que tiveram melhores condições de vida e de estudo já saem com vantagem em relação aos demais.

A excelência nas avaliações de massa, como é o caso do PISA, é resultado da combinação do filtro de grupo seletivo de estudantes com as oportunidades e qualidade de ensino que a instituição oferece para que eles se desenvolvam em todas as suas dimensões humana, cultural, social e técnica.

O exame de acesso aos institutos federais é um instrumento que foi incorporado no Governo de Getúlio Vargas na forma de exame de admissão, e, mesmo que tenhamos passado por diversas mudanças legislativas e normativas na educação profissional, o exame essencialmente meritocrático continua sendo a forma eleita pelos institutos.

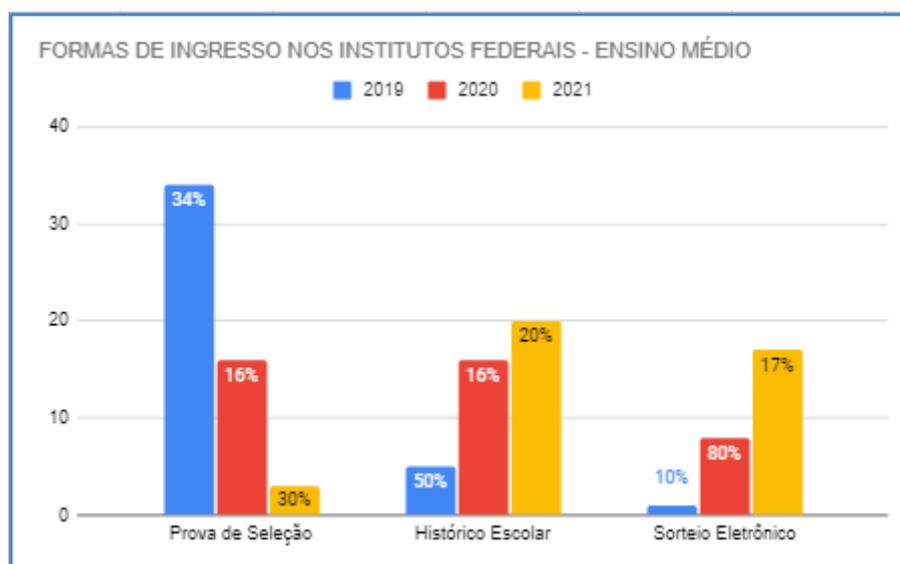
A Lei 11.892/2008 de criação dos institutos federais garante autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e não trata

especificamente da forma de acesso à política. Isso quer dizer que a aplicação dos exames é parte da decisão de cada instituição por meio de seus conselhos superiores.

Nesse sentido, realizamos um levantamento das formas de acesso aos institutos federais e deparamo-nos com uma realidade afetada pela situação pandêmica de covid-19. Devido à crise sanitária, os institutos precisaram reorientar os processos seletivos de acesso devido à impossibilidade de realizar as provas no formato presencial.

Nesse sentido apresentamos, a seguir, a síntese das formas de acesso aos Institutos Federais, vejamos:

Figura 4- –Forma de acesso nos Institutos Federais no nível médio de ensino (2019 – 2021)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de levantamento documental (2022)

Ao analisar o gráfico, é importante levar em consideração que o ano de 2019 assinalado em azul se refere aos processos anteriores à situação pandêmica e que, portanto, a prova de seleção era o critério de acesso majoritário, tanto em 2019 como em anos anteriores. Dentre as 40 instituições levantadas, 34 utilizavam prova de seleção, 05 utilizavam análise de histórico escolar e apenas 01 - o Instituto Federal de Brasília (IFB) - utilizava o sorteio eletrônico. A prova de seleção para acesso é o critério hegemônico.

Em que pese os institutos federais reafirmarem seu caráter progressista de expansão, interiorização e da democratização do acesso, a realidade é contraditória na medida em que esse acesso é carregado de restrições que são impostas pela decisão da própria instituição.

Esse formato de acesso reforça o modelo de escola como aparelho de reprodução e legitimação das desigualdades e dos conflitos sociais inerentes da ordem capitalista. Nas

palavras de Bordieu (1992) é a escola que transmite a cultura dominante e cria condições de privilégio para uns em detrimento de outros.

Esse processo de exclusão fica mais evidenciado quando levamos em conta outros dois fatores. O primeiro é que os custos para realização de provas massivas são relativamente altos e as instituições não incorporam essa despesa em seu orçamento, custo que é repassado aos próprios candidatos por meio da cobrança de taxa em dinheiro para participação no exame.

Trata-se de um procedimento excludente de caráter socioeconômico, ou seja, os jovens que não têm o dinheiro para a taxa de inscrição sequer poderão participar dos certames. Mesmo que haja editais que permitam a isenção de taxas, em razão da condição socioeconômica do candidato, eles não são suficientes para garantir que todos tenham igualdade de participação no exame.

O segundo fator é que esse modelo de acesso abre margem para um verdadeiro mercado de cursinhos preparatórios para os exames de seleção nos institutos federais, situação que aumenta significativamente as chances daqueles candidatos de maior poder aquisitivo que, além de já disporem de condições privilegiadas, ainda podem melhorar ainda mais o seu potencial de desempenho para se submeter às provas.

No ano de 2020, por força da situação pandêmica, houve uma alteração significativa no modelo de acesso que levou mais institutos federais a aderirem o ingresso por meio de sorteio eletrônico ou histórico escolar. Das 40 instituições levantadas, 08 utilizaram o sorteio eletrônico, 16 a prova de seleção e 16 a análise de histórico escolar.

O crescente modelo de sorteio eletrônico pode ter contribuído para o ingresso de maior diversidade de estudantes nas escolas e certamente foi um processo que colocou todos os candidatos desde um mesmo ponto de partida, com igualdade de participação e com o diferencial de que muitos institutos federais deixaram de cobrar a taxa de inscrição para o sorteio, o que ampliou as condições de participação.

As 16 instituições que utilizaram a análise de histórico escolar como critério de seleção também tem sua carga meritocrática já que usa o critério das notas para classificar os candidatos. Nesses editais analisados, majoritariamente, são consideradas a média de notas de conhecimentos linguísticos e matemáticos da trajetória escolar.

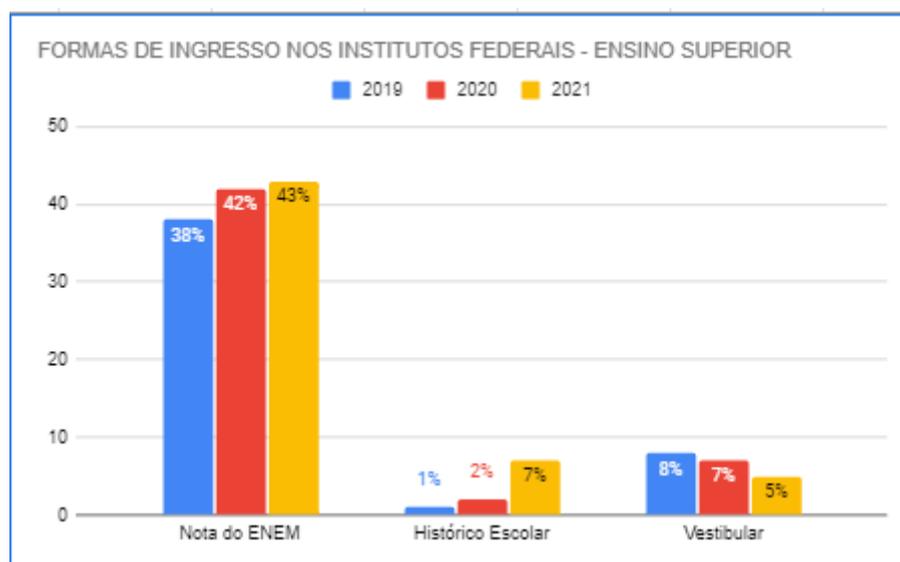
No segundo ano de pandemia, 2021, verificamos que 17 institutos federais implementaram o sorteio eletrônico, 03 utilizaram a prova de seleção e 20 instituições utilizaram a análise de histórico. O acesso via análise de histórico escolar apresentou maior adesão dos institutos em relação ao ano anterior.

Esse cenário de mudanças na forma de acesso carece de um acompanhamento no período posterior à pandemia, mas o fato é que houve, ainda que forçadamente, uma mudança de paradigmas quanto ao processo seletivo.

Outro ponto a ser estudado ainda é se a utilização do sorteio eletrônico impactou a qualidade acadêmica no desempenho dos institutos federais nos exames de massa, sejam eles nacionais ou internacionais. Um estudo como esse pode dar evidência à hipótese de que não é o filtro do ingresso que assegura a qualidade do ensino e os excelentes resultados.

De maneira mais breve, apresentamos a seguir a realidade da forma de ingresso na modalidade de educação superior:

Figura 5 – Forma de acesso nos Institutos Federais no nível superior de ensino (2019 – 2021)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de levantamento documental (2022)

Na educação superior não houve mudanças significativas na forma de ingresso, prevalecendo o critério do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A mudança mais evidente é que houve uma redução da realização de processos seletivos unificados e vestibulares próprios das instituições que foram substituídos pelo ENEM.

Essa medida demonstra a consolidação do maior exame de massa do país como forma de ingresso nas instituições, condição que não foi alterada nem mesmo diante da situação pandêmica.

1.6 Gestão democrática em risco

Recorremos a Wood (2002) para compreender a democracia como um poder decisório que esteja no *demos* (povo) e que consiga a autodeterminação do povo pelo exercício do poder político e pela real liberdade de livre associação.

Wood (2002) afirma que esse modelo de democracia é incompatível com o capitalismo, e critica os regimes democráticos representativos que na maioria das vezes se restringem ao direito de ser representado no exercício do poder político, o que não confere poderes reais aos cidadãos.

No entanto, vamos tratar nesta seção do modelo democrático existente no plano jurídico-formal dos institutos federais, considerando que mesmo esse modelo representativo e cheio de restrições está em risco.

O caráter democrático dos institutos está sob ameaça. Está tramitando na Câmara Federal o Projeto de Lei 1.453/2021 com o objetivo de alterar a Lei de Criação dos institutos e modificar o critério de escolha dos reitores. O Projeto de Lei (PL) prevê que

Art. 12. Os Reitores serão escolhidos em **lista triplíce** e nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente. (BRASIL, 2021)

Esse PL caracteriza um retrocesso na forma de gestão dos institutos, na medida em que a lista triplíce abre possibilidades de intervenção do governo federal, situação que já havia sido superada na criação dos institutos federais.

Os institutos federais têm natureza jurídica de autarquia e são detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. As instituições de ensino, pesquisa e extensão públicas são orientadas pelos princípios da gestão democrática constantes da Constituição Federal de 1988.

A Lei 11.892/2008, que equiparou os institutos federais às universidades, garante as prerrogativas do Art. 207 da Constituição

Art. 207. As universidades gozam de **autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.** (Brasil, 2008)

A Lei de criação prevê ainda uma estrutura e organização dos processos de gestão dos institutos que cria órgãos colegiados representativos superiores para possibilitar a

participação da comunidade acadêmica e da sociedade civil nos processos decisórios, vejamos

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o **Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior**.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º **O Colégio de Dirigentes**, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

§ 3º **O Conselho Superior**, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior. (Brasil, 2008)

Os institutos federais possibilitam a participação da sociedade civil no Conselho Superior como instância máxima deliberativa da sua burocracia⁶. Dentro dos parâmetros jurídico-formais, podemos afirmar que essa “ocupação de espaços” faz parte da luta por direitos na democracia. É uma conquista importante, mas não é suficiente.

O espaço da luta institucional permite a disputa na conformação e definição de prioridades da política pública, mas não podemos, evidentemente, supor que a luta institucional substitui a luta política e organizativa dos movimentos sociais e nem mesmo afirmar que a representação da sociedade civil em conselhos é bastante para colocar os interesses da classe trabalhadora na agenda pública.

Os conselhos superiores dos institutos federais são compostos tanto pela comunidade interna como externa da sociedade e ainda pelos gestores que operam os níveis estratégicos da burocracia institucional.

Gramsci (1985) chama de autonomia relativa quando a estrutura organizacional permite a participação de grupos das classes subalternas nos espaços de decisão. Para ele, os burocratas podem representar diversos valores ou classes. Nesse sentido, considerando que os institutos federais são instituições cujo ingresso dos trabalhadores se dá mediante concurso público, é natural pensar que a variedade de pensamento esteja ali representada. Isso quer dizer que nem todos os indivíduos da burocracia estão a serviço dos projetos hegemônicos da ordem capitalista.

A participação da comunidade acadêmica, eleita para representação de seus segmentos (docente, estudantil e técnico-administrativo), também é importante se

⁶ Aqui entendemos burocracia como expressão da administração capitalista.

considerarmos a diversidade de valores políticos dos sujeitos que, como trabalhadores ou estudantes, compõem a burocracia institucional.

Trata-se de um movimento contraditório na medida em que as representações não isentam os espaços da disputa de ideias imanentes de qualquer política pública.

Nos institutos federais, o Conselho Superior é responsável pela condução do processo de escolha dos dirigentes, reitor e diretores-gerais de campus, resoluções normativas e aprovação de contas no relatório de gestão.

Os reitores e diretores-gerais são escolhidos por meio de eleições diretas, com voto secreto e participação paritária dos segmentos docente, estudantil e técnico-administrativo. No pleito, os votos são computados de acordo com o peso de 1/3 para docentes, 1/3 para técnico-administrativos e 1/3 para estudantes.

Tendo em vista que os institutos federais se transformaram no maior aparato estatal de formação profissional, não é insignificante o fato de a sua legislação prever claramente esses procedimentos organizacionais democráticos na estrutura burocrática.

Nesse momento atual que vivemos, com um governo federal de aspirações autoritárias, a lei dos institutos foi o que conteve a intervenção do presidente da república na gestão superior das instituições.

Nas universidades federais, houve uma inédita e perturbadora intervenção do presidente da república.

A título de caracterização, o que recebe aqui o nome de intervenção segue os seguintes critérios:

- a) para as universidades: nomeação de uma pessoa para ocupar a reitoria que tenha estado em segundo ou terceiro lugar na lista tríplice enviada MEC;
- b) uso de alguma manobra legal para escolher um reitor ou reitora pró-tempore, ou seja, que ocuparia a vaga temporariamente até solução do caso na Justiça. (ANDES, 2022, p.10)

O (ANDES) Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior elaborou o documento “A invenção da balbúrdia: dossiê sobre as intervenções de Bolsonaro nas instituições federais de educação superior.” Esse material contém o relatório completo das intervenções realizadas pelo Governo.

Ao todo, 23 universidades federais tiveram reitores nomeados que não ficaram em primeiro lugar na consulta à comunidade acadêmica. Desse total, 10 intervenções foram comandadas pelo Ministro da Educação Abraham Weintraub e 13 pelo Ministro Milton Ribeiro. (ANDES, 2022)

Isso demonstra que ocorreu intervenção em 43% das eleições realizadas no período.

Como nos institutos não existe o expediente da lista tríplice, o governo fundamentou sua intervenção em processos judiciais existentes nos pleitos. Foram realizadas intervenções em 03 institutos federais e 01 Centro Federal de Educação Tecnológica.

Se comparado às universidades, os processos de escolha dos dirigentes nos institutos sofreram menores prejuízos. Houve tentativa do Governo Bolsonaro de intervir nos institutos federais por meio do Decreto 9.908/2019 que dava poderes ao ministro para nomear interventores, no entanto esse ato foi levado ao Supremo Tribunal Federal a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6543) que votou pela inconstitucionalidade, resguardando assim a autonomia universitária.

Nesse caso, a garantia do direito no plano jurídico-formal resguardou a autonomia do aparato burocrático. Se as instituições democráticas estiverem funcionando adequadamente, é possível conter aventuras autoritárias no Estado democrático de direito.

O dossiê da intervenção do sindicato dos professores aponta para ações de amadurecimento da legislação específica e para a defesa da autonomia das universidades e ressalta-se também a necessidade de combate ao PL 1.453/2021 que recria a lista tríplice já superada nos institutos federais.

No caminho das ameaças, vamos tratar do conjunto de contrarreformas que foram impostas no momento político de Temer e Jair Bolsonaro.

A radicalização democrática nos institutos federais é o caminho para a consolidação de um projeto educacional contra-hegemônico e que não se submete aos interesses de governos de aspirações autoritárias.

Os institutos são um patrimônio das classes subalternas do Brasil e a sua defesa requer compromisso com a ampliação das fontes de financiamento, da articulação com as políticas correlatas de trabalho e geração de emprego e renda, bem como a de ciência e tecnologia.

No próximo capítulo, vamos evidenciar essas conquistas no Estado de direito, e como o atual modelo de educação profissional e tecnológica foi inédito no plano neodesenvolvimentista, mas que está ameaçado pelas contrarreformas que ocorreram após o Golpe de 2016.

CAPÍTULO 02

02. (Contra) Reformas na educação profissional brasileira (1909 – 2022)

Neste capítulo, vamos analisar o quadro jurídico-formal, legal ou administrativo, das inúmeras reformas e contrarreformas da educação profissional do Brasil até o atual momento da retomada neoliberal após o golpe de 2016.

Explica-se com isso uma correlação direta entre a definição de um modelo econômico para impulsionar o desenvolvimento nacional e a adequação da política educacional nos diversos momentos históricos do país.

Os institutos federais têm uma Lei de criação que afirma um princípio de emancipação. Isso é uma conquista histórica, visto que majoritariamente a legislação brasileira de educação profissional demarcou a separação da escola de ricos e pobres.

É a lei que assegura o direito, por isso uma política social ganha caráter público quando alcança o reconhecimento jurídico-formal e sua inserção na legalidade do Estado. No Estado burguês, esse é o lugar da afirmação dos direitos. Pereira (2011) afirma que somente após o reconhecimento legal do direito conquistado é que a classe trabalhadora passa a ter a prerrogativa de exigir o seu cumprimento pelo Estado.

Nesse sentido, a educação profissional como direito existe desde 1909 no Brasil e passou por diversas reformas durante os séculos XX e XXI. Neste estudo, vamos constatar que todas as reformas legais estiveram diretamente vinculadas a alterações nos modelos econômicos e do padrão de acumulação capitalista.

Constatamos ainda que as contrarreformas afirmam o caráter de uma educação profissional de classes, refletindo os interesses dos grupos no poder que tentam dar respostas tanto ao capital como aos trabalhadores.

O plano jurídico-formal da educação profissional brasileira oscila entre as aspirações integradoras, mas sem perder o caráter classista da formação para o trabalho como o lugar dos pobres e a formação clássica ou propedêutica como lugar das classes dominantes. Parte da literatura chama esse fenômeno de dualidade estrutural.

Como esses processos são dinâmicos e contraditórios, há momentos em que a luta por direitos da classe trabalhadora alcança as aspirações integradoras em seu favor no plano jurídico-formal.

A Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que criou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa uma conquista contra-hegemônica da educação. A Lei cravou um marco histórico tanto na possibilidade de ruptura com projetos reforçadores da dualidade estrutural como na expansão geográfica e do número de matrículas.

Para dar destaque às reformas da educação profissional no capitalismo brasileiro, suas vinculações a projetos de desenvolvimento e as conquistas de aspirações integradoras organizamos um quadro ilustrativo dessa relação, com ênfase nas alterações jurídico-formais.

Na primeira coluna, optamos por uma denominação do modelo econômico adotado pelos grupos no poder, a saber: agroexportador na primeira república; desenvolvimentismo populista no Estado novo; desenvolvimentismo tecnocrático militar na ditadura; neoliberal na retomada democrática; desenvolvimentismo petista; e ultra-neoliberal no atual momento do país.

Quadro 15 - Resumo de reformas jurídico-formais na educação profissional (1909 – 2021)

Modelo econômico	Ano	Alteração jurídico-formal	Finalidade
Ultraneoliberal	2021	Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação CNE/CP, de 5 de janeiro de 2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
	2017	Lei 13.415/2017	Reforma do Ensino Médio que faz a fragmentação por itinerários formativos
Neodesenvolvimentismo	2008	Lei 11.892/2008 Lei 11.741/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional
			Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
	2005	Lei 11.195/2005	derrubou a restrição de abertura de novas escolas de educação profissional
	2005	Lei 11.129/2005	Programa Pró-Jovem, ladeado do Conselho Nacional da Juventude e da Secretaria Nacional da Juventude
	2005	Decreto 5.478/2005	Cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).
	2004	Decreto 5.154/2004	Decreto 5.154/04. Normatiza e estabelece que a educação profissional deverá ser organizada por áreas profissionais, em correspondência a cada estrutura sócio ocupacional e à base tecnológica requerida e, ainda, mediante processos articulados, envolvendo trabalho, estruturas de emprego, e fundamentos e tendência científica e tecnológica. Institui doze eixos tecnológicos
Neoliberal	1997	Decreto 2.208/1997	No sentido da integração da educação geral/educação profissional e tecnológica reafirmando a dualidade estrutural.
	1996	Lei 9.394/1996 (LDB)	A primeira LDB que traz um capítulo específico para a educação profissional
Transição para a democracia liberal	1988	Constituição Federal de 1988	

Desenvolvimentismo tecnocrático-militar	1971	Lei de Diretrizes de Base da Educação – LDB, a Lei 5.692/1971	obrigatoriedade da profissionalização para toda oferta de ensino secundário no País.
Desenvolvimentismo populista	1961	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961	A primeira LDB. Pela primeira vez ocorre a articulação completa entre o Ensino Secundário e o Profissionalizante, e nessa configuração os egressos do profissionalizante poderiam galgar as vagas no ensino superior da mesma maneira que os do propedêutico.
	1959	Decreto 47.038/1959	Institui a Rede Federal de Ensino Técnico e as Escolas Técnicas Federais
	1937	Constituição Federal do Estado Novo	O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado
	1942 a 1946	Reforma Capanema	Implantação dos ensinos industrial, comercial e agrícola
Agroexportador	1931	Decreto nº 20.158/1931	Reforma do ensino comercial com a organização das modalidades médio e superior.
	1909	Decreto nº 7.566/1909	Criou as Escolas de Aprendizagem e Artífices no Brasil

Fonte: Elaboração do pesquisador (2022)

Nesse percurso histórico, os institutos federais representam a maior conquista contra-hegemônica na trajetória nacional, ao lado da LDB da década de 1970 e da LDB de 1961 que até traziam as aspirações integradoras no texto legal, mas elas não se efetivaram como política pública. Nessa direção, a contrarreforma do ensino médio de 2017, do plano ultra neoliberal, representa um retrocesso de projeto educacional que remonta a década de 1930.

Esse momento atual do **ultra neoliberalismo** foi iniciado com o golpe de 2016 e já impôs contrarreformas na educação. Nos institutos federais, a Resolução 01/2021 do Conselho Nacional de Educação (CNE) desfigura o ensino médio integrado, alterando a carga horária e impondo a organização de itinerários formativos. Essa Resolução é irmã gêmea da Lei 13.415/2017 da Contrarreforma do Ensino Médio. Ambas desmontam o caráter integrador para aplicar a fragmentação de conhecimentos numa clara demonstração de que o Estado institucionaliza a educação profissional de classes.

O detalhamento das contrarreformas educacionais após o Golpe de 2016 serão analisados na próxima seção deste capítulo.

No **neodesenvolvimentismo** criou-se o maior aparato estatal de formação profissional com aspiração emancipatória garantida na Lei. Podemos afirmar que o governo de origem popular possibilitou a conquista de um deslocamento inédito na educação profissional.

O projeto de lei dos institutos federais levou apenas cinco meses tramitando da Câmara dos Deputados ao Senado Federal. No Senado, o então Projeto de Lei nº 177/2008 teve passagem relâmpago sem sofrer alterações. Por fim, foi sancionada a Lei nº 11.892/2008 nos últimos dias do ano. (FRIGOTTO, 2018)

A Lei 11.892/2008 resgatou a educação profissional técnica integrada e um forte caráter estatizante de uma estrutura robusta de formação profissional, técnica e tecnológica dos trabalhadores brasileiros.

O princípio do ensino integrado representou um avanço sem precedentes, já que toda a trajetória legislativa e normativa da educação profissional no Brasil sempre reforçou a educação profissional de classes, colocando a formação técnica e a qualificação para o trabalho como o lugar das classes mais empobrecidas.

Os institutos federais alcançaram autonomia equiparada à das universidades federais, conforme se vê no parágrafo único do art. 1º da Lei de Criação:

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem **natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.** (BRASIL, 2008)

Além disso, em seu Art. 7º define os seguintes objetivos:

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

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda **e à emancipação do cidadão** na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; (BRASIL, 2008)

A Lei inaugura novas possibilidades do fazer educativo em suas proposições declaradamente emancipatórias, como é possível verificar no art. 2º da Lei 11.892/2008 que define a Rede Federal de Educação Profissional como:

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas 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)

Esse conjunto de direitos se apoia no art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) cuja redação foi dada na Lei 11.741 de 2008: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

Antes mesmo da Lei 11.892/2008, já existiam iniciativas do governo petista pelos projetos de expansão, construídos em 03 fases.

Na Fase I da expansão (2005 a 2008), a prioridade foi a construção de instituições federais de educação profissional em unidades da federação que não dispunham dessas estruturas como os Estados do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, além da instalação de unidades em periferias de grandes centros urbanos.

Na Fase II do Plano de Expansão (2008 a 2012) o MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), colocou a meta de criação de 150 novas instituições.

A Fase III, com a Lei aprovada no Congresso, possibilitou a criação de mais 208 novas unidades. Como resultado desse processo, a expansão e interiorização da rede federal de educação profissional e tecnológica partiu de 144 unidades em 2006 para um total de 659 em 2018 em todo o território nacional, confirmando a proposta de construção de um aparato estatal de formação profissional de trabalhadores.

Em 2018, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ficou com a seguinte composição:

- 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia;
- a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR);
- 2 centros federais de educação tecnológica (Cefet);
- 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais; e
- o Colégio Pedro II, e seus respectivos *campi*.

Para que tudo isso fosse possível, o Governo Lula teve que derrubar um dispositivo legal do período neoliberal que impedia a criação de novas escolas técnicas, por meio da Lei 11.195/2005.

O período neoliberal dos anos 1990 é marcado por uma transição do padrão de acumulação do capital que transitava para o modelo toyotista, de acumulação flexível. Nesse período houve três inscrições legais na educação profissional. A primeira é a LDB que traz pela primeira vez na história um capítulo para tratar da educação profissional; a segunda é a Lei que retira do governo federal a responsabilidade da oferta de educação profissional; e a terceira é um Decreto que regulamenta a LDB estabelecendo uma polarização na oferta da educação profissional no que diz respeito à formação geral e à formação técnica, numa postura afirmativa da educação profissional de classes.

Esse momento impactou na legislação de políticas educacionais de profissionalização que passaram a adequar-se às novas necessidades de trabalhadores com conhecimentos mais

universais e que permitissem ocupar múltiplas funções, de forma mais precária, no setor produtivo.

A discussão da nova LDB carregava consigo o frescor dos anseios democráticos e das lutas sociais pela construção da Constituição de 1988 e mantinha grupos de intelectuais, de trabalhadores e de estudantes organizados em torno da defesa da garantia dos processos universalizantes na educação.

Assim, em 1996 foi promulgada a Lei 9.394 que estabeleceu as novas diretrizes de base para a educação nacional, considerando desta vez que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...]§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Pela primeira vez a LDB tratou especificamente da educação profissional. Mesmo com essa garantia, o governo de FHC fez opção de retirar do governo federal a responsabilidade da oferta por meio da Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998, cujo art. 47 da prevê que

"§ 5o A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (grifo nosso)

O Governo FHC transferiu para outros entes federados a responsabilidade pela oferta. Não há expansão de vagas sem contrapartida. Na prática, somente poderiam ser criadas novas unidades de ensino, desde que o ente federado se responsabilizasse pelo investimento e quadro de pessoal, ou seja, sem contrapartida do Governo Federal. A palavra “somente” é uma supressão de direito flagrante.

O Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 reforçou a organização da educação profissional orientada pelos anseios dos acordos internacionais firmados pelo governo. O Decreto institucionaliza a assimetria que confirma a opção por uma educação profissional de classes.

A oferta dual impõe ao trabalhador a escolha do modelo educativo, ou ele se habilita profissionalmente para um posto de trabalho, ou ele tem contato com a formação geral por meio do ensino médio. Essa proposta nega a possibilidade da integração e relega os

indivíduos a uma formação aligeirada que o leve ao mercado de trabalho a fim de, apenas, suprir a necessidade do setor produtivo.

No período de **transição para a democracia liberal** a grande conquista é a Constituição Cidadã de 1988, resultante do processo de movimentos de luta pela transição para a democracia, pelas eleições diretas e por políticas sociais universais.

Nesse momento, o mundo assiste ao avanço do capitalismo monopolista, o reordenamento da economia mundial e o ascenso das relações de poder ditadas pelo capital internacional. A mundialização do capital transforma as relações sociais, a gestão e organização do trabalho no século XX e se afirma como importante ideologia para reorganização da produção capitalista.

Em que pesem as conquistas democráticas do período, os anos 1980 são considerados a década perdida no plano econômico, quando o “fordismo à brasileira” dá sinais de seu esgotamento e ocorre um verdadeiro estrangulamento das economias latino-americanas com crescimento médio do PIB de 2,3%, considerado pífio. (BEHRING e BOSCHETTI, 2011).

O **período do desenvolvimentismo tecnocrático-militar** é marcado por uma reforma na educação profissional instituída pela Lei de Diretrizes de Base para o ensino de 1º e 2º Graus, a Lei 5.692/1971, que tornou obrigatória a formação profissional em toda a rede de ensino de 2º grau. (MANFREDI, 2016)

Essa reforma apresentou uma aspiração integradora da educação profissional. Kuenzer (1988) afirma que essa Lei pretendeu romper com a dualidade, substituindo os antigos ramos propedêutico e profissionalizante por um sistema único - por onde todos passam independente de sua origem de classe - cuja finalidade é a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola.

O fato é que a lei não foi o suficiente para resolver o problema da educação. As instituições escolares não receberam os investimentos necessários em recursos humanos e materiais para a execução da parte profissional, o que fez que muitas dessas escolas burlassem a legislação ou buscassem formações de baixo custo, sem observar as reais necessidades do mundo do trabalho.

É possível afirmar que a Lei 5.692/1971 poderia ser uma resposta ao fordismo à brasileira e a um projeto de desenvolvimento baseado em grandes projetos nacionais na exploração do petróleo, construção de hidrelétricas e formação de pólos agropecuários e agrominerais, o que exigia um plano intensivo de formação de mão de obra.

Mas a Lei chegou justo num momento em que os movimentos do novo sindicalismo⁷ brasileiro se fortaleceram, o regime autoritário declinava, e a crise do sistema capitalista dos anos 1970 se instalava no mundo. Essa crise ocasionou inflexões na economia global exigindo alterações no processo produtivo a partir da implementação de novas tecnologias para racionalização dos custos da produção, empurrando as economias do mundo para o neoliberalismo.

Isso tudo agravou o quadro da educação profissional que caminhava para uma drástica queda de qualidade. Além disso, a contenção de demanda para o ensino superior, uma das motivações para a oferta obrigatória de cursos profissionalizantes, não foi resolvida, uma vez que as pessoas continuavam almejando o ingresso na educação superior.

O **período do desenvolvimentismo populista** é marcado por duas constituições federais e um Golpe de Estado. Desse período, importa destacar três legislações importantes: A Constituição de 1934, a Constituição de 1937 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961.

A Nova Constituição Brasileira no ano de 1934, no governo Getúlio Vargas, trouxe consigo aspirações integradoras demandadas por um grupo de intelectuais da elite brasileira. Esse grupo questionava o modelo dualista e assimétrico para a oferta da educação no País e reivindicava que tanto a formação em cultura geral, o ensino profissionalizante, o secundário e o superior pudessem ser ofertados no mesmo espaço, de maneira que fossem superadas as divisões existentes. Esses anseios ficaram registrados no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e no documento da V Conferência Nacional da Educação.

O momento econômico refletia um projeto de industrialização nacional e as preocupações do Estado na implementação de políticas para formação e qualificação da classe trabalhadora. No entanto, devido à polarização e crise política a Constituição de 1934 foi desfigurada apenas 03 anos depois de sua promulgação e com ela a conquista dos pioneiros.

Ameaçado e sob o pretexto do fantasma da ameaça comunista, o Presidente Vargas arquitetou um Golpe de Estado com apoio de militares e em 1937 fechou o Congresso Nacional, extinguiu os partidos políticos, suspendeu as eleições presidenciais e outorgou, à revelia de qualquer discussão, uma nova Constituição para o Brasil.

ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela **infiltração comunista**, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter

⁷ Antunes (2011) caracteriza o *novo sindicalismo* como uma reorganização do movimento sindical brasileiro durante o final da década de 1970 e no decorrer da década de 1980, quando ele reassume um forte caráter de classe que avançou fortemente em níveis de organização e conscientização da classe trabalhadora para enfrentamento da crise do capitalismo daquele período.

radical e permanente; [...] Resolve assegurar à Nação a sua unidade, o respeito à sua honra e à sua independência, e ao povo brasileiro, sob um regime de paz política e social, as condições necessárias à sua segurança, ao seu bem-estar e à sua prosperidade, decretando a seguinte Constituição, que se cumprirá desde hoje em todo o País. (BRASIL, 1937)

Para a educação, essa Constituição foi marcada por alguns retrocessos:

Art. 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.
É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino. (BRASIL, 1937)

Essa Constituição não assumiu a responsabilidade pela educação, mas somente uma previsão vaga da “contribuição” do Estado para com o desenvolvimento educacional, não se vê ainda nenhum dispositivo que oriente sobre o financiamento estatal para a instrução pública.

Segundo Kuenzer (2007), a dualidade combatida pelos “Pioneiros” retorna com mais força nesse momento, e agora por força constitucional a educação profissional, na letra legislativa, é destinada aos pobres, conforme se pode ver no Art. 129:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. [...] É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. (BRASIL, 1937). [grifo nosso]

O Estado Novo reforçou a lógica da divisão social do trabalho, em que aos pobres se destina a formações menos intelectualizadas, para a formação imediatista de mão de obra ao atendimento das necessidades do setor produtivo, e de outro lado a formação geral e intelectual restrita às classes mais privilegiadas.

Isso não foi uma novidade no que diz respeito às práticas vigentes, porém o grande dilema foi que essa divisão estava inscrita na carta constitucional como desejo expresso do Estado em detrimento das bandeiras já conquistadas na Carta Magna de apenas três anos antes.

As décadas de 1940 e 1950 são marcadas por um salto de investimento na formação profissional de trabalhadores com vistas à preparação para uma industrialização nascente. No entanto, a perspectiva integradora não estava no horizonte.

Os investimentos desse período possibilitaram a criação de um aparato de formação profissional por meio do Sistema “S” com o controle dos setores privados.

Nesse contexto, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), por meio do Decreto-lei 4048/1942, dando origem ao que ficou conhecido como Sistema “S”. Em 1946 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

O modelo da educação básica e profissional foi estruturado de forma que os filhos das elites eram atendidos pela educação básica propedêutica que proporciona o conhecimento das ciências e das artes em geral, enquanto o ensino profissionalizante se destinava aos filhos dos trabalhadores (MOURA, 2007).

Para dar resposta à formação da classe trabalhadora foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O projeto de Lei nº 4.024 começou a tramitar em 1948 e só entrou em vigor em 1961.

Nessa LDB, foi a primeira vez que ocorreu a articulação completa entre o Ensino Secundário e o Profissionalizante, e nessa configuração os egressos do profissionalizante poderiam galgar as vagas no ensino superior da mesma maneira que os do propedêutico.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. [...] Art. 41. Será permitida aos educandos a transferência de um curso de ensino médio para outro, mediante adaptação, prevista no sistema de ensino. [...] Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial. [...] Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos (BRASIL, 1961).

Essa LDB também continha aspirações integradoras. Conforme Moura (2007), a primeira LDB refletiu as contradições de interesses dos setores populistas, de parcelas da classe média, das famílias que representavam as antigas oligarquias e dos anseios da população por uma educação que não afirmasse ainda mais o caráter dualista e a divisão entre as classes sociais.

O autor salienta ainda que a dualidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante só acabou formalmente, pois na prática os currículos das escolas destinadas às elites continuavam trabalhando os conteúdos exigidos para o acesso ao ensino superior.

Kuenzer (2007) afirma que esse momento demarca uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimita claramente a divisão social e técnica do

trabalho e, portanto, que para os “órfãos e desvalidos da sorte” existiam as escolas de artes e ofícios desde 1909.

No **período agroexportador** da Primeira República, o instrumento jurídico-formal da educação profissional é o Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, do Presidente Nilo Peçanha, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices.

Nesse momento, havia a intenção das elites em transitar da condição de país agrário para um processo de industrialização e de urbanização nacional. Ao lado disso já rebatiam expressões da questão social com as pessoas negras alforriadas que, sem proteção do Estado, compunham o quadro de “filhos desfavorecidos da fortuna”, potenciais candidatos à “escola do vício e do crime.”

As Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas como resposta a essas necessidades. Essa conformação foi feita sob um claro recorte de classe, colocando a educação profissional quase como uma ação de assistência social:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, 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 ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (BRASIL, 1909).

Essa escola atendia a uma necessidade emergente para o período, a de capacitar pessoas para diversos postos de trabalho em função do aumento do número de desocupados resultantes da abolição da escravidão e ainda, reproduzir os padrões morais da sociedade e os valores da República às pessoas que estariam à deriva da ociosidade ignorante, do vício e do crime, como mais uma vez pontua os objetivos do Decreto de criação da rede.

Cunha (2005) assinala que as oficinas de artífices eram sem dúvida destinadas à classe trabalhadora, com o objetivo específico de atender ao processo de expansão da industrialização no Brasil.

Em termos de estrutura, o modelo das escolas apresentava algo novo, já que pulverizadas em todo território nacional estavam sob a égide de uma mesma legislação, além de responderem à mesma autoridade administrativa e pedagógica.

A educação profissional de classe marcada pela dualidade constante do Decreto de Nilo Peçanha está relacionada a uma compreensão de educação que remonta ao período imperial.

Na primeira metade do século XIX, as propostas educacionais priorizaram a educação da nobreza como forma de proporcionar sustentáculo à formação de quadros para a administração imperial no Brasil.

Conforme Souza (2000), a presença de personalidades da monarquia contribuiu no processo de aprofundamento de uma perspectiva educacional que dividia a educação para o trabalho da educação literária e das ciências para a elite.

Após mais de três séculos de escravidão no Brasil, o trabalho manual permaneceu por muito tempo no imaginário dos trabalhadores como um sinônimo de trabalho escravo. Portanto, as camadas empobrecidas da população não viam com bons olhos a educação para o trabalho, ao passo que, não tinham acesso à educação promovida para a nobreza.

É válido ressaltar que ainda nas primeiras décadas do século XX a escola não era para todos: “Nesse contexto a escola era frequentada somente por um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante: os filhos homens, que não os primogênitos” (SOUZA, 2000, p. 77).

Esse resgate da trajetória do plano jurídico-formal da educação profissional demonstra que as aspirações integradoras ganharam materialidade, de forma inédita, num aparato estatal de formação profissional. No entanto, esse projeto encontra-se ameaçado pela contra reforma do ensino médio, mas não sem reação de um conjunto de trabalhadores e estudantes que estão capilarizados nos diversos rincões do território nacional.

2.1 O Golpe de 2016 é todo dia: contrarreformas na educação profissional

Os institutos federais se consolidaram como instituição na burocracia de Estado, mas seus Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) estão ameaçados por um pacote de contrarreformas que se impôs depois do golpe de 2016 com destaque para:

- A Resolução CNE/CP 01/2021 do Pleno do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica;
- A Lei 13.415/2017 que impôs a Contrarreforma do Ensino Médio;
- A Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- O Projeto Escola Sem Partido;

Destacamos ainda que a Emenda Constitucional 95/2016 foi a ação imediata de Temer para sinalizar o equilíbrio das contas públicas, ao custo do congelamento de gastos com as políticas sociais por 20 anos. Soma-se a isso a reforma trabalhista de criação das bases

favoráveis ao novo mercado de trabalho terceirizado, uberizado e desprotegido e uma educação fragmentada e flexibilizada própria desse estágio do neoliberalismo.

Esse cenário exige compreensão da realidade e a articulação necessária para propor tarefas organizativas que coloquem os institutos federais como instrumento mediador do diálogo estratégico entre os intelectuais, estudantes, trabalhadores e o próprio lumpemproletariado que reorganiza sua atuação por meio de pautas identitárias. E fazer dessa conjunção de esforços uma frente de defesa que ocupa espaços na sociedade para construir um projeto educacional contra-hegemônico.

A conquista do projeto educacional integrador dos institutos é resultado da luta política de intelectuais, trabalhadores e estudantes e significa uma importante inflexão progressista na educação nacional. Esse avanço foi possível graças à chegada de um partido de origem popular no exercício do poder.

Ocorre que para chegar ao poder, o PT realizou uma aliança com uma fração do empresariado que representava uma parte da burguesia nacional, e, não sendo um totalitário, Lula conduziu uma agenda de políticas públicas para o atendimento das diversas demandas dos grupos no poder.

O Governo Dilma seguiu a mesma política econômica e social de seu antecessor. Em 2015 acirra uma crise de popularidade, o desgaste da crise econômica mundial que chegava ao Brasil, a diminuição dos números de postos de trabalho, a organização de políticos corruptos amedrontados com a operação Lava Jato e a insatisfação da burguesia rentista internacional resultou em um golpe jurídico, midiático e parlamentar que derrubou a presidente Dilma.

A chegada de Temer ao poder acelerou um conjunto de contrarreformas na educação, com destaque para a contrarreforma do ensino médio. Esses ataques já ameaçavam o projeto pedagógico institucional dos institutos, especialmente no que tange às aspirações integradoras, emancipatórias e o fortalecimento de seu caráter classista.

O Governo Bolsonaro deu continuidade à agenda de Temer e o Conselho Nacional de Educação deliberou pela Resolução CNE/CP nº 01/2021 que impõe aos institutos federais os mesmos princípios da contrarreforma do ensino médio.

Essa situação exige de nós um olhar estratégico para defender os institutos federais como um patrimônio da classe trabalhadora. Para isso, é importante situar a instituição nessa quadra histórica em que vivemos e compreender os fundamentos que norteiam os projetos pedagógicos institucionais dos institutos.

Não queremos nos restringir a análises classificatórias, simplificadoras ou mistificadoras do projeto dos institutos. Mas também qualquer análise que tenha a expectativa de uma substituição revolucionária de um sistema por outro não tem o pé na realidade.

Estamos partindo do princípio de que os governos petistas jamais prometeram uma ruptura com a classe burguesa, pelo contrário, a carta ao povo brasileiro, que levou Lula ao primeiro mandato já sinalizava a disposição para o diálogo com todos os segmentos da sociedade e a manutenção do superávit primário como forma de conquistar a confiança do mercado.

Sabemos também que o projeto pedagógico dos institutos federais não é hegemônico na educação nacional, mas que se revelou, pelas avaliações nacionais e internacionais, uma alternativa contundente de formação pública, gratuita e de qualidade com a integração dos conhecimentos clássicos, científicos e tecnológicos para a formação da juventude.

Não podemos esquecer que, no caso específico dos institutos federais, houve uma construção marcadamente contra-hegemônica e de materialização de uma integração que remonta a reivindicação dos pioneiros da educação nova, a de superar a dualidade estrutural, que separa a educação intelectual da educação técnica ou manual.

As aspirações contra-hegemônicas dos institutos não são dadas e nem são da ordem da natureza no Ministério da Educação, elas concretizam uma reivindicação histórica que ganhou lugar na Lei de criação e nos documentos gestores que conduziram a organização do projeto.

Dentro da lógica gramsciana da ocupação de espaço na burocracia estatal, diversos intelectuais participaram ativamente da construção no MEC, entre eles os próprios Ministros da Educação Fernando Haddad e Aloizio Mercadante, o Prof. Eliezer Moreira Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, a Profa. Lucília Machado, gestora técnica.

Pacheco (2008) em seu artigo “Os IFETs e o projeto nacional” é categórico ao afirmar:

Nosso Projeto Político-Pedagógico é necessariamente um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana. Tal proposta é incompatível com uma visão conservadora de sociedade. A **equipe dirigente da Setec tem claro o conteúdo político e ideológico de seu trabalho**, afirmando permanentemente a possibilidade de transformar a educação em instrumento a serviço da **emancipação e da radicalização democrática**. Seria supérfluo evocarmos aqui as várias e

importantes reflexões do mestre Paulo Freire sobre o tema. (PACHECO, 2008, p.02)

Haddad (1998) fez uma tentativa de atualização do manifesto do partido comunista e defende duas teses. Na primeira, assim como Marcuse, afirma que é preciso conquistar o lumpemproletariado para luta emancipatória e a classe que inova (cientistas, técnicos em pesquisa e desenvolvimento), ou os intelectuais, conforme Gramsci. Na segunda, defende a construção de um estágio do capitalismo cooperativista, que, com incentivo estatal, poderá construir uma espécie de subversão do mercado.

Por último, Machado (1989) discute a proposta de escola unitária garantidora da formação integral e que desenvolve o ser humano em todas as dimensões. A autora afirma que a escola é o espaço da formação da consciência proletária e emancipatória. Para isso propõe a fórmula da hegemonia civil na construção de um projeto progressista de educação, baseado na proposta gramsciana do nacional popular.

Resgatamos esses intelectuais para ilustrar o fato de que o projeto dos institutos foi construído por sujeitos de classe que ocuparam espaço na burocracia estatal e construíram um projeto contra-hegemônico, e que isso só foi possível pela ascensão de um partido popular que realizou as alianças necessárias para chegar ao exercício do poder.

Contraditoriamente, nesse mesmo período, os governos petistas fortaleceram programas de repasse do fundo público da educação para o setor privado, que passou a disputar recursos que tinham a predominância do público e formaram um verdadeiro mercado da educação privada.

Behring (2003) analisa o caráter contrarreformista que vem se desenhando no Estado brasileiro desde a década de 1990 e afirma que o lugar da política social no Estado social-liberal é deslocado e há um direcionamento da execução de serviços como educação e saúde por organizações públicas não-estatais competitivas.

Nos governos Lula e Dilma, foram implementados diversos programas e projetos na área da educação para ampliar o acesso da população historicamente excluída dos processos formais de educação.

Dentre esses programas e projetos, podemos destacar a própria expansão dos institutos federais, das Universidades Federais, a política de cotas nessas instituições para estudantes oriundos de escola pública - com recorte étnico-racial - e a articulação com o setor

privado para a oferta de vagas com os programas FIES⁸, PROUNI⁹ e o PRONATEC no ensino técnico.

Essa combinação de investimentos nos setores público e privado reflete aquilo que Behring (2003) pontua como a oferta de serviços públicos por instituições competitivas que buscam cada vez mais o acesso a parcela do fundo público destinado às políticas de educação.

Os grupos corporativos do mercado da educação tiveram, com esses programas, acesso a um montante importante do fundo público destinado à educação, tanto que esses grupos se fortaleceram e se organizaram no sentido de fazer também a disputa no plano político e ideológico na defesa do pacote de contrarreformas na educação, principalmente com a chegada do Presidente Temer ao Palácio do Planalto em 2016.

A crise política que culminou na deposição da presidenta Dilma intensificou a agenda neoliberal e as contrarreformas de sustentação de um projeto de destruição das políticas sociais. O que se vê após o Golpe de 2016 são iniciativas que retiram direitos já conquistados, demarcam um caráter regressivo, neoliberal e conservador na educação, a saber:

2.2 A Resolução CNE/CP 01/2021: ataque ao currículo dos institutos federais

A Resolução CNE/CP 01/2021 é a própria Contrarreforma do Ensino Médio atacando os institutos federais. Essa decisão representa uma interferência direta na autonomia didático-pedagógica das instituições. É o governo Bolsonaro dando continuidade às ações iniciadas por Temer.

Sob o pretexto de instituir as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, a Resolução traz consigo os princípios da flexibilização curricular de viés neoliberal, o desmonte do ensino médio integrado e a reafirmação da educação profissional de classes, ou dualidade estrutural, que separa o ensino profissional da educação clássica.

Esses elementos se materializam no reforço dos itinerários formativos, com direta vinculação previstos na Contrarreforma do Ensino Médio:

⁸ O Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior – FIES financia até 100% das mensalidades pagas por estudantes regularmente matriculados em instituições cadastradas no programa e com avaliação positiva pelo Ministério da Educação (MERCADANTE, 2010).

⁹ Com o Programa Universidade para Todos - PROUNI, as instituições beneficiadas por isenções fiscais passaram, sem exceção, a conceder bolsas na proporção do número de alunos pagantes por curso e turno, tendo como critério o mérito e o perfil socioeconômico dos bolsistas (MERCADANTE, 2010).

Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica: I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes; (BRASIL, 2021)

A proposta de itinerário formativo reafirma a fragmentação curricular pela possibilidade de organização dos cursos em conjuntos de unidades, etapas ou módulos. Isso permite as saídas ou certificações intermediárias nos cursos superiores de tecnologia.

Essa proposta combina a ideia do aligeiramento da certificação para ingresso no mercado com a instabilidade da permanência e conclusão do curso pelo estudante, que fica mais vulnerável ao abandono escolar pela perspectiva de uma oportunidade imediata de emprego, num país de desempregados.

Outro princípio demarcado no documento das diretrizes é o alinhamento economicista com o setor produtivo. Essa visão parte do princípio de que o trabalho e a geração de emprego e renda são desenvolvidos apenas no universo corporativo e empresarial. Não há considerações e perspectivas de trabalho nas formas associadas, autogestionárias, nos empreendimentos sociais populares, na economia solidária ou de qualificação para a produção de alimentos na agricultura familiar. Isto não é omissão, é um projeto de classe.

Essa questão fica mais evidente quando as diretrizes assumem os paradigmas das competências na formação profissional. Esse conceito de pedagogia das competências faz parte da Teoria do Capital Humano que, dentro da ideologia neoliberal, pretende difundir a ideia do desenvolvimento de competências (subjetivas) e habilidades (prático-objetivos).

Para esse ideário, o sujeito precisa desenvolver as competências, ou seja, aquilo para o qual ele tem mais afinidade (subjetiva), numa afirmação da sua liberdade de escolha em relação à constituição do itinerário formativo que o levará ao mercado de trabalho.

Para Mészáros (1996 p.22) a ideologia “não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal é insuperável nas sociedades de classe”. Por isso, a teoria do capital humano é uma opção consciente dentro de um projeto de educação classista

Sem dúvida, essa captura das consciências e das subjetividades antagoniza com projetos educacionais emancipatórios, na medida em que nega a dimensão integral (omnilateral) dos sujeitos e inviabiliza processos formativos baseados na crítica do trabalho e dos seus impactos na vida em sociedade. Por isso, a Resolução é uma afronta aos institutos federais e às suas aspirações integradoras.

A Resolução nº 01/2021/CNE/CP e a Contrarreforma do Ensino Médio são gêmeas univitelinas nos princípios da fragmentação dos conhecimentos, da captura da subjetividade, da alienação, da afirmação de uma educação profissional de classes e do bloqueio de quaisquer avanços integradores na educação. A obrigatoriedade do cumprimento da Resolução é uma tragédia na construção de mais de uma década de ensino médio integrado nos institutos federais.

A título de ilustração, demonstra-se o quadro com os desdobramentos da reforma:

Quadro 16– Comparativo das alterações curriculares nos institutos federais no Século XXI

Alterações Curriculares na Educação Profissional		
Neoliberal	Neodesenvolvimentista	Ultraneoliberal
Decreto 2.208/1997	Decreto 5.154/2004	Resolução CNE/CP 01/2021
Ensino Médio (2º Grau) e Técnico separados. Organização modular. Certificação flexibilizada por módulo. Acúmulo das certificações para habilitar o técnico.	Os institutos federais ofertam educação profissional técnica de forma integrada.	Os cursos devem ser organizados na forma de itinerários formativos que fragmentam os componentes. (conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos) Flexibilidade em que são permitidas saídas e certificações intermediárias aos estudantes. Acúmulo de certificações que alcancem a carga horária pode habilitar um técnico.
Tempo máximo de dois anos e meio. Carga horária definida em razão tipo de curso. O Ensino Médio (2º Grau) tem duração de três anos.	Os cursos podem ter duração de até quatro anos, cumprida a carga horária de 2.400 horas para o núcleo comum e 800 ou 1.200 horas para a formação técnica (a depender do eixo tecnológico do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos)	Máximo de 1.800 horas para o núcleo comum e 800 ou 1.200 para a formação técnica (a depender do eixo tecnológico da orientação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos) No caso da EJA, o máximo de 1.200 horas para o núcleo comum, acrescida da carga horária técnica.
Currículo flexível modular;	Currículo Integrado	Currículo flexível por itinerários formativos
Adequação aos avanços tecnológicos.	Os cursos devem ter alinhamento com o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais.	Alinhado ao setor produtivo de caráter corporativo e empresarial.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Conif) elaborou diretrizes indutoras que fazem a defesa do ensino integrado e dos princípios fundamentais dos institutos federais. As diretrizes indutoras foram absorvidas por diversas instituições em seus conselhos superiores, sob a prerrogativa da autonomia didático-pedagógica. Foi um ato político importante, mas insuficiente, como manifestação contra o retrocesso da contrarreforma do ensino médio.

2.3 A liberdade de escolha: a armadilha da Contrarreforma do Ensino Médio

A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 instituiu a Contrarreforma do Ensino Médio e vinculou a sua implementação à criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), outro expediente do paradigma das competências.

Na contrarreforma, foram priorizadas apenas a Língua Portuguesa, a Matemática e a Língua Inglesa como disciplinas obrigatórias, instituindo a dissolução de um conjunto de disciplinas que compunham o currículo escolar brasileiro.

Nesse modelo, desaparece a lógica dos componentes curriculares (disciplinas) e prevalecem as áreas do conhecimento organizadas em itinerários formativos, a saber:

- Linguagens e suas tecnologias;
- Matemática;
- Ciências da Natureza;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- Formação Profissional.

O mais grave dessa reformulação consiste naquilo que o Governo Federal divulgou em campanhas publicitárias, de que o Ensino Médio será mais atrativo porque o jovem poderá escolher uma área do conhecimento, dos 5 itinerários, sobre a qual ele vai se “especializar”.

Assim, metade da carga horária total do ensino médio será comum a todos os conhecimentos e a outra metade será dedicada ao estudo especializado de um itinerário formativo a ser escolhido pelos estudantes.

O “novo” ensino médio é completamente antagônico aos princípios de uma educação integral e omnilateral (em todas as dimensões) da vida humana. Ele fragmenta o conhecimento na educação básica, e o governo promove o retorno de um modelo de educação que divide a escola de ricos e a escola de pobres.

A contrarreforma do ensino médio vai relegar uma formação unidimensional e utilitarista aos jovens mais pobres, visto que ensina conhecimentos técnicos destinados a trabalhos pouco complexos. Esse modelo nega o direito a outras dimensões da educação como o esporte, as artes e o conhecimento científico e tecnológico.

Além disso, esse modelo também limita o acesso à educação superior. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) anunciou que vai revisar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para adequar-se à

contrarreforma. Nesse novo exame, haverá valorização das especialidades dos itinerários formativos escolhidos pelos estudantes.

Desse modo, o estudante mais pobre que fez formação profissional, devido à emergência de buscar emprego, não terá a especialidade para disputar em condição de igualdade com os que tiveram acesso aos conhecimentos das demais áreas, isso porque o itinerário de formação profissional não será critério de avaliação para ingresso na universidade pelo ENEM.

O discurso de mudança curricular para a melhoria da qualidade não tem efeito sem financiamento público. Nessa direção, as mudanças estruturais no ensino médio nacional partiram de uma visão marcadamente utilitarista e justificada pelos índices de estagnação no IDEB do último período, questões que já discutimos no capítulo 1.

No entanto, não é o formato curricular que vai resolver a estagnação do IDEB do ensino médio brasileiro. Essa visão é reducionista e escamoteia o sentido classista que a lei impôs. O que pode resolver o problema da educação pública é o aumento do fundo público para a infraestrutura escolar, acesso a bens tecnológicos e culturais, valorização dos profissionais da educação e ações de permanência dos estudantes.

A questão do ensino médio no país depende do esforço nacional com coordenação do Governo Federal. Existe uma parcela dos estados e municípios que não consegue pagar nem mesmo o piso nacional do magistério e que depende de um projeto nacional de melhoria da modalidade.

Onde o Governo Temer passou mais perto de financiamento nesse sentido foi na apresentação do Projeto de Escola de Tempo Integral, no pacote da contrarreforma do ensino médio. Para esse projeto foi indicado um financiamento advindo do Banco Interamericano do Desenvolvimento (BIRD) na ordem de R\$ 1,5 bi. No entanto, de acordo com o MEC, esse programa teria capacidade de atender 572 escolas e 257.400 estudantes para o ciclo 2018-2020, um número muito pequeno considerando todo o território nacional (O POVO ONLINE, 2018).

2.4 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Escola sem Partido

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a via operacionalização da Contrarreforma do ensino médio, é o refinamento ideológico. A finalidade da BNCC é

assegurar um currículo mínimo para a escola brasileira no intuito de garantir direitos de aprendizagem às crianças e jovens.

A ideia é construir uma sintonia nos currículos de todas as redes, pública e privada, para que todas as crianças brasileiras tenham acesso ao mesmo conjunto de conhecimentos em ciclos e séries determinadas.

A iniciativa é positiva no que toca à igualdade formal de direitos de aprendizagem, no entanto a definição de currículo escolar vem carregada do paradigma de competências e habilidades que reafirmam o ideário neoliberal na educação, que remontam a reforma da educação profissional dos anos 1990.

A Resolução nº 01 CNE/CP 01/2021 nos institutos federais, a Contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC confirmam o Estado como centralizador da condensação das relações de poder e que nesse processo foi orientado pela hegemonia da classe burguesa que conseguiu pela via democrática (formal) implementar o conjunto de suas necessidades no plano educacional.

Essas necessidades estão intimamente conectadas às demandas dos processos de automatização e informatização das cadeias produtivas que vão exigir novos perfis de trabalhadores aptos à nova realidade do trabalho em contexto de acirramento da crise do desemprego estrutural alinhado ao contexto de crise do capitalismo, o que torna imperativo o aprofundamento das relações de exploração.

Essas medidas têm conexão com a Contrarreforma Trabalhista que desregulamentou direitos da classe trabalhadora, como forma de responder às necessidades da crise do capital.

No contexto de crise estrutural do capitalismo e no curso de uma nova reestruturação dos processos produtivos, nos moldes da indústria 4.0, as relações de trabalho se transformam e serão exigidas pela classe burguesa uma reorientação dos processos educacionais para dar resposta às novas demandas por qualificação de trabalhadores de perfil ainda mais flexível.

Desde a LDB não se viu ação governamental de mudança tão drástica na educação sem o devido diálogo com instâncias representativas seja da sociedade civil ou mesmo do parlamento. Por ação direta, o governo editou a Medida Provisória que apresentou as mudanças que julgaram necessárias para a melhoria da qualidade do Ensino Médio brasileiro.

Essa ação não aconteceu de forma voluntária pelo governo central, naquilo que Osorio (2014) chama de Estado invisível, houve um movimento de grupos corporativos do mercado da educação influenciando esse processo por meio do Movimento intitulado “Todos pela Educação”, de nome aparentemente altruísta mas que comunga os interesses de organizações como a Fundação Roberto Marinho, Banco Votorantim, Banco Interamericano

do Desenvolvimento, Banco Itaú, Suzano Papel e Celulose, Instituto Ayrton Sena, Editora Moderna, dentre outros.

O avanço do ideário conservador também é resultado dos movimentos de uma franja da classe burguesa e setores médios da sociedade. Esses setores, aliados às organizações evangélicas neopentecostais e a bancada da Bíblia na Câmara Federal, apresentaram o Projeto de Lei 7.180/2014 da Escola sem Partido, com o objetivo de evitar a doutrinação política de esquerda e de controlar rigorosamente a atividade docente.

O movimento da Escola Sem Partido também combate as iniciativas relacionadas à educação sexual e ao que eles denominam de ideologia de gênero. Essa iniciativa tem um caráter fiscalizador e criminalizador do profissional da educação e revela uma arbitrariedade, apoiada pela equipe do presidente Bolsonaro, que anuncia o caráter autoritário e punitivo do que está por vir no próximo período, deixando claro que se for necessário maior uso da força e deslocamento bonapartista do regime político para governar.

Esse projeto foi considerado uma ameaça aos direitos humanos básicos pelo Alto Comissariado das Nações Unidas e tem sido objeto de diversos debates sobre a inconstitucionalidade da iniciativa quanto à liberdade de cátedra.

Os institutos federais marcam uma inflexão contra-hegemônica inédita na educação profissional do Brasil, mas as mudanças políticas e econômicas após o Golpe de 2016 impuseram um cenário de contrarreformas que estão ameaçando as propostas emancipatórias dos institutos.

A combinação do neoliberalismo com o conservadorismo reacionário sintetiza o que a literatura especializada tem chamado de uma nova direita, que é radical e desestabiliza os processos democráticos.

O conjunto de contrarreformas que se sucedeu após o Golpe de 2016 demonstra que a história é feita de avanços e retrocessos, e que o Estado e o governo são classistas na condução das diversas políticas para atender os interesses de uma classe ou de outra.

A aliança de classes em torno do neodesenvolvimentismo fracassou, e o que veio depois do Golpe foi um neoliberalismo e conservadorismo de maior densidade.

O próximo capítulo vai localizar os institutos federais no plano neodesenvolvimentista e tratar dos ganhos e das perdas para a educação profissional nesse período.

Estamos diante de uma situação que exige de nós a defesa pela consolidação dos institutos federais enquanto política social e como aparato do pensamento contra-hegemônicos das classes subalternas. A realidade requer uma formulação estratégica e

para isso é importante evidenciar as concepções que orientam os projetos pedagógicos institucionais – PPIs dos institutos federais.

CAPÍTULO 03

03. Neodesenvolvimentismo e institutos federais: uma inflexão contra-hegemônica na educação profissional

Os institutos federais são um projeto contra-hegemônico que consolida no Brasil um aparato estatal de formação profissional, social e cultural importante ao desenvolvimento nacional.

O desenvolvimento de um país não acontece como ordem da natureza. Gomes (2019) afirma que as nações mais desenvolvidas seguiram um padrão de articulação entre investimento do Estado, empresariado e academia.

Nesse sentido, aparatos estatais como os institutos federais e as universidades ocupam um lugar estratégico, visto que são os espaços da formação dos profissionais e da produção científica e tecnológica que busca dar resposta aos problemas tecnológicos necessários ao desenvolvimento nacional.

A documentação dos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) dos institutos federais traduzem o caráter regional do desenvolvimento, com traços de solidariedade, mas não caracteriza o papel estratégico e tático da educação profissional e tecnológica na defesa e construção de um projeto nacional de desenvolvimento.

O Brasil atravessou diferentes modelos econômicos, e em cada um deles a educação profissional passou por reformas que acompanhavam as necessidades de qualificação para o mercado de trabalho. No Capítulo 02, fizemos uma síntese da correlação entre os modelos econômicos e as reformas legislativas da educação profissional para evidenciar o caráter de classe do Estado na condução das reformas.

Os séculos XX e XXI, no Brasil, são marcados pelos seguintes modelos econômicos: agroexportador da primeira república; desenvolvimentismo populista do Estado novo; desenvolvimentismo tecnocrático militar da ditadura; neoliberal da retomada democrática; desenvolvimentismo petista; e ultra-neoliberal no atual momento do país.

Em toda trajetória nacional, a educação profissional viveu dois momentos importantes, o primeiro com a criação dos Serviços Nacionais de Aprendizagem - Sistema “S”, no desenvolvimentismo populista da década de 1940 e o segundo com a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, no período neodesenvolvimentista dos anos 2000.

O neoliberalismo se tornou hegemônico no mundo como modelo econômico e ideológico, marcado pelo individualismo e pela competição. A atual fase de desenvolvimento dos países ricos combina o desenvolvimento industrial de alta tecnologia com a produção de conhecimento de alto poder científico e tecnológico. Este último cada vez mais restrito às economias mais desenvolvidas. O uso das tecnologias está difundido, mas o conhecimento e a ciência delas não.

Marx afirmava que a realidade é a síntese de múltiplas determinações, ou seja, para compreender a economia e as suas determinações devemos nos pautar no padrão de acumulação mais avançado. Na época de Marx era a manufatura, hoje as potências econômicas do mundo disputam o 5G, a internet das coisas, a robótica, a inteligência artificial, ou seja, a indústria 4.0.

O futuro do desenvolvimento econômico e social da humanidade requer a socialização do conhecimento de alta tecnologia da informação. O controle de dados tem levantado importantes debates sobre o futuro do desenvolvimento econômico e das próprias democracias, especialmente daqueles países cujo capitalismo é periférico e dependente. O Brasil acumula pelo menos 30 anos de atraso na indústria de alta tecnologia.

A indústria de alta tecnologia da China, da Alemanha ou dos Estados Unidos é tão importante hoje como foi a máquina a vapor no nascimento do capitalismo mercantil, porém ela precisa estar a serviço da vida social, coletiva e solidária.

No auge da crise sanitária mundial da pandemia de covid-19 - que já matou mais de 6 milhões de seres humanos no mundo - um bilionário estadunidense foi fazer turismo espacial em Marte, naquilo que ele chamou de “a experiência de uma vida”. Essa é uma caricatura da tragédia que a ideologia do individualismo produziu na humanidade.

O neoliberalismo como ideologia do individualismo e da competição também organiza as relações políticas e econômicas entre os países do mundo. O capitalismo em nível mundial se organiza num sistema que impõe a dependência econômica, industrial e tecnológica dos países mais pobres. Esse sistema cria limites para a produção industrial e para o modelo econômico, numa situação que gera submissão e dependência.

Nessa esteira, passamos à brevíssima caracterização dos modelos econômicos sobre os quais recairão nossa análise.

3.1 Neoliberalismo e neodesenvolvimentismo: modelos econômicos

O neoliberalismo como estágio do capitalismo global tem as seguintes características:

- a) Controle das instituições do Estado: democracia; burocracia e judiciário; regimes de direito de propriedade; governança empresarial; instituições financeiras; instituições de bem-estar social e educação. O controle do Estado objetiva a manutenção dos níveis de acumulação e usurpação do fundo público com o endividamento e financeirização da economia.
- b) ortodoxia do tripé macroeconômico: câmbio flutuante, metas de inflação e superávit primário;
- c) ideia da supremacia do privado em relação ao público;

- d) pensamento marginalista: que o preço dos produtos depende da relação oferta e demanda e não apenas dos custos de produção;
- e) ideia das “liberdades” individual e econômica: mercados livres como criadores de uma ordem espontânea economicamente eficiente; individualização de tudo que é público; e autonomia humana em detrimento do sentimento coletivo;

O neoliberalismo é uma releitura do liberalismo clássico. O liberalismo clássico surgiu como um movimento que contestava a nobreza e o Estado estamental, reafirmava seu caráter ideológico e doutrinário e tinha seus fundamentos na filosofia e na política.

Os principais teóricos do neoliberalismo se organizaram por meio da Sociedade Mont Pelèrin, onde se reuniram os principais economistas neoliberais como Friedrich Hayek, Michael Polanyi, Wilhelm Röpke, Ludwig von Mises e Milton Friedman.

O neoliberalismo emerge como resposta à crise de energia e petróleo dos anos 1970. Para Hayek, teórico do neoliberalismo, a crise sintetizava o fracasso do Estado de Bem Estar Social europeu que cedeu ao “excessivo e nefasto poder dos sindicatos e, de maneira, mais geral, do movimento operário, o que corroeu as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários” (ANDERSON, 1995, p.10).

Queremos destacar, pelo menos, três diferenças entre neoliberalismo e liberalismo clássico, a primeira é que o neoliberalismo pretende controlar as instituições do Estado para o desmonte das políticas sociais, sob o pretexto de que elas custam caro demais. O neoliberalismo não é Estado mínimo, ele é o controle total das instituições.

A segunda diferença é que o neoliberalismo nega e falsifica o seu caráter ideológico para se apresentar como uma medida apenas econômica e como a única alternativa existente. Como nessa visão não existe outro modelo, se a economia não apresentou resultados satisfatórios é porque não aplicou o modelo como deveria, e por isso deve fazer mais ajuste fiscal e mais cortes nas políticas sociais.

Outra diferença é que o neoliberalismo como ideologia alterou as diversas dimensões da vida social e penetrou a própria subjetividade dos trabalhadores. Nesse sentido, conquistou não somente a hegemonia econômica, mas também a do pensamento e da concepção dos homens sobre o mundo.

A idealização do empresário, a competição, a meritocracia, a individualização de tudo que é coletivo, e a eficiência do privado em detrimento do público formam uma crença poderosa ao funcionamento do capitalismo.

O fato é que não podemos desfilarmos aqui todas as características possíveis do neoliberalismo, porque ele está em constante processo de modificação. Ele se movimenta sempre que há risco de redução nos níveis de acumulação e interfere nas dimensões do trabalho, do Estado, da sociedade e da educação.

Anderson (1995, p. 150) afirma que “do ponto de vista histórico, sempre que o capitalismo enfrentou uma crise fundamental ou dificuldades estruturais na sua operação, na prática ele sempre foi tateando e encontrando soluções ‘às cegas’”. Passemos às características do outro modelo econômico.

O neodesenvolvimentismo como estágio do capitalismo tem as seguintes características:

- a) Indução do Estado: defesa de Estado e mercado fortes. A gestão pública produz a eficiência e o gerenciamento do privado (Sunkel, 2007);
- b) Projeto Nacional de Desenvolvimento: compatibilização do crescimento econômico sustentado e políticas sociais;
- c) Industrialização: estratégia para multiplicar o emprego urbano;
- d) redução da defasagem tecnológica: aumento na inovação e nos acordos transnacionais para transferência de tecnologia;

O neodesenvolvimentismo é uma releitura do desenvolvimentismo clássico que surgiu na América Latina nos anos 1930.

Os principais teóricos do neodesenvolvimentismo brasileiro são Bresser-Pereira, Aloizio Mercadante, Celso Furtado, Márcio Pochman e João Sicsú.

Bresser-Pereira afirma que é preciso construir a hegemonia do pensamento neodesenvolvimentista na superestrutura da sociedade, com o objetivo de que essas ideias ganhem o senso comum dos diversos segmentos de classe.

O desenvolvimentismo clássico surgiu como resposta para a industrialização e melhoria das condições dos países latinoamericanos em relação ao capitalismo internacional, tendo o Estado como indutor do desenvolvimento.

Em análise da condição latinoamericana, Marini (1973), desenvolveu a teoria da dependência. Essa teoria afirma que a América Latina, após a crise de 1929, buscou um modelo econômico desenvolvimentista com indução do Estado para se industrializar, melhorar sua posição no capitalismo mundial e deixar a condição agroexportadora, que exportava bens primários e importava bens manufaturados.

Nesse período, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas criou a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) para incentivar a cooperação

econômica entre os seus membros e pensar um projeto de desenvolvimento com orientações desenvolvimentistas keynesiano-fordistas.

A CEPAL, com sede em Santiago no Chile, articulou a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE, atual BNDES) no Brasil com proposições desenvolvimentistas e delineando o financiamento de projetos que exigiam financiamento de longo prazo e de maior risco. No governo FHC, esse mesmo banco coordenou as privatizações e nos governos petistas articulou as parcerias público-privadas (PPPs). (JARDIM e SILVA, 2015)

Marini (1973) afirma que o desenvolvimentismo contribuiu para a substituição de importações entre 1930 e 1980, já que os países latinoamericanos passaram a produzir aquilo que antes era importado e a criar um mercado consumidor. No entanto, esse avanço não foi suficiente para superar as condições de desigualdades e aprofundou a relação de dependência em relação aos países ricos.

Marini (1973) defende que, especialmente nos governos tecnocrático-militares latinoamericanos, houve uma forte presença do capital estadunidense aliado à burguesia local que resultou em um processo de superexploração¹⁰ da classe trabalhadora. Isso quer dizer que o capital internacional entrava no país sob a condição de encontrar mão de obra mais barata que a dos países do capitalismo central.

Para a implantação de um novo modelo econômico, os intelectuais desenvolvimentistas tinham como objetivo apontar possibilidades civilizatórias para os países do capitalismo periférico e defendiam o Estado como indutor do crescimento criador de empregos. Bresser-Pereira (2009)

Para Bresser-Pereira (2007), o Estado é um instrumento de ação coletiva pelo qual deve perpassar uma ideologia com ideias e valores orientados para a ação política. Para isso, propõe a formação de intelectuais das elites brasileira, da universidade e do complexo cultural para construção de um pensamento hegemônico neodesenvolvimentista.

Para ele, a hegemonia do pensamento neoliberal se formou pelo domínio da cultura, do cinema, da música, da universidade estadunidense que impõem a submissão de camadas da sociedade à sua “superioridade científica, tecnológica e cultural de países ricos.” (BRESSER-PEREIRA, 2007, p.277).

¹⁰ A característica essencial da superexploração é dada pelo fato de que se nega ao trabalhador as condições necessárias para repor o desgaste de sua força de trabalho: nos dois primeiros casos, porque o obriga a um dispêndio de força de trabalho superior ao que deveria proporcionar normalmente, provocando-se, assim, seu esgotamento prematuro; no último, porque se retira dele inclusive a possibilidade de consumir o estritamente indispensável para conservar sua força de trabalho no estado normal [...] (Marini, 1972, p. 41-42)

Segundo ele, no campo da educação é preciso superar a subordinação da produção intelectual da universidade brasileira em relação à estrangeira. Um exemplo apresentado é a pontuação do sistema Qualis Capes que valoriza mais a produção internacional, sob os critérios internacionais.

“que isto se faça com as revistas de física, ou de biologia, ou de matemática, é razoável; mas que se faça com as ciências sociais – com a economia, a ciência política – é um sinal de subordinação ideológica grave” (BRESSER-PEREIRA, 2007, p.275).

Ele defende ainda uma visão nacionalista como um nacionalismo democrático, liberal, social e republicano. E que esse nacionalismo precisa se afirmar como construção contra-hegemônica ao neoliberalismo. (BRESSER-PEREIRA, 2007, p.279).

Bresser-Pereira afirma que as Dez Teses sobre o Novo Desenvolvimentismo se constituem num marco da divulgação do pensamento neodesenvolvimentista. o autor afirma que ele não se tornou hegemônico ainda, mas a ideia já é dominante em alguns grupos da indústria nacional, daí a importância de consolidar o neodesenvolvimentismo como ideologia e modelo econômico na formulação de políticas públicas.

Veremos mais adiante que a constatação de que o pensamento neodesenvolvimentista é dominante em grupos da indústria nacional é uma ideia muito frágil, visto que a burguesia nacional faz avanços e recuos na condução dos modelos econômicos.

Em análise da condição mundial, nessa mesma direção, Chang (2004) pesquisou as políticas industrial, científica e tecnológica como estratégia para o enriquecimento de países como Grã-Bretanha, Estados Unidos da América (EUA), Alemanha, França, Suécia, Bélgica, Holanda, Suíça e Japão. Nesse estudo, ele afirma que existe uma interferência dos países ricos sobre o modelo econômico e institucional¹¹ que os países pobres devem seguir.

Chang (2004) revelou que os países ricos foram protecionistas, ou seja, o Estado investiu na indústria nascente, com subsídios à exportação, concessão do direito de monopólio, acordos para a cartelização, redução das tarifas de insumos usados para a exportação, créditos diretos, planejamento dos investimentos, apoio à pesquisa e desenvolvimento (P&D), e na parceria público-privada. No entanto, os países ricos criaram um discurso de que essas são “medidas ruins”.

Diante disso, eles orientam os países pobres a não aplicarem, exatamente, essas “medidas ruins”. Para os ricos, o neoliberalismo é a “medida boa” que defende o livre

¹¹ Democracia; burocracia e judiciário; regimes de direito de propriedade; governança empresarial; instituições financeiras; instituições de bem-estar social.

mercado, o ajuste fiscal para formação de superávit primário e a ideia de que o desequilíbrio das contas públicas é resultado de gastos excessivos com as políticas sociais.

A tese de Chang (2004) é que as “medidas ruins” são exatamente o que fizeram os países ricos para se desenvolver, concluindo que, “ao recomendar as tão proclamadas políticas ‘boas’, estão efetivamente, ‘chutando a escada’ pela qual subiram ao topo” (p. 214).

Em análise da condição brasileira, verifica-se que após 1930 o país saiu de um modelo agroexportador direto para um desenvolvimentismo, atravessando um período populista e outro tecnocrático-militar.

No desenvolvimentismo populista de Getúlio Vargas houve forte investimento do Estado para criação de uma indústria de base, energia e infraestrutura. Foi criada a Companhia Siderúrgica Nacional (1941), a Companhia Vale do Rio Doce (1943), Companhia Hidrelétrica São Francisco (1945), a Petrobrás, a Eletrobrás, e o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social, o BNDES; e com Juscelino Kubistchek foi criada uma rede de transportes e energia, uma indústria automobilística e a criação de Brasília interiorizou o desenvolvimento do setor produtivo.

Nesse período, houve também avanços sociais como a criação e valorização do salário mínimo e a Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT.

Para cuidar da formação profissional dos trabalhadores nesta fase do desenvolvimento, foi criado o Sistema Nacional de Aprendizagem nos diversos setores da economia. O Sistema “S” é um equipamento de formação profissional de economia mista (recurso público e privado) com controle total do setor privado.

No governo de João Goulart (Jango), o desenvolvimentismo brasileiro começou a preparar reformas sociais de base como a reforma agrária, o voto dos analfabetos, a aposentadoria rural e a função social da propriedade.

Tudo isso foi interrompido pelo Golpe de 1964.

Para fazer um novo projeto de desenvolvimento, o Governo tecnocrático-militar utilizou-se do endividamento externo, e concentração da indústria nacional nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, e Rio Grande do Sul. Entre 1968 e 1974, o Brasil cresceu 10,7% em média, algo inédito na economia mundial, mas no meio de um regime ditatorial. Ocorre que esse crescimento não foi sustentável na crise de 1970, e as contas públicas colapsaram gerando financeirização e preparação das bases para o ataque neoliberal. (GOMES, 2019)

Com o declínio do governo tecnocrático-militar e a transição democrática dos anos 1980, o Brasil criou uma nova Constituição Federal e na década de 1990 houve uma ofensiva na aplicação do receituário neoliberal como modelo econômico do país.

Nesse período, destacam-se as privatizações de setores estratégicos como a Vale do Rio Doce, a telefonia e as concessionárias de energia elétrica. O Governo FHC manteve elevada a taxa de juros e abriu o país para o capital internacional, o que incentivou o capital especulativo. Sem protecionismo, vários setores fracassaram como as indústrias de calçados, têxteis e autopeças, gerando aumento nos números do desemprego.

Isso resultou numa insatisfação da fração burguesa industrial nacional e do agronegócio, que foram a base para uma aliança que levou Lula à presidência do país. A aliança dos insatisfeitos chegou ao poder e ensejou a construção de um projeto de desenvolvimento que chamamos de neodesenvolvimentismo.

A classe burguesa não é homogênea e nem abstrata, ela constrói seus aparelhos privados para disputar a hegemonia de seu pensamento e ela também se divide internamente por interesses. Isso é importante para entender a ruína do projeto neodesenvolvimentista e do governo petista. O PT realizou uma aliança com a burguesia industrial nacional e do agronegócio, mas existe uma outra fração burguesa do capital financeiro rentista nacional e internacional. (Boito, 2018)

É importante lembrar também que a burguesia industrial nacional e o agronegócio nunca estiveram fora do poder e que a burguesia rentista não está interessada em projetos de investimentos em infraestrutura ou de políticas sociais, pois isso reduz a parcela do fundo público destinada aos juros e amortização da dívida pública, portanto gera inflexão na condução da política econômica em relação ao tripé macroeconômico.

No que diz respeito à caracterização do modelo econômico dos governos petistas, não existe consenso na literatura especializada sobre uma definição e não é nosso objetivo fazer disso um leito de Procusto¹², mesmo porque a implementação de um modelo, em qualquer que seja o país, depende do caráter capitalista - se central ou periférico -, da história, do contexto internacional, das correlações de força existentes e das alianças realizadas para a composição dos grupos no poder.

Veremos, a seguir, a forma de aplicação do neodesenvolvimentismo no Brasil dos anos 2000.

¹² O mito do leito de Procusto é muitas vezes utilizado como uma metáfora para situações em que se pretende impor um determinado padrão ou querer a todo o custo obrigar que algo encaixe numa matriz pré-estabelecida ou pré-determinada.

3.2 O limite do neosedenvolvimentismo brasileiro no Golpe de 2016

Lula chegou ao poder por meio de uma aliança com a fração nacional da burguesia do agronegócio e da indústria nacional. Sem maioria no Congresso Nacional, Lula não teve facilidades para implantar seu modelo econômico. E sendo um Estado de classe, levou um tempo para conseguir avançar em algumas medidas de inflexão no modelo neoliberal. Nos governos petistas, houve muitos avanços nas políticas sociais, porém a política econômica manteve a ortodoxia do tripé macroeconômico neoliberal.

O neoliberalismo e o neodesenvolvimentismo coexistiram na formulação de políticas públicas nos governos petistas. Saad Filho e Morais (2018) analisam o período como “desenvolvimentismo neoliberal” na tentativa de traduzir a hibridez do modelo.

Os principais economistas do chamado neodesenvolvimentismo brasileiro são Bresser-Pereira e Mercadante (2010). A ideia dos teóricos era fazer um governo em que o Estado atua como efetivo coordenador da política econômica combinada com anseios do mercado de modo a ampliar, diversificar e alimentar o consumo.

Mercadante (2010) afirma que, sob Lula, o Estado voltou a ser fomentador de desenvolvimento, com foco na distribuição de renda e no fortalecimento de políticas sociais. Ele afirma que a política social do período foi baseada no Estado de Bem-Estar Social Europeu¹³ de viés keynesiano.

Na década de 1930, a condição agroexportadora e a influência da burguesia latifundiária eram vistas como um problema para o desenvolvimento. No governo petista, essa tese mudou. Bresser-Pereira defendeu um acordo com o meio rural por entender que nele estava uma fonte de arrecadação de impostos para a reindustrialização do país. Para ele, era preciso deixar de lado a crítica sobre o latifúndio e a atividade primária, visto que houve uma grande capitalização no meio rural. (BOITO, 2018)

Para promover o desenvolvimento nos governos petistas, houve a presença forte do Estado, o setor cresceu, mas isso nem de longe foi a garantia de uma reindustrialização nacional. O agronegócio mecanizado, sem intenção de construir uma agroindústria forte, não foi uma alternativa para a geração de novos postos de trabalho. O agronegócio aumentou sua participação no PIB, mas não gerou empregos.

¹³ Welfare State que ocorreu na reconstrução da Europa no após Guerra.

O governo Lula fez uma política agressiva de exportação centrada no agronegócio, nos recursos naturais e nos produtos industriais de baixa densidade tecnológica, além de implementar medidas cambiais e de crédito. (BOITO, 2018)

O agronegócio ganhou a centralidade e se tornou cerca de 40% de todas as vendas do país no exterior. A soja liderou esse processo seguida da carne, madeira, açúcar e álcool, papel e celulose, couros, café, algodão e fibras, fumo e suco de frutas. (BOITO, 2018, p. 41)

Katz (2016) afirma que a contradição da aliança neodesenvolvimentista custa o preço do jogo neoliberal da agricultura: concentração de terras, pouca variedade de culturas agrícolas com foco na exportação e deterioração do meio ambiente.

Esse fenômeno alterou o perfil da indústria nacional, com declínio dos setores mais sofisticados e ascensão dos setores que processam recursos naturais. Isso se deveu principalmente à onda de crescimento nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do crescimento acelerado da China e do *boom* das *commodities*.

Internamente, isso foi associado a resultados positivos em relação ao PIB, ao aumento de investimentos, do crescimento das empresas públicas e privadas, da redução da pobreza e da distribuição de renda numa faixa da população.

Para impulsionar a economia, o governo criou o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) em 2007 como um plano de investimento induzido pelo Estado. Na infraestrutura social, foram criados os Programas Luz para Todos, Minha Casa Minha Vida, e realizadas obras de saneamento básico. Com essas medidas, Lula consolidou sua aliança e melhorou a posição tanto da burguesia nacional como das classes subalternas.

O governo também promoveu a expansão e transnacionalização, especialmente do sul global, de empresas campeãs globais selecionadas. Entre elas estavam: Odebrecht (construção), Inbev (bebidas), Gerdau (aço), Itaú e Bradesco (finanças), Embraer (aviação), Vale (mineração) e JBS Friboi (alimentos processados). (Boito, 2012)

Os resultados garantiram que Lula deixasse o governo com alta aprovação popular e conquistasse a eleição de Dilma Rousseff como a primeira mulher presidenta do Brasil. Ela era coordenadora do PAC na condição de Ministra da Casa Civil.

Eleita, Dilma lançou o PAC 2 (2011 - 2014) que foi reorganizado pelos eixos: Transporte, Energia, Cidade Melhor, Comunidade Cidadã, Minha Casa Minha Vida, e Água e Luz para Todos. O PAC 2 tratou das obras da Copa do Mundo e teve um caráter mais social com a inclusão das pessoas mais pobres.

O PAC foi fundamental para geração de empregos na construção civil, especialmente para as pessoas mais pobres, visto que os trabalhadores eram selecionados pelo banco de dados do Programa Bolsa Família.

As empresas com origem no Brasil se internacionalizaram. Hoje, existem mais de mil delas com presença relevante no exterior. A Odebrecht, por exemplo, está presente em 28 países e foi a primeira empresa brasileira a realizar uma obra pública nos Estados Unidos, o metrô Metrover de Miami. (BOITO, 2018)

Na política externa, a articulação dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) deu acesso às empresas brasileiras a novos mercados para exportação de *commodities*. Isso tornou a balança comercial superavitária no setor primário.

No plano geopolítico, essa ascensão contrariava os interesses dos Estados Unidos que visavam o petróleo brasileiro, estavam incomodados com a ascensão das empresas nacionais e queriam acabar com o BRICS.

Num cenário de prosperidade, o neodesenvolvimentismo colocou as classes mais pobres na esfera do consumo e implementou políticas sociais de alta intensidade combinadas com a valorização do salário mínimo e conexão com o capitalismo mundializado com as empresas do agronegócio e da construção civil. Mas isso tinha um limite.

A crise mundial do capitalismo de 2008 vinha deteriorando as economias do mundo. No Brasil, as taxas de crescimento do PIB vinham caindo desde 2010 e tornaram-se negativas em 2014. A economia indo mal, a insatisfação do povo aumentando, as manifestações populares de junho de 2013, a crescente onda conservadora no mundo, as más relações da presidenta com o Congresso Nacional e a Operação Lava Jato, sobre a qual Dilma não interferiu para salvar os políticos corruptos, acabou gerando uma crise política e institucional que levou ao seu impeachment.

O golpe de 2016 foi a síntese da insatisfação do agrupamento de corruptos no Congresso Nacional, que não viu saída senão fazer “um grande acordo nacional, com supremo, com tudo [para] estancar a sangria”¹⁴ das investigações de corrupção; da insatisfação da fração rentista da burguesia com o avanço do projeto desenvolvimentista e do interesse dos Estados Unidos em destruir os BRICS no nível geopolítico.

A queda do PT e do neodesenvolvimentismo requer uma avaliação. Sobre isso Gonçalves (2012) afirma que durante esse período houve um processo de desindustrialização;

¹⁴ Fragmento da interceptação telefônica do ex-presidente investigado da Transpetro, Sérgio Machado, e do Senador Romero Jucá, onde articularam o Golpe em favor de Michel Temer para conter a “sangria” que era a Operação Lava Jato.

reprimarização das exportações; e concentração de renda e aumento da dependência tecnológica.

O Brasil se desindustrializou. Em 1985, a indústria de transformação representava 21,8% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional, em 2016 esse número chegou a 11,7% do PIB. A grande maioria da química fina usada na fabricação de medicamentos, componentes dos carros e computadores continuaram importados. O crescimento médio do PIB no Governo de FHC foi de 2,3% ao ano, nos governos do PT 2,6%. A fatia da indústria de transformação no PIB era de 16,9% em 2003, em 2014 era de 10,9%. (GOMES, 2019)

O Brasil reprimarizou a economia, ficando na condição de agroexportador. A expectativa de que os impostos da exportação agrícola servissem para reindustrializar o país não se concretizou.

O Brasil aumentou a dependência tecnológica. Esse fator se mede pela relação entre o volume de importações de bens e serviços de alta densidade tecnológica e gastos nacionais com a política científica e tecnológica. No Governo Lula essa relação (média móvel 4 anos) aumentou de 2,4 em 2002 para 2,6 em 2006 e 3,7 em 2010. Isso quer dizer que houve uma duplicação no grau de dependência tecnológica no período. (GONÇALVES, 2012)

O Brasil concentrou renda. Em 2003 era o oitavo país mais desigual do mundo, em 2016 o décimo. Houve concentração de renda entre 2001 e 2015. A fatia da renda nacional apropriada pelos 10% mais ricos da população subiu de 54,3% para 55,3%, enquanto a apropriada pelos 10% mais pobres subiu de 11,3% para 12,3% e a apropriada pelos 40% intermediários caiu de 34,4% para 32,4%, o que indica que não há consistência no discurso da formação de uma nova classe média. (GOMES, 2019)

A despeito de todas as políticas sociais implementadas no período, o Brasil é um dos 10 países mais desiguais do mundo, só ficando atrás da África do Sul, Botsuana, República Centro-Africana, Zâmbia, Lesoto, Colômbia e Paraguai. (GOMES, 2019)

De outro lado, o neodesenvolvimentismo realizou uma inflexão social nas políticas dos governos petistas, e, portanto, uma mudança de postura em relação ao neoliberalismo:

- a) valorização e aumento real do salário mínimo: o salário mínimo teve um aumento real de 72% entre 2005 e 2012 enquanto o PIB real per capita aumentou 30%. Após uma década de estagnação, os salários reais médios cresceram 4,2% por ano entre 2003 e 2012, e os rendimentos familiares reais per capita aumentaram 4,6% por ano.

- b) transferência de renda para os mais pobres: O Bolsa Família atendia a 14 milhões de famílias (50 milhões de pessoas) em 2011. O número de beneficiários aumentou de 14,5 milhões para 24,4 milhões.
- c) Plano de Aceleração do Crescimento (PAC e PAC 2) e um investimento de R\$ 503,9 bilhões para melhorar as condições de infraestrutura logística (rodovias, ferrovias, portos) e geração de energia e infraestrutura social (saneamento e habitação).
- d) Parcerias Público-Privadas (PPPs): geraram investimentos em obras de infraestrutura social, mas as concessões nos serviços de infraestrutura tinham lucratividade assegurada em lei.
- e) aumento no orçamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para subsidiar empresas nacionais a taxa de juros subsidiada;
- f) política externa de apoio às empresas brasileiras ou instaladas no Brasil para exportação de mercadorias de capitais.

No que se refere às pessoas mais pobres, o Governo ampliou as políticas sociais com o Bolsa-Família¹⁵ e criou o Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

O Bolsa Família, programa no SUAS, fez uma atuação intersetorial com outras políticas públicas, por exemplo com critérios de condicionalidades vinculado à assiduidade da criança na escola e acompanhamento no Sistema Único de Saúde (SUS). Com o apoio desse programa, o Brasil diminuiu a extrema pobreza, a mortalidade infantil e melhorou os indicadores de insegurança alimentar. Isso retirou o país do mapa da fome da Organização das Nações Unidas (ONU). (MERCADANTE, 2010)

Na área de educação, destacamos as principais políticas que deram oportunidade às camadas mais pobres da população. Vejamos:

- **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia:** a formação de uma rede federal de educação profissional e tecnológica constituída por 668 (seiscentas e sessenta e oito) unidades, organizadas administrativamente em 38 Institutos Federais, 01 Universidade Federal Tecnológica, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica, 23 escolas técnicas vinculadas e o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro;

¹⁵ Criado no ano de 2003, o Programa Bolsa-família é executado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS e tem como objetivo combater a fome, a miséria, a exclusão social e promover a emancipação das famílias mais pobres. Essa política foi resultado da unificação de diversos programas de transferência de renda que eram praticados nas diversas esferas da administração pública, a exemplo do Bolsa Escola, Cartão Alimentação, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás, com o intuito de garantir maior celeridade no atendimento dos indivíduos em condições de vulnerabilidade social (MDS, 2019).

- **Escola Técnica Aberta (E-Tec):** Ensino profissional técnico na modalidade de educação a distância. Sua finalidade específica é democratizar o acesso e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, de caráter público e gratuito;
- **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec):** ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira;
- **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja):** Educação profissional de nível técnico integrada à Educação de Jovens e Adultos. Os cursos são direcionados a jovens e adultos acima de 18 anos, sem o ensino médio e sem formação profissional específica;
- **Programa Brasil Profissionalizado:** fortalecimento do ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional, por meio de repasses financeiros às secretarias estaduais de educação;
- **Pacto de gratuidade para a formação técnica no Sistema “S”:** aplicação de 2/3 das receitas líquidas do Senai e do Senac na oferta de vagas gratuitas de cursos de formação para estudantes de baixa renda ou trabalhadores empregados ou desempregados. O Sesi e o Sesc, por sua vez, passaram a destinar 1/3 de seus recursos para educação gratuita;
- **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni):** aumento de vagas nas universidades, ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão;
- **Universidade Aberta do Brasil (Uab):** ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância;
- **Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnae) nas universidades e institutos federais:** programa destinado a democratizar o acesso e permanência na

educação superior de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, com o objetivo de viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e reduzir as taxas de evasão e retenção;

- **Programa Universidade para Todos (Prouni):** o programa oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior;
- **Fundo de Financiamento Estudantil (Fies):** o programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação;
- **Lei de Cotas nas universidades e institutos federais:** é um instrumento que foi criado pelo Governo Federal para contemplar os estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas (PPI) e pessoas com deficiência (PcD) para auxiliar o ingresso desses indivíduos no Ensino Superior;
- **Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB):** elevou o volume de recursos orçamentários e abarcou todos os níveis e modalidades de educação básica, da pré-escola ao ensino médio.

O neodesenvolvimentismo teve alta densidade nas políticas sociais, mas não cumpriu o que prometeu no desenvolvimento nacional. A indústria não cresceu e os empregos urbanos qualificados não chegaram. O crescimento econômico se deu aos solavancos e a econômica não se estabilizou tornar sustentáveis os avanços nas políticas sociais. De modo que tendo declinado economicamente, todas as políticas sociais ficam ameaçadas pelo ajuste fiscal, dentro da ordem neoliberal.

Boito (2018) faz uma reflexão sobre a combinação dos dois modelos econômicos e considera uma dificuldade teórica qualquer classificação estática. Ele afirma que é preciso mais estudo para definir se estamos diante de uma mudança *de* modelo econômico ou, simplesmente, uma mudança *no* modelo, e define o neodesenvolvimentismo brasileiro como o “*desenvolvimentismo possível dentro do modelo capitalista neoliberal e periférico*” (p.57)

3.3 Concepções em disputa na educação profissional brasileira no século XXI

As políticas sociais são a síntese dos interesses da relação capital e trabalho. A formulação dos institutos federais e de seu Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) são um retrato dos interesses tanto da burguesia industrial nacional (capital) como das centrais sindicais (trabalho), da fração da classe trabalhadora que chegou ao exercício do poder e dos intelectuais do GT Trabalho e Educação da ANPED.

O exercício do poder pelos presidentes petistas foi possível pela aliança com a burguesia nacional industrial e do agronegócio. Para compreendermos os interesses das classes na política educacional, buscamos, nesta seção, os documentos da classe burguesa nacional e da classe trabalhadora por meio das principais centrais sindicais, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Força Sindical.

Nesta obra, estamos utilizando a expressão classe trabalhadora para nos referir aos trabalhadores organizados pelos sindicatos e usamos classes subalternas, de acordo com Gramsci, para designar todas as camadas dos trabalhadores não formais, ou mesmo o lumpemproletariado brasileiro que vem apresentando formas de organização pelos movimentos sociais.

Na disputa das classes por um projeto educacional no século XXI, verificamos que existem três momentos diferentes no que compreende o ano de 2004 até os dias atuais. Verificamos também que a classe burguesa nacional modificou sua reivindicação formal sobre o projeto educacional, dentro da perspectiva de conciliação de classes, por meio de uma agenda conjunta entre a indústria nacional e a classe trabalhadora.

O período da conciliação de classes, na reivindicação de um projeto educacional, coincide com o acordo neodesenvolvimentista que pretendia superar o modelo econômico neoliberal no país.

Isso não quer dizer que a fração da burguesia nacional deixou de ser neoliberal, mas ela precisou negociar a sua agenda com a classe trabalhadora. Nos institutos federais foi possível a edificação de um aparato contra-hegemônico de produção do conhecimento e da formação para o trabalho das classes subalternas.

Conforme já discutimos na seção anterior, o período neodesenvolvimentista apresentou grande capacidade de inclusão social das pessoas mais pobres, mas não desconcentrou a renda e não superou o receituário neoliberal e seu intocável tripé macroeconômico.

Nessa direção, os institutos federais estão no campo das políticas sociais de grande relevo dos governos petistas e apresentam projetos educacionais de inflexão contra-hegemônica, situação que se pode verificar na análise de seus Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs).

No século XXI, existe uma disputa evidente de teor neoliberal, representada pela indústria nacional, e uma outra vertente progressista que se expressa na agenda conjunta da conciliação de classes, no chamado neodesenvolvimentismo do PT.

Para compreender essa disputa de pensamento nos projetos educacionais, organizamos a análise em três fases.

Na primeira fase, apresentamos a reivindicação neoliberal apresentada pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI) no documento *“Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior no Brasil”* do ano de 2004. Nesse documento, a burguesia nacional apresenta as suas demandas para uma reforma da educação superior no país. Considerando que os institutos federais foram equiparados às universidades, certamente essas demandas foram colocadas à mesa quando da formulação do projeto de expansão, que teve início exatamente no ano de 2004.

Na segunda fase, em 2011, apresentamos agenda conjunta de reivindicação onde a burguesia nacional modifica, em documento público, a sua concepção de demanda educacional. Na formulação do novo documento integrado entre as classes, a classe trabalhadora registrou avanços que certamente retardaram determinadas reformas de maior austeridade. A síntese dessa conciliação está expressa no documento *“Brasil do diálogo, da Produção e do Emprego - Acordo entre trabalhadores e empresários pelo futuro da produção e do emprego”* da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e da Força Sindical. Nesse documento, foi prevista a intersetorialidade de políticas públicas que imprimem uma construção contra-hegemônica do neodesenvolvimentismo em relação ao projeto neoliberal do período anterior. Para dar evidência ao giro conceitual dos institutos federais e das perspectivas neodesenvolvimentistas sobre eles, analisamos 41 (quarenta e um) Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) para buscar a concepção de desenvolvimento hegemônica nos documentos.

Na última fase, analisamos o período de esgotamento da conciliação, onde a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) apresentou uma nova agenda de reformas que foram concretizadas por Michel Temer, após o Golpe de 2016. É provável que a reforma educacional, de forte retomada neoliberal, tenha entrado na pauta do “grande acordo nacional” e da crise institucional que estava instalada no Brasil. O documento *“Mapa*

Estratégico da Indústria (2018-2022)” contém os elementos da pauta da contrarreforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses projetos tiveram tramitação acelerada no Congresso Nacional e foram pautados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) no plano golpista de 2016.

Assim, relacionamos os documentos analisados:

Quadro 17– Documentos utilizados para levantamento empírico de dados ao Capítulo 03

Ano	Documentos Analisados	Setor
2018 -2022	Mapa Estratégico da Indústria (2018 - 2022) (CNI, 2018)	Patronal
2016 - 2022	41 (quarenta e um) Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Governamental
2011	“Brasil do diálogo, da Produção e do Emprego - Acordo entre trabalhadores e empresários pelo futuro da produção e do emprego” (FIESP e CUT, 2011)	Sindical e Patronal
2004	“Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior” (CNI, 2004)	Patronal

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

3.3.1 Primeira fase: o projeto neoliberal na educação profissional

Na primeira fase (2004), a Confederação Nacional da Indústria (CNI) apresentou o documento *“Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior no Brasil”* como reivindicação neoliberal para a educação. Nesse período, a indústria já estava dentro do arco de aliança da conciliação que levou Lula à presidência. Cumpre lembrar que a aliança ocorreu porque a indústria de transformação já havia amargado prejuízos com a política econômica de FHC, mas ainda não sinalizava mudança de concepção para um projeto de educação.

Elaboramos um extrato das reivindicações da CNI para subsidiar a análise da concepção ideológica e sua correlação com o projeto dos institutos federais:

1. Instituir novo marco regulatório para avaliar o desempenho das Instituições de Educação Superior (IES);
2. Implementar um processo de autonomia substantiva no conjunto das Universidades;

3. Desenvolver **pesquisa básica e aplicada**, cuja utilidade social e econômica esteja **vinculada ao projeto de Nação**;
4. Aperfeiçoar os critérios de credenciamento e de avaliação praticados pelo sistema de educação superior;
5. Implementar padrões educacionais compatíveis com a sociedade da informação e do conhecimento;
- 6. Ampliar a oferta de educação superior na área tecnológica;**
7. Fazer parceria entre a universidade e a indústria para o desenvolvimento de **pesquisas aplicadas** ao setor produtivo;
- 8. Rever o modelo rígido de universidade vigente no Brasil, permitindo a coexistência de diferentes propostas de IES;**
9. Flexibilizar a obrigatoriedade de aplicar ensino, pesquisa e extensão, permitindo que se dedique àquelas funções mais ligadas à sua vocação, recursos e necessidades regionais;
10. Implantar um Sistema de **Certificação de Competências** que avalie e reconheça as competências profissionais adquiridas nos diferentes lócus de aprendizagem e na experiência de trabalho;
11. Disseminar a **cultura empreendedora** em todos os níveis educacionais, capaz de levar o futuro profissional à aplicação prática das informações e conhecimentos adquiridos;
12. Criar **itinerários formativos** estruturados e modulares, incluindo **saídas intermediárias**, que permitam a certificação da qualificação para o trabalho.

Trata-se de uma reivindicação neoliberal pelos seguintes aspectos: ideologia do empreendedorismo; mercantilização da pesquisa; flexibilização curricular amoldável às necessidades da produção; interferência e controle nas políticas de Estado.

Nesse mesmo período, em 2004, o Ministério da Educação - MEC iniciava a primeira fase de expansão dos institutos federais, cuja lei seria aprovada quatro anos depois. Por isso, é possível afirmar que esse conjunto de reivindicações entraram no debate da formulação da lei de criação dos institutos federais vejamos:

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais
Art. 6o Os Institutos Federais têm por finalidades e características:
I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional

nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e **estimular a pesquisa aplicada**, a produção cultural, o **empreendedorismo**, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; (grifo nosso)

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008)

O texto da lei sintetiza tanto as aspirações neodesenvolvimentistas que se autodenominam coletivas como as do neoliberalismo, de caráter individualista.

A ideologia do empreendedorismo na educação forma o pensamento individualista do neoliberalismo. Nesse ideário, as responsabilidades sobre o sucesso ou o fracasso são individuais. Isso leva, conseqüentemente, à naturalização das injustiças e das desigualdades, uma vez que os sujeitos não reconhecem a responsabilidade do Estado como provedor e coordenador das ações para reduzir as desigualdades sociais e para prover direitos.

A mercantilização da pesquisa se apresenta na proposta de parceria entre público e privado para a realização de pesquisa aplicada. A modalidade de pesquisa aplicada parte do princípio de que a produção científica deve ter a obrigatoriedade de geração de produtos e patentes para resolução de problemas específicos ou pré-determinados.

Existem dois problemas nessa proposta, o primeiro é o risco de desfinanciamento. Na abertura da relação público e privado existe implicitamente a desresponsabilização do Estado pelo financiamento do desenvolvimento científico e tecnológico.

O documento CNI (2004) afirma que os usuários dos conhecimentos produzidos precisam dividir os custos. Essa ideia não é razoável porque coloca a ciência e a tecnologia, de interesse nacional, como um balcão de negócios do setor privado, colocando em risco a autonomia universitária e a própria produção do conhecimento.

Isso não quer dizer que as instituições de pesquisa não devam resolver os problemas tecnológicos essenciais ao desenvolvimento nacional, mas isso precisa estar,

necessariamente, conectado a um projeto nacional de desenvolvimento que tenha a primazia da soberania nacional.

Os países que seguiram o caminho do desenvolvimento econômico tiveram forte investimento estatal na produção científica e tecnológica, num esforço coordenado entre governo, empresariado e academia. O Estado brasileiro, se quiser ser desenvolvido, não pode prescindir de comandar esse processo.

O segundo problema dessa proposta é a armadilha da fragmentação (flexibilização) da pesquisa. A separação entre pesquisa básica e pesquisa aplicada não é razoável, isso porque teoria e prática são indissociáveis na produção do conhecimento. Reduzir, na lei, o papel dos institutos federais à pesquisa aplicada é propor a criação de instituições de pesquisa de segunda categoria, com missão utilitarista.

A dualidade estrutural, ou seja, a separação de escola intelectual e escola manual se repete agora ao nível da produção científica na formulação dos institutos federais. Existe uma educação superior destinada à produção teórica e intelectual (pesquisa básica) e aos institutos federais, como em toda a trajetória da educação profissional, foi-lhe destinado o papel prático, utilitarista, pré-determinado, e agora em nível de educação superior, o da pesquisa aplicada.

O problema não é a pesquisa aplicada, mesmo porque na realidade cotidiana essa fronteira entre pesquisa básica e aplicada é tênue. A questão é a separação e a restrição expressas no texto da lei, como reafirmação do lugar de classe historicamente determinado para as classes subalternas na política de educação profissional.

Ao explicar a acumulação primitiva do capital, ou seja, o segredo da dominação da classe burguesa sobre o trabalho, Marx afirma que

[...] o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva é, portanto, nada mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. (MARX, 2013, p.340)

Por isso, esse argumento precisa ser levado à sério, especialmente, num momento em que o capitalismo internacional se reorganiza na chamada Indústria 4.0, onde a tecnologia de alta densidade ganha a centralidade nas relações de poder. Se na manufatura era a máquina a vapor, agora é o conhecimento tecnológico.

Os institutos federais têm as condições objetivas de contribuir para que as classes subalternas formem os seus intelectuais tanto na esfera da produção como da reprodução do conhecimento. A separação entre a pesquisa básica e pesquisa aplicada nega as perspectivas de soberania e desenvolvimento nacional e demarca o lugar de quem produz ciência de alta densidade e de quem é dependente desse conhecimento.

Unger (2018) afirma que a teoria econômica carece de instrumentos para compreender o processo de reorganização do capital no atual momento. Esse pesquisador cunhou o conceito de economia do conhecimento para caracterizar o modo de produção baseado na robótica, na inteligência artificial e controle de dados e informação.

Para ele, a participação nessa vanguarda mais avançada da economia do conhecimento não está na condição de usuário de plataformas ou serviços, mas no mecanismo e na tecnologia por trás desse desenvolvimento, o conhecimento.

Unger (2018) afirma que as potências mais desenvolvidas criaram um monopólio desse poder tecnológico, que tem produzido desigualdade de oportunidades, de capacitação e de produção de riqueza entre os países.

Embora não seja explícito na formulação de sua teoria, Unger (2018) faz uma análise que dialoga com a teoria marxista da dependência e com o pensamento de Gramsci sobre a industrialização.

Gramsci (1985) entende que a capacidade industrial de um país se mede pela quantidade de máquinas que produzem máquinas, e que o país que melhor consegue construir equipamentos para laboratórios dos cientistas também será o mais civilizado.

Na particularidade brasileira, 80% dos medicamentos que importamos e os componentes químicos estão com as patentes vencidas, e o Instituto Nacional de Propriedade Intelectual (INPI) chegou ao ano de 2016 com cerca de 184 mil patentes depositadas e não encaminhadas, em grande parte pela falta de investimento em quadro de servidores públicos. (GOMES, 2019)

Isso demonstra a gravidade da situação do desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil. O país está condenado à sua situação de periférico e dependente, se não houver forte investimento do Estado.

Isso confirma o papel estratégico dos institutos federais no desenvolvimento nacional e o fato de que eles não podem ser reduzidos à produção científica de caráter utilitarista.

Os institutos estão devidamente capilarizados e interiorizados nos diversos rincões do país, com infraestrutura de laboratórios, pesquisadores mestres e doutores e projetos de iniciação científica desde o nível médio de ensino. Essa condição requer uma coordenação

estratégica em nível nacional para a produção de conhecimento, ciência e tecnologia contra-hegemônicos para a defesa de um projeto nacional de desenvolvimento.

O documento CNI (2004) reivindica a coexistência de diferentes modelos formativos na mesma instituição. No caso dos institutos federais, foi incorporado o conceito de verticalização para justificar que na mesma organização exista a multimodalidade.

Na mesma instituição existe a oferta das modalidades de formação inicial e continuada (qualificação profissional), educação profissional técnica de nível médio integrado e subsequente, educação de jovens e adultos (EJA), cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação lato sensu e stricto sensu.

O conceito de verticalização também precisa ser disputado para não se render à flexibilização neoliberal. Na construção da identidade dos institutos federais, Quevedo (2016) realizou uma pesquisa onde aponta possibilidades do sentido da verticalização do ensino que pode ser a oferta de uma diversidade de cursos do mesmo eixo tecnológico; a possibilidade de os estudantes cumprirem sua trajetória acadêmica, do ensino médio ao stricto sensu, na mesma instituição; ou ainda a interação na organização do currículo dos cursos de diferentes níveis.

Os intelectuais progressistas precisam aprofundar o conceito de verticalização, reafirmando o seu caráter integrador contra a ideia de flexibilização neoliberal, criando assim um senso de verticalização de viés emancipatório para os institutos federais.

A pauta da flexibilização, certificação de competências, e das saídas intermediárias ganharam materialidade na Resolução 01/2021 CNE/CP (diretrizes curriculares dos institutos federais) e são uma releitura da contrarreforma da educação profissional dos anos 1990 e que permaneciam na reivindicação da indústria nacional no documento de 2004.

A indústria critica o caráter de formação humanística das universidades e propõe desobrigar a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão.

A flexibilização do tripé institucional é justificada no argumento de que cada instituição se dedique ao eixo para o qual está mais vocacionada. Numa instituição de ensino com recursos limitados, a prioridade sempre será o funcionamento do ensino. Esta proposta também coloca em risco o financiamento da pesquisa e da extensão.

A política de extensão é uma via importante de interação dos institutos com a comunidade, especialmente as mais distantes, sejam elas organizadas em arranjos produtivos ou movimentos de lumpenizados.

A lei de criação dos institutos federais assegurou a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No plano jurídico-formal, a burguesia emplacou o conceito de empreendedorismo na lei de criação dos institutos, garantiram a proposta de separar a pesquisa básica da pesquisa aplicada, e garantiram a possibilidade de abertura para o privado, na mercantilização da pesquisa e no formato fragmentado (flexível).

O neoliberalismo não é Estado mínimo. Esses avanços burgueses representam aquilo que o neoliberalismo nega e falsifica, ou seja, a sua intenção de controlar o Estado.

Mas os processos não são fatais, e as perdas não são inexoráveis.

Na quadra de conciliação, as classes subalternas conquistaram um aparato potente de formação profissional cujo projeto majoritário tem perspectivas emancipatórias. 50% das vagas são reservadas na Lei para a educação profissional técnica de nível médio integrado; a autonomia didático-pedagógica confere a prerrogativa de criar cursos e organizar o seu currículo com vistas à verticalização; foi garantida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e mesmo precisando avançar no financiamento existe uma parcela do fundo público destinada anualmente na lei orçamentária anual para o funcionamento do aparato dos institutos federais

É incontestável que, neste ponto, as classes subalternas avançaram enormemente porque criaram um aparelho de formação de pensamento que pode se tornar contra-hegemônico na formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, na produção de ciência, tecnologia e interação popular com as comunidades de trabalhadores do campo ou da cidade.

3.3.2 Segunda fase: o projeto neodesenvolvimentista na educação profissional

A indústria de transformação não cresceu tanto quanto esperava. O país se desindustrializou e ela precisou avançar numa aliança com a classe trabalhadora para melhorar sua posição no bloco de poder.

O documento *“Brasil do diálogo, da Produção e do Emprego - Acordo entre trabalhadores e empresários pelo futuro da produção e do emprego”* no ano de 2011 é a expressão dessa aliança. A construção se deu entre a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - Fiesp e as centrais sindicais - Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, a Força Sindical, e o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas Mecânica e de Material.

Em 2011, existia um incômodo da burguesia industrial com o peso do mercado de *commodities* na balança comercial, o Estado não fazia os investimentos para induzir a indústria de transformação e os empregos urbanos prometidos no pacto desenvolvimentista só apareceram na construção civil.

A indústria de transformação não melhorou a sua participação no Produto Interno Bruto (PIB). A desindustrialização seguiu sendo uma realidade e eles tinham clareza de seu rebaixamento no bloco de poder em relação ao agronegócio e à construção civil.

Por isso, foi construído um consenso entre a classe industrial e a classe trabalhadora representada pelas maiores centrais sindicais para reivindicar as melhorias que deveriam ser fruto do acordo neodesenvolvimentista.

Na pauta da educação, a indústria nacional modificou o seu posicionamento em relação ao que vinha apresentando para o país. O eixo denominado “Emprego, Educação e Formação Profissional” registra as seguintes reivindicações conjuntas:

1. Políticas de regulação e estruturação do mercado de trabalho;
2. Integrar as políticas de **seguro-desemprego, de intermediação de mão de obra e de qualificação profissional;**
3. Introduzir no sistema de seguro-desemprego, vinculados à negociação coletiva, mecanismos de preservação do emprego e da renda, estimulando a qualificação profissional.
4. **Implantação de um sistema articulado de educação técnica, qualificação profissional e educação básica;**
5. Inclusão no mercado de trabalho por meio de aprendizagem prática, capacitação profissional, escolarização e orientação para reinserção ao trabalho;
6. **Ampliar as vagas para o ensino técnico e tecnológico nas instituições federais;**
7. Propiciar condições para contínua atualização da mão de obra qualificada (‘chão de fábrica’) industrial.
8. Incremento dos Investimentos em Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação;
9. Viabilizar acesso às políticas de apoio aos investimentos de pesquisa, desenvolvimento e inovação aos empreendimentos de economia solidária;
10. Adequar os instrumentos de financiamento à inovação aos empreendimentos de economia solidária;

11. Ampliar e consolidar instrumento de subvenção econômica: Aperfeiçoar instrumentos, em particular valores de contrapartida, conforme porte das empresas, em especial para as micro, pequenas e médias indústrias e economia solidária;
12. Consolidar o Sistema Nacional de Inovação: capacitar recursos humanos para inovação; modernizar a infraestrutura básica e de serviços tecnológicos – Tecnologia Industrial Básica, e reforçar a infraestrutura de suporte à propriedade intelectual;
13. Apoiar a aprovação e regulamentação de Leis relativas à Economia Solidária e o Cooperativismo com o objetivo de viabilizar financiamento e tratamento tributário adequados aos empreendimentos de Economia Solidária;
14. Viabilizar a criação do Fundo Nacional de Apoio à Economia Solidária (FNAES), com recursos provenientes do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e aportes privados.

O “Brasil do diálogo” (2011) tem proposições neodesenvolvimentistas pelos seguintes aspectos: afirmação da nacionalidade; ideia da organização coletiva; defesa da industrialização; desenvolvimento com justiça social; defesa de políticas sociais públicas.

Na ideologia desenvolvimentista, o **nacionalismo** consiste na conciliação de classes para promover os avanços necessários ao desenvolvimento econômico do país, ou seja, uma aliança anti-imperialista, como pensou Florestan Fernandes.

A **afirmação da nacionalidade** no acordo neodesenvolvimentista pressupõe a união e o acordo entre as classes para impulsionar o desenvolvimento. O neodesenvolvimentismo não acredita que isso vai eliminar as diferenças internas, mas aposta numa alternativa para que a nação trabalhe em conjunto pelo desenvolvimento. Nessa concepção, os interesses nacionais estão acima da subordinação ao rentismo e ao imperialismo dos países ricos.

Assim, o nacionalismo é a ideologia de um povo que busca autonomia em relação aos vizinhos ou aos impérios para poder construir ou consolidar sua nação e seu Estado” (BRESSER-PEREIRA, 2013, p.14).

No neodesenvolvimentismo, **a industrialização é a mola propulsora do emprego urbano**. O que deu origem ao documento “Brasil do Diálogo” é a manifestação da defesa de interesses tanto da indústria como dos trabalhadores, que vinham perdendo empregos pela redução da indústria de transformação. Eles argumentam que o setor do agronegócio e da mineração trazem divisas ao país, mas não geram emprego e renda.

O crescente déficit comercial do setor de manufaturados, a reprimarização da pauta de exportação, o crescente processo de substituição da produção doméstica por

produtos finais e insumos industriais importados, a expressiva queda do conteúdo nacional na produção industrial, entre outros, acendem a luz amarela e nos remetem à necessidade de reversão deste processo. (FIESP e CUT, 2011)

Essa análise é importante para ilustrar a disputa no bloco de poder e que a classe burguesa não é homogênea e nem abstrata, e que nesse momento havia diferenças e disputa pela hegemonia no seu interior.

O “Brasil do diálogo” tem uma visão articulada das políticas de trabalho, emprego e renda, não somente na cidade, mas também no campo com a previsão de ações de economia solidária, e a defesa de políticas sociais públicas. As inflexões ideológicas são muito diferentes daquilo que a indústria reivindicava em 2004.

Para se fortalecer dentro do bloco de poder, em relação ao agronegócio, a indústria assume posições do acordo neodesenvolvimentista, em detrimento de suas defesas neoliberais, e até com aceno aos movimentos sociais do campo.

O “Brasil do diálogo” faz menção elogiosa ao Programa Nacional de Agricultura Familiar (Pronaf) e apoia a ideia da **organização coletiva**, que é o avesso do empreendedorismo individualista. No neodesenvolvimentismo, o empreendedorismo é coletivo e solidário e não individual, na perspectiva de incentivar a organização de novas formas de trabalho em associativismo, cooperativismo, e organizações de economia solidária com ampliação de crédito e microcrédito.

A estratégia da coletivização é defendida por Haddad (1998), intelectual orgânico do PT, como uma estratégia de subversão do mercado em defesa do socialismo. O Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST) tem adotado esse modelo de organização do trabalho.

O modelo de trabalho associado e economicamente solidário foi incentivado como política pública no governo petista com a criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), com objetivo de realizar a inclusão produtiva de pessoas em situação de pobreza. A ideia era incentivar as formas de trabalho associado ou cooperativo como alternativa de geração de emprego e renda.

Vale ressaltar que o acerto na decisão de dinamizar o grande potencial do mercado interno brasileiro por meio de uma política de valorização do salário mínimo, universalização de programas como Bolsa Família e Pronaf (agricultura familiar) nas áreas mais pobres, a ampliação da disponibilidade de crédito, associado a uma retomada dos investimentos públicos criou um novo dinamismo econômico. Porém, os resultados já alcançados não são capazes de garantir a continuidade de um processo de desenvolvimento virtuoso. E, **neste momento, um projeto consistente de aceleração do desenvolvimento com justiça social é fundamental.** (FIESP e CUT, 2011)

Na formulação do “Brasil do diálogo” certamente houve a contribuição de trabalhadores do campo, que não participavam dos ganhos das commodities e manifestavam o interesse na proposição de políticas públicas que atendessem à sua realidade. O documento afirma o Pronaf como importante medida de dinamização do mercado interno.

Os empreendimentos econômicos e solidários recebem apoio potente no texto do “Brasil do diálogo”, tanto que não existe uma única ocorrência do conceito de empreendedorismo na concepção neoliberal. Embora o documento não demonstre a articulação direta desse modelo de organização com a política industrial, a Fiesp acabou assinando embaixo.

A formulação da lei dos institutos federais prevê o atendimento dessas formas de organização nos seus objetivos quando trata do estímulo ao cooperativismo, como forma de organização economicamente solidária.

Quanto ao **desenvolvimento com justiça social**, o acordo ressalta a importância dos investimentos públicos, a política de valorização do salário mínimo, o Bolsa Família, o Pronaf (agricultura familiar) e a ampliação da disponibilidade de crédito para as pessoas e para as organizações coletivas.

No que diz respeito à **política de educação, trabalho e emprego**, o “Brasil do diálogo” indica uma correlação desses três eixos. Para o encaminhamento ao mercado de trabalho ele propõe a articulação com o processo de formação profissional e o seguro-desemprego. Desse modo, o trabalhador desempregado precisa ter oportunidade de qualificação para a reinserção mais qualificada no mercado de trabalho.

Essa reivindicação ganhou materialidade no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec), que previu vagas e bolsas para que os desempregados pudessem se qualificar.

O Pronatec, que foi objeto de execução pelos institutos federais, é fruto dessa reivindicação do “Brasil do Diálogo”. Esse programa atendia a dois interesses, o primeiro da Federação da Indústrias de São Paulo (Fiesp) que é responsável pela administração do Serviço Nacional de Aprendizagem - Senai e foi executora direta de recursos extraordinários do Governo Federal e o segundo era o interesse dos trabalhadores que buscavam oportunidades reinserção no mercado de trabalho.

A expansão das instituições federais de ensino aparece como uma reivindicação, e foi atendida. Somente no período que sucedeu o documento foram criados mais 208 campi dos institutos federais no país.

O documento “Brasil do diálogo”, fruto do acordo neodesenvolvimentista, tem proposições avançadas e republicanas e leva parte dos interesses da classe trabalhadora para a formulação do conteúdo das políticas públicas. O documento respeita o papel do Estado como indutor do crescimento, apela e reconhece o valor das políticas sociais e ainda propõe uma maior articulação entre elas.

A política de trabalho, emprego e renda se articula com a qualificação profissional; a organização das formas alternativas de trabalho associado ou cooperativo requerem qualificação em nível de gestão, planejamento estratégico, e controle de produção; a melhoria da produção no campo pode ser incentivada com pesquisa científica que dê resposta aos problemas tecnológicos. E nesse processo os institutos federais têm um papel articulador importante tanto pelo quadro de intelectuais como pela sua capilaridade.

As instituições cumprem seu papel estratégico na articulação com as outras políticas e no atendimento das lacunas de formação profissional, mas é preciso hegemonizar culturalmente a formação que valoriza a ação coletiva em detrimento do empreendedorismo individualista.

O nacionalismo neodesenvolvimentista fracassou como projeto. A ideia de ter um inimigo comum no rentismo internacional e no imperialismo não prosperou, mas deixou os institutos federais como legado da maior importância.

Os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) dos institutos federais refletem uma ideia de desenvolvimento de inflexão contra-hegemônica no pensamento educacional, para confirmar essa hipótese realizamos um levantamento de dados empíricos para trazer a concepção de desenvolvimento predominante nos institutos.

Para isso, utilizamos a técnica de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) em um corpus documental constituído por **41** Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) vigentes dos institutos federais.

Os textos foram separados em **465** segmentos de texto (ST), com aproveitamento de **372** STs (80,00%). Disso, emergiram **16080** ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo **2781** palavras distintas e **1821** com uma única ocorrência. O conteúdo tratado no software Iramuteq foi categorizado em duas classes:

Quadro 18 - Apresentação da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) da categoria Desenvolvimento

Classe	Conceito	Segmentos de texto (ST)	Percentual
01	Ensino, pesquisa e extensão como fatores de desenvolvimento nos âmbitos econômico, social e cultural	124	33,33%
02	Ensino, pesquisa e extensão como fatores de desenvolvimento no âmbito pessoal dos estudantes	109	29,30%

Fonte: Elaboração própria a partir do tratamento do Software IRAMUTEQ (2022)

A Classe 1 “Ensino, pesquisa e extensão como fatores de desenvolvimento nos âmbitos econômico, social e cultural” compreende 33,33% ($f = 124$ ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 4,05$ (inovação) e $x^2 = 45,77$ (cultural). Essa classe é composta por palavras como “local” ($x^2 = 43,29$); “conhecimento” ($x^2 = 43,25$); “social” ($x^2 = 28,90$).

O tratamento dos conteúdos no software IRAMUTEQ possibilitou a seguinte síntese de concepção da categoria desenvolvimento nos PPIs:

- a) produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico aliados ao compromisso **social** de uma devolução de tais para a sociedade por meio do **desenvolvimento local e regional**;
- b) **desenvolvimentos** objetivados nas dimensões **socioeconômicas**, ambientais, culturais e sustentáveis;
- c) proposta de que os institutos federais qualifiquem profissionalmente e pessoalmente os indivíduos nos seguintes pontos: I) a fim de que estes articulem seus conhecimentos nos setores produtivos; II) no aprimoramento do exercício da função de cidadão, com subsídios de que estes apliquem e propaguem o conhecimento recebido;
- d) **desenvolvimento técnico e científico** aliado ao objetivo do retorno à **cultura local e regional**.

A ideia de desenvolvimento predominante nos PPIs dos institutos federais reflete parte da agenda defendida na conciliação de classes, mas sobretudo o acordo neodesenvolvimentista que pretende combinar o desenvolvimento econômico com políticas sociais de alta intensidade.

De acordo com Pacheco (2012) o caráter socioeconômico das perspectivas curriculares da educação profissional e tecnológica tem vinculação com o desenvolvimento local que consideram e valorizam outras abordagens de produção, como aquelas fundadas na Economia Solidária e os modos cooperativos, associados e familiares como alternativa real para muitas comunidades.

Pacheco (2012) foi Secretário de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), onde, na ocupação de espaço na burocracia do Estado conseguiu conduzir inflexões contra-hegemônicas materializadas nos institutos federais.

A lei de criação dos institutos sintetiza as duas concepções de desenvolvimento em disputa. No entanto, os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) são mais aderentes à combinação do modelo econômico e social, com aspirações coletivas e solidárias.

Essa combinação reflete as proposições neodesenvolvimentistas, conforme podemos verificar nas evidências dos PPIs:

“[...] com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando ao **desenvolvimento socioeconômico**, ambiental e cultural sustentável, local e regional.” (Participante 39).

“[...] o IFSC se propõe a entregar aos alunos formação e qualificação profissional, científica e tecnológica, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com estreita articulação entre os setores produtivos e a sociedade, direcionadas para a realidade local e regional, assim como se propõe a entregar para a sociedade cidadãos capazes de difundir e aplicar conhecimento e inovação, para o **desenvolvimento socioeconômico e cultural** da sociedade.” (Participante 12).

“Com as finalidades e características focadas no **desenvolvimento socioeconômico** local, regional e nacional, o IFNMG centra suas ações no aperfeiçoamento acadêmico e profissional para a promoção de projetos de ensino, pesquisa, pós-graduação, inovação e de extensão às comunidades do norte, nordeste e noroeste do Estado de Minas Gerais.” (Participante 15).

“Como os cursos técnicos ofertados são organizados segundo os arranjos produtivos, culturais e sociais de cada território nos quais os campi se inserem, essa oferta observará a verticalização dos níveis de ensino/cursos em relação aos Eixos Tecnológicos estratégicos ofertados pelos campi, com vistas ao **desenvolvimento socioeconômico** local e regional.” (Participante 22).

A classe 2 “Ensino, pesquisa e extensão como fatores de desenvolvimento no âmbito pessoal dos estudantes” compreende 29,30% ($f = 109$ ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 3,92$ (missão) e $x^2 = 87,77$ (educação). Essa classe é composta por palavras como “profissional” ($x^2 = 59,39$); “tecnológico” ($x^2 = 26,48$); “cidadão” ($x^2 = 25,94$); e “humano” ($x^2 = 16,82$).

Dentre os relatos mais recorrentes na análise dos documentos, ressalta-se os seguintes conteúdos emergentes:

- a) foco no desenvolvimento dos sujeitos enquanto **cidadãos**, aliada à noção de **formação humana**;
- b) objetivo de constituição de sujeito com subsídios para a **melhor compreensão da realidade**;
- c) construção de conhecimentos técnicos e científicos que formem profissionais qualificados para a atuação no mercado de trabalho.

A ideia de formação humana e crítica da realidade tem correspondência direta com a ideia de Pacheco (2012) na organização das perspectivas da educação profissional técnica de nível médio.

Pacheco (2012) recorre aos intelectuais do Grupo de Trabalho (GT) Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) para afirmar que:

A formação humana integral corresponde à superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho. Isso quer dizer que a proposta educacional dos institutos federais pretende formar tanto para as ações de executar como para as ações de pensar, dirigir ou planejar. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.85)

Essa perspectiva propõe superar a preparação para o trabalho restrita ao aspecto operacional e simplificado, e como formação humana quer garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura crítica do mundo e como cidadão pertencente a um país e integrado à sua sociedade política.

Na concepção desses intelectuais, a formação humana se baseia na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura.

Essa ideia de formação humana se baseia também no pensamento de Gramsci (1985), que defende que a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais dos diversos níveis. Esse filósofo afirma que o nível dos intelectuais se mede pela quantidade de escolas especializadas e comprometidas com o pensamento para uma nova sociabilidade. A seguir apresentamos as evidências desse pensamento na formulação dos PPIs:

“Isto aponta para o fomento e fortalecimento de uma formação do cidadão trabalhador que seja solidamente fundamentada, possibilitando além de uma

capacitação técnica em alto nível, também, **formação humana** coadunando-se com a missão institucional do IFMA” (Participante38).

“O Instituto Federal do Acre tem como função social promover **educação humana-científico** tecnológica para formar profissionais capazes de compreender a realidade, preparando-os para a inserção no mundo do trabalho, por meio da educação inicial e continuada de trabalhadores; da educação técnica de nível médio; da graduação, pós-graduação e da formação de professores.” (Participante40).

“Promover a educação profissional, científica e tecnológica, por meio do ensino, pesquisa, inovação e extensão, para a **formação cidadã** e o desenvolvimento sustentável.” (Participante3).

Ao discutir a organização da escola, Gramsci (1985) defende que o novo tipo de dirigente da sociedade precisa de preparo além do plano jurídico-formal e que esse dirigente deve ter o mínimo de cultura para criar autonomamente as soluções mais adequadas para os problemas sociais.

Os PPIs evidenciam um pensamento contra-hegemônico na formulação das propostas dos institutos federais que se hegemônizou, pelo menos nos documentos mais políticos das instituições.

Esses avanços ficaram ameaçados após a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) romper com o acordo neodesenvolvimentista, e apoiar o impeachment da presidenta Dilma.

A mesma Fiesp que assinou embaixo de uma agenda educacional mais coletiva, abandonou a conciliação e se transformou em financiadora de um Golpe de Estado no Brasil.

O pato inflável amarelo da Fiesp foi um símbolo emblemático nas manifestações da avenida paulista. Com a saída de Dilma e a chegada de Temer, a Fiesp, por meio do Movimento Todos pela Educação, retomou a sua agenda neoliberal e emplacou suas contrarreformas, no ensino médio, na BNCC e nos institutos federais.

3.3.3 Terceira fase: o ultra neoliberalismo na educação profissional após o Golpe de 2016

Na terceira, e última, fase (2018), a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) abandona a perspectiva neodesenvolvimentista, de conciliação de classes, e faz uma retomada neoliberal nas suas reivindicações por meio do documento “*Mapa Estratégico da Indústria (2018-2022)*”

Esse documento faz uma mudança de concepção em relação ao “Brasil do Diálogo”

(2011) e um giro tático nas propostas neoliberais que constavam da “*Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior no Brasil*” do ano de 2004. Vejamos um extrato:

Na **educação básica** apresenta as seguintes iniciativas:

- Implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Promoção da formação continuada de docentes;
- Implantação de modelos de gestão escolar;
- Difusão de metodologias e tecnologias com ênfase em STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Matemática + Arte/design);
- Implantação do novo ensino médio com prioridade para **a integração com a educação profissional**;
- Realização de parcerias entre as redes de educação profissional e de educação básica;
- Ampliação da aprendizagem profissional para alunos do ensino médio;
- Proposição de novo modelo educacional na educação de jovens e adultos;
- Promoção da formação continuada para professores e gestores na educação de jovens e adultos.

Na **educação profissional** propõe:

- Ampliação da oferta de educação profissional alinhada às demandas da indústria;
- Ampliação da educação profissional na modalidade a distância;
- Implementação de sistema nacional de avaliação da educação profissional
Aperfeiçoamento da legislação da aprendizagem profissional.

Na **educação superior** propõe:

- Promoção de programas de **integração entre empresas e universidades**;
- Promoção da aproximação dos currículos às necessidades dos setores produtivos;
- Aperfeiçoamento do ensino superior e de seu modelo de financiamento;
- Ampliação dos cursos de engenharia e superiores de tecnologia alinhados às demandas da indústria;
- Promoção da valorização do profissional em tecnologia industrial.

O “*Mapa Estratégico da Indústria (2018-2022)*” sintetiza a operação realizada no Golpe de 2016 e evidencia que as contrarreformas foram negociadas pela Confederação Nacional da Indústria (CNI).

Enquanto a esquerda brasileira enfrentava um processo de desmoralização e mal conseguia ir às ruas para defender a democracia, a CNI reorientou as ações do projeto de dominação ideológica por meio de uma pacote que inclui: o giro tático de contrarreforma do ensino superior para o ensino médio e BNCC; a criação de um jogo retórico que falsifica o caráter integrado da educação profissional; a proposta de controle do modelo de gestão escolar e de formação de professores; e uma crítica à oferta da educação profissional no país.

A CNI fez um **giro tático do ensino superior para o ensino médio com BNCC** na agenda legal de contrarreforma, utilizando-se do argumento que:

a defasagem da qualidade educacional é ainda maior no ensino médio. Apenas 58,5% dos jovens concluem essa etapa da educação básica no Brasil e a maioria dos que conseguem concluir sai despreparada para o mercado de trabalho (Todos pela educação apud IBGE, 2017). A oferta de ensino médio articulado com a educação profissional no Brasil permite o desenvolvimento de competências necessárias ao mundo do trabalho, com vistas à melhoria da qualidade desta etapa de ensino e à inserção profissional dos jovens. (CNI, 2018)

É importante destacar que a Contrarreforma do Ensino Médio teve uma tramitação acelerada no âmbito do governo Temer e no Congresso golpista e contou com a participação e condução do “Movimento Todos pela Educação”, um aparelho privado de hegemonia neoliberal do mercado da educação.

O giro tático ocorre porque a educação superior nas instituições federais tem a prerrogativa da autonomia universitária, concentra a produção científica do país e dispõe de qualidade e prestígio social. Tudo isso torna mais difícil a intervenção direta da burguesia e o apoio da sociedade para impor uma contrarreforma.

Na mesma direção, os governos petistas implementaram importantes investimentos e programas que elevaram em alguma medida os índices da educação fundamental, mas no ensino médio só houve estagnação, e é exatamente por isso que o alvo foi colocado nele. Os prejuízos do ensino médio são discutidos no Capítulo 02.

A burguesia industrial triunfou no giro tático. O “Mapa Estratégico” da CNI comemorou a Lei nº 13.415/2017 da Contrarreforma do Ensino Médio e BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017.

Outra ação da CNI foi a criação de um **jogo retórico que falsifica o caráter integrado** e a ideia de liberdade de escolha no ensino médio, com o intuito de suavizar,

semanticamente, as medidas de destruição. Haddad (1998) afirma que a cada iniciativa do movimento revolucionário, o capitalismo cria estratégias para absorver esse impulso dentro de seu funcionamento normal, isso aconteceu com o conceito de formação integrada.

O ensino médio integrado, majoritariamente ofertado nos institutos federais, é de qualidade comprovada em nível nacional, e confirmada pelo PISA, além disso, tem capilaridade que alcança mais de 10% dos municípios brasileiros, sem contar as microrregiões.

Esse modelo de ensino consolidou sua excelência num projeto de perspectiva contra-hegemônica. Nesse sentido, o *Mapa Estratégico da Indústria (2018-2022)* afirma que, “a despeito das ilhas de excelência”, as instituições de educação estão distantes do setor produtivo. Não podendo atacar esse modelo de ensino, a CNI falsifica a semântica em torno dos conceitos de integração e liberdade e emplacou suas medidas neoliberais.

Outra medida da CNI que requer alerta é a sua entrada na disputa pelo modelo de gestão da escola pública e da formação de professores na lógica ultra-neoliberal, que busca o controle do Estado para a formulação das políticas que atendam aos seus interesses de acumulação.

É grave a proposta de intervenção na **formação dos professores** com uma metodologia pré-determinada, que denominam de estudo de tecnologias com ênfase em STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Matemática + Arte/design). É tarefa dos intelectuais desvendar o painel teórico e ideológico dessas formulações e propor medidas de disputa desses conceitos na política de formação de professores.

Sob a CNI está a Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI) que criou um Grupo de Trabalho - GT destinado à difusão da metodologia STEAM. Esse grupo conduziu a reforma da matriz curricular das mais de 400 escolas do Serviço Social da Indústria (SESI) em todos os Estados do Brasil. A nova matriz tem foco na educação em STEAM.

Segundo a própria CNI, o trabalho se concentra em três fontes principais:

- Programas educacionais de organizações não governamentais (ONGs): operam por meio de projetos, muitos com financiamento internacional e **a principal finalidade é capacitar professores da rede pública.**
- Empresas educacionais com produtos STEAM: oferecem cursos e atividades extracurriculares para alunos e professores, como treinamento em robótica ou programas de gamificação, que facilitam e tornam o ensino mais atraente, especialmente em matemática, tecnologia e ciências;
- Escolas privadas que utilizam a abordagem STEAM: é um diferencial no mercado e, em geral, são experiências limitadas a laboratórios bem equipados para o desenvolvimento de projetos ou a cursos como robótica e atividades de gamificação no contraturno escolar. (CNI, 2022)

O foco está na dominação ideológica e empresarial na escola pública, como afirma a própria CNI. A diversidade do Brasil requer uma formação de professores mais regionalizada e que contemple as necessidades locais. A melhor metodologia de ensino é aquela que impulsiona o conhecimento a partir da realidade local, da leitura crítica do mundo e com perspectiva emancipatória e não a formação intervencionista do maior inimigo da formação integrada do país.

A **gestão da escola pública** é democrática como prevê a Constituição Federal e seu modelo deve atender aos anseios da comunidade no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) - na educação básica - e nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) - na educação superior - bem como ao regramento do sistema de ensino na qual está vinculada.

Na política de educação profissional, o “*Mapa Estratégico*” afirma que as **vagas de formação técnica profissional são insuficientes**, e que isso forma barreiras para o crescimento da produtividade e para a competitividade das empresas. Na mesma direção, defende ampliação de vagas na modalidade a distância para cursos profissionalizantes.

Esse argumento culpabiliza a escola e a formação profissional pelo não crescimento da indústria e do desenvolvimento econômico. Por esse critério, a indústria não cresce porque a escola não cumpre o seu papel de formar os profissionais, o que não é verdade.

A CNI não reconhece que ela própria tem o controle ideológico e financeiro dos Serviços Nacionais de Aprendizagem - Sistema “S” e que executa recursos do fundo público, com total controle privado, para atender às suas próprias necessidades, ou seja, é parte demandante e executora da mesma política.

Na formulação das medidas de disputa do pensamento educacional, os institutos federais também criaram um espaço de diálogo para a formação de professores e de gestores democráticos por meio da oferta de cursos de licenciatura e pós-graduação.

Nessa direção, a CNI critica a educação superior pela sua “**excessiva concentração nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.**” Segundo o documento *Contribuições da indústria para a Reforma da Educação Superior (2004)*, isso também prejudica o desenvolvimento nacional que precisa da formação tecnológica e da valorização das engenharias correlacionadas com as ciências exatas e da natureza.

Nesse sentido, realizamos um levantamento empírico na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) para evidenciar as áreas de concentração da oferta de cursos nos institutos federais em 2022, vejamos:

Quadro 19 - Percentual de distribuição de vagas por eixo tecnológico nos institutos federais (2022)

Nº	Eixo Tecnológico	Percentual de Vagas
1.	Desenvolvimento Educacional e Social	36,10%
2.	Gestão e Negócios	17,56%
3.	Informação e Comunicação	13,01%
4.	Ambiente e Saúde	7,68%
5.	Recursos Naturais	6,15%
6.	Controle e Processos Industriais	5,26%
7.	Produção Alimentícia	3,28%
8.	Produção Cultural e Design	3,03%
9.	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2,98%
10.	Infraestrutura	2,38%
11.	Produção Industrial	1,31%
12.	Segurança	0,82%
13.	Propedêutico	0,45%

Fonte: Elaboração própria a partir da Plataforma Nilo Peçanha - PNP (2022)

Os dados confirmam o caráter humanístico dos institutos federais e ainda demonstram que 36,10% de sua oferta está no eixo tecnológico de Desenvolvimento Educacional e Social. Neste eixo, estão concentrados os cursos de formação de professores em nível graduação e pós-graduação, a formação técnica dos trabalhadores da educação e as formações destinadas a grupos e comunidades. 17,56% da oferta está no eixo Gestão e Negócios, que concentra os cursos da área de ciências sociais aplicadas, como a administração e logística da produção.

Isso significa que os institutos federais estão se fortalecendo como espaço da formação integral, mas indica também a necessidade de reivindicar do Estado o aumento de sua capacidade na formação de quadros profissionais na tecnologia de alta densidade. Isso é fundamental para constituir uma classe de intelectuais ética e politicamente orientada ao projeto emancipatório.

O Quadro 19 mostra que apenas 1,31% das vagas estão no eixo Produção Industrial, 5,26% no eixo Controle de Processos Industriais e 13,01% no eixo Informação e Comunicação. Isso é preocupante se defendemos a construção de um projeto nacional de desenvolvimento soberano. E, nesse sentido, não há desenvolvimento sem industrialização e sem produção de ciência e tecnologia de alta densidade.

O problema das classes subalternas não é a industrialização e o desenvolvimento tecnológico. O problema é a industrialização e o desenvolvimento tecnológico na ordem capitalista predatória dos seres humanos e do meio ambiente, onde o homem e os meios de produção da riqueza estão separados, e o trabalho é uma mercadoria.

O processo de disputa de concepção na educação profissional no Brasil do século XXI revela que a Confederação Nacional da Indústria (CNI) é o principal aparelho privado de hegemonia da classe burguesa nacional e jamais deixou de lado sua orientação neoliberal. O que aconteceu foi uma concessão temporária, no plano neodesenvolvimentista, que possibilitou uma inflexão contra-hegemônica na educação nacional, por meio dos institutos federais.

Katz (2016) considera como etapista a aliança desenvolvimentista para alcançar o socialismo e faz uma crítica desse modelo na Argentina e no Brasil. Ele considera que esse enfoque fragiliza a luta da classe trabalhadora e tende a neutralizar as organizações populares e antiimperialistas.

Katz (2016) tem razão quanto à fragilização da luta da classe trabalhadora no arco de aliança. Mas é preciso pensar que essa contradição é própria da luta pelo poder político. O PT chegou ao exercício do poder por meio de um programa que não propunha o Estado como instrumento de assalto ao poder e muito menos a sua destruição.

Nesse sentido, Saad Filho e Moraes (2018) relembram que o presidente ex-metalúrgico indicou cinco ministros oriundos da classe trabalhadora; mais de cem sindicalistas ocuparam postos no alto escalão na administração pública e nas empresas estatais, e estes indicaram centenas de outros militantes para escalões inferiores. Pela primeira vez milhões de cidadãos pobres estavam representados na burocracia do Estado.

Os Ministros da Educação de maior destaque dos governos petistas foram os professores Fernando Haddad da Universidade de São Paulo (USP) e maior incentivador do projeto de expansão dos institutos federais; Aloizio Mercadante Oliva da Pontifícia Universidade Católica (PUC), sindicalista do ANDES Nacional e economista teórico do neodesenvolvimentismo brasileiro; e por último Renato Janine Ribeiro da Universidade de São Paulo (USP) que hoje está no Conselho Superior de Estudos Avançados (Consea) da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp).

Na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), os gestores de maior destaque foram Prof. Eliezer Pacheco com estudo de mestrado no tema Sindicato e Projeto Político Pedagógico; Luiz Augusto Caldas Pereira do Instituto Federal Fluminense (IFF) e

Lucília Regina de Souza Machado - da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na gestão técnico-pedagógica do Programa de Expansão da Educação Profissional.

Nesse sentido, não é difícil entender as contradições, fissuras e fragilidades desse momento histórico para a classe trabalhadora. A conquista da hegemonia na sociedade civil se motiva pela conquista do poder político, e, tendo o PT chegado ao poder, num Estado democrático, ele teve que resolver os conflitos da governabilidade e da administração do poder público.

Tudo isso foi feito com os principais quadros do movimento sindical na dianteira das políticas sociais no governo. Ao passo que avançaram nisso, contraditoriamente, enfraqueceram seu comando nas suas bases de organização.

Katz (2016) também critica o pragmatismo do desenvolvimentismo que tenta fortalecer ao mesmo tempo o mercado e o Estado, o público e o privado, as políticas econômicas de austeridade e as sociais. Para ele, isso não pode ser uma etapa de gestação para uma transição socialista visto que os dois projetos não podem viver pacificamente entre si, e somente com a erradicação do capitalismo será possível abrir as portas para emancipação social¹⁶.

O autor tem razão quanto ao caráter conflituoso, mas não chega a discutir qual estratégia para a erradicação do capitalismo, e considerando todas as contradições, avaliamos que o acordo desenvolvimentista no Brasil abriu brechas para avanços sociais.

É claro que os avanços carregam suas fragilidades, mas no jogo das contradições do próprio capitalismo, a fração industrial da burguesia brasileira precisou fazer uma aliança com a classe trabalhadora, uma vez que estava sendo rebaixada no seu bloco de poder. Essa aliança retardou as contrarreformas neoliberais no plano jurídico-formal da educação, não as eliminou, mas deu espaço para a consolidação dos institutos federais como uma inflexão contra-hegemônica na educação brasileira.

Nesse sentido, é preciso realizar pesquisas de identificação das experiências de programas, projetos e ações de cultura científica e tecnológica anticapitalistas e os trabalhos de extensão em comunhão com sindicatos, grupos de movimentos sociais, familiares, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, populares e lumpenizados, do campo e da cidade, nos institutos federais.

¹⁶ Katz (2018) debate a viabilidade de construção de um projeto emancipatório a partir da síntese das trajetórias regionais latino-americanas para a construção de “un socialismo latinoamericano y caribeño que recoja nuestras raíces históricas y nuestra espiritualidad” (*ibidem* p. 12).

Essas experiências precisam ser destacadas pelos intelectuais acadêmicos para orientar que as concepções estão em disputa e sobretudo para organizar tarefas que transcendam o espaço da escola, somente assim será possível fazer dos institutos federais um lugar de referência e disputa da hegemonia do pensamento emancipatório na sociedade civil.

Por isso, é preciso esperar, acreditar e agir, como dizia Paulo Freire. Mas agir estratégica e taticamente na formação de um novo pensamento e de uma nova cultura, como ensinou o filósofo Antônio Gramsci.

Na educação, uma das estratégias é a construção de uma crítica do trabalho expropriado. Esse pensamento pode orientar a formação emancipatória dos diversos níveis de intelectuais orgânicos das classes subalternas, comprometidos com a produção da ciência e conhecimento em comunhão com os movimentos organizativos populares.

No próximo capítulo, vamos apresentar os dados empíricos de pesquisa sobre a concepção predominante sobre as categorias trabalho e emancipação nos PPIs dos institutos federais no Brasil.

CAPÍTULO 04

04. Institutos Federais: qual trabalho para qual emancipação?

Os institutos federais são espaços de produção do conhecimento que podem se consolidar como importante espaço da formação dos novos intelectuais orgânicos das classes subalternas comprometidos ética e politicamente com o pensamento emancipatório.

Um aparato estatal de formação profissional - com 1.200.000 (um milhão e duzentos mil) estudantes, 81.812 (oitenta e um mil oitocentos e doze) professores e técnicos, infraestrutura em mais de 600 (seiscentos) municípios do interior do Brasil, e um sem-número de projetos de pesquisa e de extensão nas diversas comunidades, - tem tarefas organizativas importantes para a crítica do trabalho desumano na forma capitalista e para construção de novas formas de organização do trabalho.

É preciso reconhecer que a criação dos institutos federais nos anos 2000 e a organização de seus processos educativos contra-hegemônicos são resultados da chegada do PT ao exercício do poder governamental. Com isso, foi aberto um espaço na burocracia do Estado para que uma fração da classe trabalhadora disputasse a formulação e criação de políticas sociais públicas.

A perspectiva de Estado ampliado de Gramsci reconhece a importância da sociedade civil na superestrutura da sociedade moderna, ou seja, o Estado é o administrador da correlação de forças entre capital e trabalho e as políticas públicas e sociais na sociedade capitalista sintetizam as contradições da luta de classes e a disputa pela hegemonia.

Quanto à política pública social de educação profissional, analisamos no Capítulo 03 a movimentação da burguesia industrial brasileira, a sua conciliação com a classe trabalhadora e a movimentação de seus aparelhos privados de hegemonia (CNI, Fiesp e Todos pela Educação) na disputa pelas contrarreformas educacionais neoliberais negociadas no plano do Golpe de 2016.

Para defender uma estratégia educacional contra-hegemônica é muito importante desvelar as forças de classe em disputa na sociedade civil. A classe burguesa não é uma entidade sem rosto e está sempre em movimento na disputa pela hegemonia do neoliberalismo.

Do outro lado, as classes subalternas também se movimentam na luta por direitos que possam avançar na melhoria das condições de vida, pensamento e organização dos trabalhadores e assim criar espaços de construção das bases de uma sociedade humanamente emancipada.

Na reformulação dos institutos federais no plano neodesenvolvimentista, as classes subalternas partiram da construção teórica do Grupo de Trabalho (GT) Trabalho e Educação da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED). Esse grupo se dedica a compreender o trabalho como princípio educativo e a relação entre trabalho e educação desde a década de 1980. Um eixo hegemônico do GT é o compromisso ético-político com a superação das formas de exploração humana geradas pela produção e pela sociabilidade do capital.

Nos governos do PT, as forças das classes subalternas e as forças da burguesia industrial nacional se aliaram em torno de uma agenda conjunta. Essa aliança possibilitou uma condição que levou a concepção progressista a prevalecer na constituição dos projetos pedagógicos institucionais dos institutos federais. Nesse processo, o pensamento dos intelectuais acadêmicos do GT Trabalho e Educação foi fundamental para orientar as concepções que se hegemonizaram nos institutos federais. Os intelectuais mais consolidados são Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani, Acácia Kuenzer, Lucília Machado e Paolo Nosella.

O pensamento desses intelectuais formou a base de uma inflexão contra-hegemônica concretizada nos institutos federais. A classe trabalhadora conquistou uma entidade cravada na burocracia do Estado brasileiro, com autonomia didático-pedagógica, gestão democrática e uma lei de criação que afirma seu caráter emancipatório.

Nesse sentido, é importante caracterizar e destacar a importância dos intelectuais na construção educacional emancipatória. Gramsci (1985) afirma que todo grupo social cria para si uma ou mais camadas de intelectuais que dão homogeneidade e consciência de sua própria função nos setores econômico, político e social. Isso quer dizer que as classes se organizam em grupos com capacidade analisar, projetar e organizar a sociedade em geral com vistas à expansão da hegemonia da própria classe.

Assim, Gramsci defende a formação dos intelectuais orgânicos das classes subalternas, que serão aqueles comprometidos ética e politicamente com a conquista da hegemonia do pensamento emancipatório contra a ordem do capital. No entanto, esse autor defende também a necessidade de conquistar os intelectuais tradicionais, ou seja, aqueles que

já detenham algum prestígio para que sejam assimilados no processo de conquista “ideológica” para a formação de um pensamento contra-hegemônico.

A hegemonia (direção) se dá pela formação de um consenso na sociedade onde a concepção emancipatória de educação, de trabalho, desenvolvimento econômico e organização social esteja intimamente comprometida com a construção de uma nova ordem social que caminhe para o socialismo.

Conforme analisamos no Capítulo 02, a contrarreforma do ensino médio conduzida pelos aparelhos privados de hegemonia da burguesia industrial brasileira e negociada no plano do Golpe de 2016 aplicou alterações de forte caráter neoliberal na educação, situação que ameaça inclusive os projetos pedagógicos institucionais dos institutos federais.

Esse cenário exige dos intelectuais das classes subalternas a construção de estratégias de defesa do caráter progressista e emancipatório dos institutos e federais e a transformação desses espaços em polos de construção das ações contra-hegemônicas que disputem a hegemonia de um projeto educacional emancipatório.

Os institutos federais formam hoje um campo de experimentações concretas de um novo projeto educacional e representam uma conquista de emancipação política das classes subalternas. Na obra sobre a questão judaica, Marx (2010) chama de emancipação política o reconhecimento de direitos no âmbito do Estado político.

Sabemos que a conquista de direitos no plano político é carregada de contradições. A lei de criação dos institutos federais é um avanço sem precedente na educação profissional por que está consolidada no plano jurídico-formal. Mas, essa condição não é suficiente para proteger a instituição de ataques conservadores e autoritários.

Por exemplo, o MEC impôs alterações curriculares neoliberais gestadas pela CNI (Resolução 01/2021 CNE/CP) nos institutos federais sem considerar a autonomia didático-pedagógica prevista na lei. Por outro lado, foi esse mesmo plano jurídico-formal que protegeu a gestão democrática dos institutos no momento em que uma parcela das universidades está sob o intervencionismo autoritário do governo Bolsonaro.

Marx reconhece que, mesmo com as limitações, “a emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui da emancipação real, de emancipação prática” (MARX, 2010, p. 41).

Os levantamentos empíricos deste trabalho evidenciam que os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) dos institutos federais refletem uma perspectiva de formação humana

que já estava em disputa na sociedade civil antes mesmo do projeto de expansão dos institutos federais.

Para compreender as perspectivas emancipatórias presentes nos projetos pedagógicos dos institutos federais é fundamental o tratamento de duas categorias inelimináveis: trabalho e emancipação humana.

O sentido da integração (*homo faber e homo sapiens*) que defende a não separação da escola clássica e da escola técnica do trabalho possibilita a formação de um pensamento crítico sobre a realidade do trabalho explorado na forma capitalista ao mesmo tempo que abre um campo de experimentações de formas associadas ou não exploradas de trabalho.

A categoria trabalho é fundante desse novo projeto educacional uma vez que qualquer perspectiva de educação humanamente emancipada não pode prescindir de que as categorias emancipação humana e trabalho são faces da mesma moeda.

O trabalho nas relações sociais capitalistas é essencialmente desumano, por isso a conquista da emancipação humana passa pela destruição do trabalho (expropriado) e pela formulação de novos processos de organização do trabalho que sejam contra-hegemônicos e desafiem os interesses de classe.

No Capítulo 02, demonstramos analiticamente que educação profissional no Brasil sempre passou por reformas quando há mudança no modelo de desenvolvimento econômico, isso porque quando muda o padrão de acumulação do capital mudam também as necessidades do setor produtivo quanto ao perfil educacional de trabalhadores a serem incorporados pelo mercado de trabalho.

Nessa dinâmica, a escola é uma mediação importante na formulação de um projeto pedagógico que questione os interesses das classes dominantes e a experiência nos institutos federais se deve à capacidade de articulação das classes subalternas que ocupou um espaço na burocracia do Estado, valendo-se da própria contradição da luta de classes. Esse projeto não seria possível sem uma construção histórica e ativa dos intelectuais na disputa na sociedade civil.

Sabemos que a educação, por si só, não faz o destino do capitalismo e nas palavras de Mézaros (2018) ela não é capaz de fornecer uma alternativa emancipadora radical. Para esse autor, uma das principais funções da educação formal nas nossas sociedades é produzir o consenso, tanto quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Nesse sentido, Mézaros (2018) acrescenta ainda a necessidade de que as soluções educacionais se desloquem do campo formal para o campo essencial, ou seja, as soluções

devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. O autor defende que o rompimento com a lógica do capital na área da educação equivale a substituir as formas onipresentes da internalização mistificadora do capital por uma alternativa concreta abrangente.

Isso quer dizer que a educação pode construir um pensamento contra-hegemônico para denunciar o caráter mistificador, opressor, alienado e explorador do capital e que a alternativa para a superação é concreta porque está conectada às experiências anti-capitalistas reais e é abrangente porque na escola também se aprende que o espaço da disputa pela hegemonia do pensamento emancipatório não se dá apenas no espaço da educação formal, mas na sociedade civil.

Mészáros (2008) defende a educação como a via do desenvolvimento contínuo da consciência socialista, cujo papel se efetiva na desmistificação da sociedade - o caráter apologético da cultura há muito estabelecida da desigualdade substantiva, em todas as suas formas, para aproximar a realização da única relação humana permanentemente sustentável substantiva na ordem global historicamente em transformação.

Nesse caminho, é importante a articulação entre a teoria progressista no que toca as categorias trabalho e emancipação humana e a formulação estratégica para disputar a hegemonia do pensamento emancipatório que busca a formação da consciência para a destruição do trabalho alienado.

A disputa pela hegemonia das classes subalternas na sociedade civil tem seu embrião na mediação produzida pela escola devido a seu status de produtora de ciência e de conhecimento, da atuação dos educadores formadores de opinião, da formação de uma massa crítica junto aos estudantes que, uma vez engajados ética e politicamente com a causa emancipatória vão difundir as ideias nos diferentes espaços de sua atuação, quer seja no mercado de trabalho alienado, no serviço público, como profissionais autônomos ou como trabalhadores associados.

Além disso, não se pode perder de vista que a formação da consciência emancipatória está intimamente ligada com a capacidade de liderar processos e movimentos que questionem a ordem estabelecida pelo capital. Isso quer dizer que a escola emancipatória é a formadora dos diferentes níveis de intelectuais que vão liderar e difundir as ideias para a construção de uma nova sociabilidade para além do capital.

É nessa perspectiva que os projetos pedagógicos dos institutos federais se comprometem com uma educação integral que não separa os conhecimentos clássicos e técnicos, isso porque muito embora possam existir diversos níveis de intelectuais, o que

importa fundamentalmente é que eles sejam formados com capacidade de liderança e de organização para difundir o pensamento contra-hegemônico, essa é para Gramsci a essência do exercício ampliado do intelectual.

Para Gramsci (1985)

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. [...] No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual.

Nesse sentido, os documentos institucionais dos institutos federais fazem uma defesa contundente da unificação do *homo faber* e *homo sapiens* como fundamento educacional e, sendo uma escola técnica que forma os trabalhadores para as diferentes formas de trabalho, essas instituições são, na acepção gramsciana, a base do novo tipo de intelectual.

Para Kuenzer (1988), a formação do novo intelectual (o técnico) deve ter o trabalho como princípio educativo. Esse princípio objetiva superar a divisão entre escola clássica e escola profissional. A escola que unifica cultura e trabalho com formação integral (em todas as dimensões) mobiliza tanto a capacidade produtiva como o pensamento e o preparo para tornar-se um líder e dirigente das lutas contra-hegemônicas.

Essa ideia tem fundamento em Marx (2012). Ao analisar o Programa Social Democrata de Gotha (partido operário alemão) ele critica a ilusão contida na exigência de uma “educação popular universal e igual” na ordem capitalista, mas já defende a escola integrada e diz que o partido operário devia exigir ao menos escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública.

A escola da emancipação humana reconhece a centralidade do trabalho e a realidade concreta como as bases do pensamento contra-hegemônico.

Para isso, um projeto pedagógico de aspirações emancipatórias traduz a compreensão sobre o trabalho que humaniza e aquele que desumaniza, de modo que o princípio educativo do trabalho seja baseado num campo imaginativo que sintetiza a ideia de que o trabalho na forma humanizada somente será possível com a destruição de todas as formas de exploração impostas pelo trabalho expropriado.

Por isso, é fundamental desvelamento do trabalho no seu sentido ontológico (humanizado) e o trabalho expropriado (desumanizado) na sua forma atual. Na forma capitalista mais atual, o trabalho expropriado se organiza pelos preceitos da chamada

Indústria 4.0 que deslocou os empregos para o setor terciário (comércio de bens e serviços) com a atuação de plataformas (empresas) digitais que têm acelerado a destruição da sociedade do salário e aprofundado as formas de exploração nas relações de trabalho.

Faremos a seguir uma digressão para iluminar as ideias quanto ao trabalho tanto na forma social genérica quanto na forma capitalista.

4.1 O sentido do trabalho na forma genérica e na forma histórica do capitalismo

O trabalho na forma social histórica do capitalismo é desumano e isso não pode ser naturalizado. Existe uma dimensão livre e criativa para o trabalho como produtor da existência humana. A maneira como a humanidade se relaciona com a natureza para satisfação de suas necessidades de sobrevivência pode ser ressignificada ao compreendermos o processo simples de trabalho, fora da condição de trabalho como mercadoria. É possível uma sociedade em que o trabalho não seja objeto de opressão de uma classe sobre a outra. Aliás, é possível uma sociedade sem classes e humanamente emancipada.

O trabalho é uma categoria chave para a construção de uma sociedade humanamente emancipada. Muitos autores se dedicam a compreender o trabalho e a forma como ele tem uma posição central para a superação das opressões de classe.

Marx (2013) inicia sua análise sobre o trabalho partindo da noção de riqueza de Adam Smith:

Existe um trabalho que acrescenta algo ao valor do objeto sobre o qual é aplicado; e existe outro que não tem tal efeito. O primeiro, pelo fato de produzir um valor, pode ser denominado de trabalho produtivo; o segundo, trabalho improdutivo. Assim, o trabalho de um manufator geralmente acrescenta algo ao valor dos materiais com que trabalha: o de sua própria manutenção e o do lucro de seu patrão. Ao contrário, o trabalho de um criado doméstico não acrescenta valor a nada. Embora o manufator tenha seus salários adiantados pelo patrão. Na realidade ele não custa nenhuma despesa ao patrão, já que o valor dos salários geralmente é repostos com um lucro, na forma de um maior valor do objeto no qual o trabalho é aplicado. Ao contrário, a despesa de manutenção de um criado doméstico nunca é repostas. Uma pessoa enriquece empregando muitos operários, e empobrece mantendo muitos criados domésticos.

Esse autor define assim os conceitos de trabalho produtivo (produtor de mercadorias) e trabalho improdutivo (produtor de não-mercadorias), ou seja, o trabalho que se materializa em produto e que aumenta a riqueza nacional e o trabalho que não se materializa e que não contribui para a riqueza nacional.

Partindo desses pressupostos e considerando o trabalho na forma social capitalista é que Marx (2013) também analisa o trabalho como mercadoria e seu valor de uso (trabalho concreto) e valor de troca (trabalho abstrato) para demonstrar a contradição desses valores que se originam do duplo caráter do trabalho na forma capitalista.

O caráter abstrato do trabalho nebuliza o caráter concreto e daí resulta o mistério da mercadoria, e as determinações sociais que fazem parte dessa relação ficam obscurecidas. Diante disso, ampliam-se as formas de controle e dominação dos processos de trabalho, o que gera inclusive uma superpopulação que serve de exército industrial de reserva (ANTUNES, 2011)

Para Antunes (1995),

Enquanto criador de valores de uso, coisas úteis, forma de intercâmbio entre o ser social e a natureza, não parece plausível conceber-se, no universo da sociabilidade humana, a extinção do trabalho social. Se é possível visualizar a eliminação da sociedade do trabalho abstrato - ação esta naturalmente articulada com o fim da sociedade produtora de mercadorias - é algo ontologicamente distinto supor ou conceber o fim do trabalho como atividade útil, como atividade vital, como elemento fundante, como protoforma de uma atividade humana. Em outras palavras: uma coisa é conceber, com a eliminação do capitalismo, também o fim do trabalho abstrato, do trabalho estranhado; outra, muito distinta, é conceber a eliminação, no universo da sociabilidade humana, do trabalho concreto, que cria coisas socialmente úteis, e que, ao fazê-lo, (auto)transforma o seu próprio criador. (Antunes, 1995, p. 82)

Isso quer dizer que o trabalho é uma categoria constituinte da sociabilidade humana e que o trabalho, como processo simples, jamais deixará de existir porque ele é o criador do homem como ser social. O que precisa ser destruído é o trabalho na forma capitalista, o trabalho como mercadoria, que aprisiona, aliena e mutila o caráter livre e criativo do trabalho.

Marx (2013) demonstra que o trabalho concreto (valor de uso) na forma capitalista está substituído pelo trabalho abstrato (valor). Isso porque no capitalismo a sociedade é essencialmente mercadológica cujo objetivo não é o trabalho livre e criativo para a satisfação das necessidades humanas, mas a subsunção do trabalho abstrato pelo trabalho concreto com vistas a produção de valor.

Nesse mesmo sentido Rubin (1980) faz uma interpretação da teoria do valor a partir de dois aspectos: a teoria da forma valor que indica a expressão material do trabalho abstrato; e a teoria da distribuição do trabalho social na qual se assenta a magnitude do valor, esta determinada pela quantidade de trabalho abstrato e pelo nível de produtividade do trabalho.

Rubin (1980) critica os economistas que naturalizam as características sociais nos objetos produtos do trabalho. Ele enxerga a produção de mercadorias como expressão de relações de produção sociais entre pessoas, demonstrando que o operário recebe sua parte como forma de salário e os meios de produção recebem como forma de capital. Isto para iluminar os processos exploratórios decorrentes dessa relação, que é social.

O trabalho que expropria é diferente do processo simples de trabalho, na forma social genérica. Aliás, isso é exatamente o que diferencia o homem dos animais. A humanidade se origina quando começa a transformar a natureza para satisfazer as suas necessidades de existência, socialização e desenvolvimento. É isso que diferencia o gênero humano dos demais seres vivos.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o próprio homem, por sua própria ação, medeia, regula, e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2013, p. 188)

Marx (2013) afirma que o segredo da acumulação primitiva do capital é a separação do homem e dos meios de produção da sua existência. Ou seja, o trabalho deixa de ser uma atividade em que a humanidade pensa, planeja e executa a livre satisfação de suas necessidades e se transforma num instrumento que subjuga uma classe social a outra.

Nessa direção, Saviani (2017) afirma que:

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer, que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007. p. 3)

Nesse mesmo sentido, Yamamoto analisa que:

Ainda que parte da natureza, suas atividades vitais diferenciam-se pelo trabalho, dos demais seres naturais, que se limitam a consumir diretamente os objetos dados no meio material. Sendo o trabalho a atividade vital específica do homem, ele mediatiza a satisfação de suas necessidades pela transformação prévia da realidade material, modificando a sua forma natural, produzindo valores de uso. O homem é um agente ativo capaz de dar respostas prático-conscientes aos seus crescimentos, através da atividade laborativa. (IAMAMOTO, 2013, p. 40)

A sociedade de classe se organiza de modo que o trabalho como produção natural da existência se transforma numa mercadoria. O ser humano tem que vender a sua força de trabalho para garantir a sua sobrevivência.

O trabalho como atividade criadora das necessidades humanas é substituído pela relação em que a classe dominante se apropria da riqueza resultante do trabalho (expropriado) da classe dominada. Nesse sentido, as classes dominadas não realizam trabalho como satisfação das suas próprias necessidades naturais, mas para as necessidades de acumulação de riquezas da classe dominante.

Isso significa que, ao entrar no circuito do trabalho como mercadoria e da venda de sua força de trabalho, os homens e mulheres ficam mutilados (alienados) de sua verdadeira humanidade pela realização do trabalho. Ele já não produz o que necessita, mas aquilo que é determinado pelas necessidades de acumulação de agentes externos.

O homem é o único ser da natureza com capacidade de transformar a natureza em razão de suas necessidades, mas também se tornou escravo dessa sua capacidade de organização. O tempo livre do homem não está a serviço da satisfação de suas necessidades humanas, mas está restrito à capacidade de acumulação de riquezas e centralização de capital.

Os seres humanos são as relações sociais que estabelecem entre si; os indivíduos são as conexões que estabelecem com a história da qual são partícipes. Como vivemos em uma sociedade que produz mercadorias, fazemos a nós próprios “guardiões das mercadorias”. Os da classe dominante são “guardiões do capital”, os assalariados são guardiões da sua força de trabalho, a única mercadoria que têm para vender. Todavia, como a riqueza do padrão é produzida pelo trabalhador, o capital da burguesia nada mais é do que a riqueza produzida pelo operário e, assim, o capital termina revelando-se o que de fato é: a força de trabalho convertida em propriedade do burguês. No fundo, portanto, o burguês e o proletário são guardiões da mesma mercadoria sob formas diversas. Isto, que vale para o burguês e o operário vale para todos os trabalhadores, entre eles o assalariado em geral. (LESSA, 2006, p. 29)

As relações estabelecidas entre as classes refletem as tensões e contradições dos interesses. As forças produtivas estimulam a produção de mercadorias e de proteção do ciclo de produção, de outro lado o trabalhador como produtor das mercadorias e, portanto, produtor da riqueza dispõe apenas de sua força de trabalho como mecanismo de satisfação de suas necessidades básicas.

O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que nasce da cooperação de diversos indivíduos condicionada pela divisão do trabalho, aparece a esses indivíduos, porque a própria cooperação não é voluntária mas natural, não como seu próprio poder unificado, mas sim como uma potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem pra onde vai, um potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre uma sequência particular

de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir. (ENGELS, 2007, p. 38)

Essa condição reduz o estado natural do homem à condição de produtor de mercadorias, criando assim um estranhamento entre o que produz e a satisfação de suas necessidades. As relações giram em torno da acumulação, fortalecendo o sistema desigual, heterogêneo, que propiciou a geração de um desemprego estrutural em escala global.

Estranho frente ao produto do seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um estranho frente a ele mesmo: O homem estranha o próprio homem. Torna-se estranho em relação ao gênero humano. “O homem se converte em um simples meio pra outro homem; um meio para satisfação de seus fins privados, de sua avidez (ANTUNES, 2011. p. 146)

Esse processo constrói uma organização em que o homem é fragmentado pela divisão social do trabalho e perde a capacidade de conhecimento e controle da totalidade do processo produtivo, o que lhe deixa ainda mais alienado, já que ele se torna apenas peça das engrenagens do sistema de produção.

A divisão social do trabalho torna seu trabalho tão unilateral quanto multilaterais suas necessidades. Exatamente por isso, seu produto serve-lhe apenas de valor de troca. Mas ele só obtém a forma de equivalente universal, socialmente válida, como dinheiro, e este encontra-se no bolso de outrem. Para apoderar-se dele, é preciso que a mercadoria seja sobretudo valor de uso para o possuidor do dinheiro, de modo que o trabalho nela despendido esteja incorporado numa forma socialmente útil ou se confirme como elo da divisão social do trabalho. Mas a divisão do trabalho é um organismo natural-espontâneo da produção cujos fios foram e continuam a ser tecidos pelas costas dos produtores de mercadorias. (MARX, 2013. p. 43)

O domínio da representação da mercadoria é um ponto fundamental à sobrevivência do capital, e para isso torna-se também necessário o controle do próprio produtor das mercadorias, o trabalhador.

O trabalhador labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho seja realizado corretamente e que os meios de produção sejam utilizados de modo apropriado, a fim de que a matéria-prima não seja desperdiçada e o meio de trabalho seja conservado, isto é, destruído apenas na medida necessária à consecução do trabalho. Em segundo lugar, porém, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador. (MARX, 2013. p. 193)

Mészáros (2012) reflete sobre a maneira como o capitalismo convenceu naturalizou o estranhamento na relação entre o produtor da mercadoria e a mercadoria. Para ele, o capitalismo cria necessidades artificiais para geração de demanda, por exemplo, o trabalhador gasta sua energia na produção de carros e com isso ganhar dinheiro para ele próprio comprar um carro sob a sensação de que está suprindo uma necessidade sua. Nesse sentido, o

trabalhador é capturado tanto pela ideia de não reconhecer que se trata de uma necessidade artificial e também por não se reconhecer como produtor do carro que ele mesmo comprou.

Para Marx (2006), o trabalhador vira uma miserável mercadoria e que, contraditoriamente, quanto mais riqueza produz, mais desumanizado ele se torna, porque reduz cada vez mais o tempo que dispõe para o exercício do trabalho livre e criativo.

Lessa e Tonet (2011) interpretam que tal como uma besta (animal de carga) o ser humano entra no processo de trabalho para executar uma determinada tarefa por hora; tal como uma besta, suas funções biológicas (dormir, alimentar-se etc.) serão os poucos momentos em que, afastado da opressão privada, o trabalhador pode finalmente ser humano.

Nesse sentido, a divisão do trabalho guarda um lugar para o homem proprietário que dispõe dos recursos para desfrutar prazerosamente da vida, e, portanto, desenvolver sua humanidade, e um lugar para o trabalhador que está aprisionado à condição de vender sua força de trabalho e produzir riqueza para os homens proprietários. Uma pequena fração da humanidade naturalizou a exploração do trabalho do outro.

Se o que nos torna humanos é justamente o trabalho livre e criativo para a satisfação das nossas necessidades de desenvolvimento social, o trabalho na forma capitalista é desumano, nos aprisiona e retira de nós a possibilidade de desenvolver a nossa própria humanidade.

A libertação das correntes do trabalho desumano requer a construção de uma vontade coletiva. A emancipação humana não é um processo individual, ela é essencialmente coletiva.

Nessa direção, a construção dessa vontade coletiva deve reconhecer que o trabalho abstrato está encoberto pelo trabalho concreto e que esse reconhecimento é uma condição basilar para a construção de projetos societários emancipatórios que promovam o desvelamento das determinações sociais do trabalho e de como essa tomada de consciência coletiva pode desafiar os interesses de classe.

Trazer à luz a dimensão social do trabalho serve para revelar o caráter misterioso da mercadoria e o reconhecimento das formas de dominação e controle dos processos de trabalho. Nesse sentido, a educação e o espaço da escola têm um papel fundamental na construção de um projeto educativo emancipatório. A nova consciência reivindica o domínio do conhecimento e da totalidade dos processos de trabalho.

A fragmentação decorrente da divisão social do trabalho e o controle dos processos de produção, da produção científica, da ciência e da tecnologia pelo capital contribui inclusive para a formação de, nas palavras de Antunes (2014), uma superpopulação disponível com sua força de trabalho.

No interior dessa superpopulação relativa, cria-se tanto uma massa proletarizada que vaga de emprego em emprego. Servindo de força de trabalho barata e superexplorada, como, também uma população de desocupados duradouros que, espoliados dos meios de subsistência, servem de reservatório de força de trabalho para o capital, o exército industrial de reserva. Nela se desenvolvem mecanismos que empurram os salários dos empregados pra baixo, pressionam para que eles trabalhem com mais afinco e criam uma grande massa humana pronta para ser convocada assim que o capital desejar. (BEHRING, 2008. p. 45)

A condição do desemprego e da ausência de condições dignas de sobrevivência impele o trabalhador a aceitar e naturalizar as transformações do modo de produção capitalista que lhe impõem condições de trabalho cada vez mais degradantes, desprotegidas, desregulamentadas.

Nesse cenário de desemprego, de uma massa sobranete cada vez mais alta, de políticas de criminalização dos movimentos sociais e de organização da classe existe um enfraquecimento do poder de uma mobilização política contra a lógica de acumulação do capital.

O capital não se importa com a duração da vida da força de trabalho. O que lhe interessa única e exclusivamente o máximo de força de trabalho. Ele atinge esse objetivo por meio do encurtamento da duração da força de trabalho, como um agricultor ganancioso que obtém uma maior produtividade da terra roubando dela a sua fertilidade. Assim, a produção capitalista que é essencialmente a produção de mais-valor, sucção de mais-trabalho, produz, com o prolongamento da jornada de trabalho, não apenas a debilitação da força humana de trabalho, que se vê roubada de suas condições normais, morais e físicas, de desenvolvimento e atuação. Ela produz o esgotamento e a morte prematuros da própria força de trabalho. (MARX, 2013. p. 239)

É preciso destacar que os mecanismos de exploração da classe trabalhadora se modificam com o decorrer dos desenvolvimentos das forças produtivas e das mudanças do padrão de acumulação do capital.

Antunes e Alves (2004) analisam as metamorfoses do mundo do trabalho e indicam aspectos que são destacáveis para compreender o aprofundamento das relações de exploração. Por exemplo, a desregulamentação do trabalho resulta da retração do modelo taylorista/fordista em função da diminuição significativa do proletariado industrial, fabril, manual e especializado. Soma-se a isso o avanço da tecnologia e da automação que vem substituindo cada vez mais o trabalho humano pela máquina, e esse fenômeno contribui para os processos de flexibilização do processo de acumulação.

Antunes (2011) afirma que esse processo amplia a exclusão dos jovens dos trabalhos estáveis e protegidos, situação que os obriga a se submeterem cada vez mais às formas mais precarizadas de contrato e reforça a viciosa sociedade do desemprego estrutural. Nesse mesmo sentido, os trabalhadores idosos são cada vez menos absorvidos pelo mercado de

trabalho que rejeita trabalhadores herdeiros da cultura taylorista/fordista e prioriza aqueles preparados para o exercício polivalente e multifuncional do modelo toyotista.

Alves (2011) analisa a dimensão da subjetividade do trabalhador no modelo toyotista do plano neoliberal e afirma que, numa perspectiva burguesa, a subsunção do trabalho ao capital, antes formal, assume um caráter cada vez mais real, com vistas a capturar a subjetividade operária de modo integral, e esse processo ganha ainda mais força no atual regime de acumulação flexível. A subsunção real do trabalho ao capital se dá quando da produção de mais-valor relativo.

Alves (2008) analisa os mecanismos internos da lógica do toyotismo como nova ideologia orgânica do controle da força de trabalho e do trabalho vivo no capitalismo global. Com isso ele demonstra que o toyotismo tornou a exploração do capital mais consensual, envolvente e manipulatória. A constituição dos novos consentimentos espúrios exigidos pelo método toyota ocorre por um intenso processo de manipulação da subjetividade do trabalho vivo (que é o conteúdo da “captura” da subjetividade).

Alves (2008) apresenta os conceitos de “inconsciente estendido” e “compressão psico-corporal” como lastros categoriais explicativos importantes da nova dinâmica psicossocial do capitalismo manipulatório para explicar que a subjetividade dos trabalhadores foi capturada e é constantemente manipulada nos atuais processos de trabalho.

O resgate do controle da subjetividade da classe trabalhadora depende fundamentalmente de projetos educacionais emancipatórios que estabeleça uma consciência de classe que caminhe para a superação das formas exploradas de trabalho e que reivindique novas formas de organização da classe trabalhadora, especialmente num cenário em que o avanço da tecnologia não representa em nada o aumento do tempo livre do trabalhador, muito ao contrário, representa mais alienação e mais aprisionamento às formas precarizadas de trabalho.

Fontes (2017) analisa um aspecto mais contemporâneo do plano da acumulação flexível ao tratar das mediações tecnológicas para trabalhos desprotegidos e desregulamentados, o que denomina de uberização do trabalho, demonstrando como essa forma de trabalho tem atraído um contingente de trabalhadores que fora das relações formais e estáveis encontram no trabalho para esses aplicativos meios de prover sua subsistência, submetida a intensificação do processo de exploração e sob o argumento da flexibilidade de tempo, de ser gestor de sua carga horária e produtividades, e de sua autonomia, conceitos próprios da captura da subjetividade mediada pelas ideias neoliberais, e que asseguram a sua subsunção à lógica do capital.

Nesse sentido, é preciso observar os diversos movimentos em torno do que se tem denominado Indústria 4.0, numa referência às revoluções industriais e apontando para uma nova configuração dos padrões de acumulação que tem, naturalmente, rebatimentos nas relações de trabalho.

4.2 A indústria 4.0 e o mercado de trabalho (expropriado)

O momento mais tecnológico da produção capitalista não está a serviço da melhoria de vida das pessoas, pelo contrário está consumindo as pessoas de forma ainda mais predatória. Isso porque o problema não é a tecnologia e o avanço da ciência, o problema é a tecnologia a serviço da desumanização e da expropriação do trabalho. Nesse sentido, a busca de democratização da economia do conhecimento também é uma tarefa contra-hegemônica.

A Indústria 4.0, termo criado pelo governo alemão, tem se apresentado como um aprofundamento da flexibilização do padrão de acumulação capitalista, é o neoliberalismo na sua forma mais atual, especialmente após a crise de 2008.

A expressão Indústria 4.0 foi amplamente utilizada no Fórum Econômico Mundial de Davos para expressar este novo momento da acumulação capitalista. Trata-se de um momento onde se valorizam as tecnologias inovadoras, a nanotecnologia, as plataformas digitais (empresas digitais), a internet das coisas, a inteligência artificial, a robótica, entre outras inovações com o objetivo de aprimorar os processos de organização e controle do trabalho.

Em conferência realizada no Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região, Ricardo Antunes apresentou os elementos do aprofundamento das contradições inerentes da relação capital e trabalho, dentre os quais destaca uma nova forma de organização do trabalho baseado na ascensão da ideia de indústria 4.0. Essa condição reflete uma articulação complexa entre a financeirização dos processos econômicos com avanço, ainda mais extremado, do receituário neoliberal que se utiliza e se adapta à realidade do crescimento vertiginoso das tecnologias digitais e que tem consequências no espaço microscópico do trabalho.

Antunes (2018) argumenta que a renovação da estruturação do mundo produtivo, baseado nessa realidade, das novas tecnologias da informação promovem um aumento da automatização em toda a cadeia produtiva, situação que passa a ser digital inclusive os

controles logísticos empresariais. Isso tem como consequência o aumento do “trabalho morto”, em que o maquinário fabril digital assume o controle majoritário dos processos de trabalho.

Para Antunes (2018), o atual momento da indústria 4.0 é um salto do que foi a introdução pioneira dos maquinários nos primórdios da industrialização mundial, da modernização dos processos na indústria automotiva dos anos 20 e mesmo do processo de reestruturação produtiva do capital pela flexibilização que ocorreu no Brasil nos anos 90. O novo momento visa aumentar ao máximo os processos automatizados, robotizados e sob comandos informacionais.

“A essas três fases anteriores sobrevirá uma nova, a 4.0, que consolidará a hegemonia informacional digital no mundo produtivo, com celulares, tablets, smartphones etc controlando e supervisionando a produção. Como decorrência dessa nova fase da cyberindústria do Século 21, um novo quadro na divisão internacional do trabalho se formará, com a acentuação das diferenças entre o norte e o sul” (ANTUNES, 2018)

Esse processo de avanço dos processos informacionais da produção passa a aprofundar situações como a desemprego, na medida em que cada vez mais se prioriza o trabalho morto nos processos produtivo. Essa realidade não aponta solução nessa sociabilidade para a crise brutal de emprego que vive a Europa, da pauperização da degradação das condições dos imigrantes e nessa toada o as exigências do sistema capitalista serão enfáticas na maior flexibilização das relações de trabalho, na intermitência e um processo de desregulamentação de caráter destrutivo de direitos. (ANTUNES, 2018)

Nesse cenário, novas relações de trabalho vão se estabelecendo e os interesses da classe burguesa se distanciam cada vez mais da ideia de sociedade do salário e de trabalho protegido por direitos. Isso direciona para a imposição de uma agenda cujos interesses são pautados no desmonte dos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora.

Havendo um aumento tendencial da automatização dos processos produtivos e um consequente aumento do desemprego, isso por si só não basta ao processo de acumulação, que vai exigir uma legislação que obriga o Estado assegurar as bases desse processo.

Não por acaso, o Brasil viu passar pelo Congresso Nacional, no plano do Golpe de 2016, a aprovação da Contrarreforma Trabalhista que atende aos interesses do setor empresarial no tocante ao barateamento da mão de obra, precarização das condições de trabalho e enfraquecimento dos sindicatos. Dentre os principais retrocessos é preciso destacar

a aprovação do trabalho intermitente, ampliação irrestrita dos contratos de terceirização e o teletrabalho.

Isso significa a automatização e informatização das empresas, o que conseqüentemente gera a perda de empregos já que, mais do que nunca, os processos de trabalhos estão sendo realizados por máquinas em substituição ao trabalho humano.

Nesse sentido, os empregos se deslocaram da indústria convencional para a chamada “indústria” de serviços onde operam as plataformas digitais (empresas) no novo padrão de acumulação do capital que tem modificado as relações de trabalho em todo o mundo. A nomenclatura de indústria não significa o aumento da industrialização na forma como tradicionalmente conhecemos, trata-se na verdade da utilização do desenvolvimento de processos industriais cada vez mais automatizados. (ANTUNES, 2018).

Na atual realidade brasileira, a economia se organiza em três setores onde estão a maioria dos empregos, o setor primário (extrativista), o setor secundário (indústria) e o terciário (comércio de bens e serviços). Segundo o IBGE (2022), a população economicamente ativa (PEA) brasileira compreende 63,05% da população. Desse total, 20% encontra-se no setor primário; 21%, no setor secundário; e 59% no setor terciário. Estamos falando de pelo menos 100 milhões de brasileiros.

O **setor primário** cresceu com a explosão do mercado de *commodities* do agronegócio e da mineração, num processo que alguns economistas denominam de reprimarização da economia no chamado período neodesenvolvimentista do PT, conforme discutimos no capítulo anterior.

O **setor secundário** representa a indústria de transformação e da construção civil. No capítulo anterior discutimos a crise interna de hegemonia desse bloco de poder no Brasil durante os governos petistas. A indústria de transformação perdeu espaço na participação no PIB para o agronegócio e, no seu próprio setor, os investimentos estatais e os empregos eram mais fortes na construção civil, especialmente com os Projetos de Aceleração do Crescimento (PAC 1 e PAC 2).

Isso explica o rompimento da CNI e Fiesp com os governos petistas e seu apoio financeiro para as manifestações em favor do Golpe de 2016. No arco da crise política e institucional, a Operação Lava Jato contribui para a destruição deste setor, visto que se concentrou nos esquemas de corrupção do setor da construção civil, condenando as maiores empresas do país. A operação Lava Jato reduziu 89% da receita (arrecadação) da indústria da construção civil, isso evidentemente impactou na perda de milhares de empregos.

O **setor terciário** representa o comércio de bens e serviços e hoje concentra a maioria absoluta (59%) dos empregos no país. Alguns analistas têm chamado esse fenômeno de terciarização da economia.

As atuais relações de trabalho no setor terciário se baseiam na Indústria 4.0. Isto é, o neoliberalismo com a hegemonia informacional-digital no mundo produtivo está reorganizando os processos de trabalho com sofisticada rede de dados e informações que tornam ainda mais perverso o projeto de dominação e de controle sobre o trabalho.

O mundo produtivo instituiu modernos mecanismos de controle do trabalho como os celulares, tablets, smartphones e assemelhados. Esses são os instrumentos de controle, supervisão e comando das novas relações de trabalho no século XXI. (ANTUNES, 2018).

Quando entram em cena os enxugamentos, as reestruturações, as “inovações tecnológicas da indústria 4.0”, enfim, as reorganizações comandadas pelos que fazem a “gestão de pessoas” e pelos que formulam as tecnologias do capital, o que temos é mais precarização, mais informalidade, mais subemprego, mais desemprego, mais trabalhadores intermitentes, mais eliminação de postos de trabalho, *menos pessoas trabalhando com os direitos preservados* (ANTUNES, 2018, p. 38).

A fase atual da acumulação capitalista constrói uma realidade do trabalho expropriado em que a sociedade do salário está com os dias contados, caso não haja uma contra ofensiva das classes subalternas.

Fontes (2017) denomina de uberização o aumento dos trabalhos desprotegidos e desregulamentados mediados por plataformas (empresas) digitais. Por trás desse processo, a ideologia neoliberal já penetrou as consciências para tornar aceitável as novas formas de exploração.

Na disputa pela hegemonia do pensamento, o neoliberalismo mobiliza um vocabulário que precisa ser desnudado, combatido e denunciado. As formas de exploração mais perversas estão revestidas de argumentos como a flexibilidade de tempo, empreendedorismo, autonomia na gestão da própria carga horária, liberdade para ser o chefe de si mesmo.

Para Antunes (2020), o capitalismo está sofisticando sua engenharia de dominação desde quando o padrão fordista/taylorista foi substituído pela flexibilização toyotista.

No Toyotismo, a ideologia de dominação penetra a subjetividade e invade as consciências para obscurecer a realidade do aumento da exploração do trabalho. A ideologia neoliberal faz um jogo discursivo em que usa determinadas palavras para expressar justamente o contrário do que elas significavam originalmente.

A ideia de liberdade e flexibilidade (trabalhar quando e onde quiser) das plataformas (empresas) digitais tem produzido efeitos completamente opostos. Não é incomum os trabalhadores das plataformas digitais precisarem trabalhar 12 ou mais horas por dia para alcançar o mínimo para sua sobrevivência, constituindo uma fase que Antunes (2020) denomina de escravidão digital.

Na denúncia das contradições da ideologia, Antunes (2020) realizou um estudo que confronta o discurso de liberdade das plataformas (empresas) de serviços, demonstrando que existe um aprofundamento do controle dos trabalhadores. As empresas digitais têm um protocolo de controle mediado pelo próprio aplicativo.

No quadro desse controle, Antunes (2020) expõe pelo menos 11 medidas utilizadas pelas empresas digitais:

- 1) Determinam quem pode trabalhar. O fato de plataformas e aplicativos colocarem níveis variados de exigência na admissão não muda a realidade de que as decisões são tomadas segundo as suas conveniências e seus interesses (estratégias). Os trabalhadores estão sempre sujeitos à aceitação do cadastro na plataforma para poder trabalhar.
- 2) Delimitam o que será feito: uma entrega, um deslocamento, uma tradução, uma limpeza. Os trabalhadores não podem prestar serviços não contemplados por plataformas e aplicativos.
- 3) Definem que trabalhador vai realizar o serviço e não permitem a captação de clientes. Ou seja, as empresas contratam (ou não) os serviços segundo suas conveniências. As avaliações dos clientes são apenas um dos instrumentos para a decisão de alocação que a empresa realiza.
- 4) Delimitam como as atividades serão efetuadas. Isso ocorre nos mínimos detalhes, seja quanto ao trajeto e às condições dos veículos, seja quanto, até mesmo ao comportamento dos trabalhadores diante dos clientes.
- 5) Determinam o prazo para a execução do serviço, tanto para entregas como para realização de traduções, projetos e demais atividades.
- 6) Estabelecem de modo unilateral os valores a serem recebidos. Essa é uma variável-chave, porque os pagamentos são manipulados para dirigir o comportamento dos trabalhadores. Aqui entram os algoritmos, que, como dissemos anteriormente, nada mais são que programas, comandados pelas corporações globais para processar grande volume de informações (tempo, lugar, qualidade, etc.), os quais permitem direcionar a força de trabalho segundo a demanda em todos os momentos.
- 7) Determinam como os trabalhadores devem se comunicar com suas gerências. Por exemplo, é vedado aos entregadores acessar o site Reclame Aqui, redes sociais, ou quaisquer outros meios que não aqueles estipulados pelas empresas.
- 8) Pressionam os trabalhadores a serem assíduos e não negarem serviços demandados. No site da Uber, por exemplo, explica-se que o trabalhador poderá ser desativado se tiver uma taxa de aceitação de corridas menor do que a taxa de referência da cidade. Em nossas entrevistas realizadas em Salvador, detectamos mensagens de uma empresa que interpelou um entregador que só aceitava pedidos acima de determinada quantia.
- 9) Pressionam os trabalhadores a ficar mais tempo à disposição, mediante uso de incentivos. Como relatado por todos os entrevistados, são comuns as promoções, que atuam como metas com horários a serem cumpridos pelos trabalhadores para incitar que trabalhem por mais tempo.

- 10) Usam o bloqueio para ameaçar os trabalhadores, o que implica deixá-los sem poder exercer suas atividades por tempo determinado, por inúmeras razões arbitrárias, sempre determinadas pelas plataformas.
- 11) Utilizam a possibilidade de dispensa a qualquer momento e sem necessidade de justificativa, aviso prévio como importante mecanismo de coerção e disciplinamento da força de trabalho. (ANTUNES, 2020)

Para Antunes (2018), as novas empresas que se apresentam como aplicativos de serviços são na verdade uma estratégia de contratação e gestão do trabalho que esconde o assalariamento nas relações de trabalho. Esse mesmo autor defende que o setor de serviços está se tornando o grande espaço da acumulação capitalista, e que o novo proletariado de serviços, que gera mais-valia, está submetido ao privilégio da servidão ou à escravidão digital, visto que não há hora e nem dia para trabalhar.

No desvelamento das novas modalidades de trabalho no atual momento, Antunes (2018) faz uma exposição das formas que estão se tornando comum, a saber:

- a) **Flexíveis:** sem jornadas pré-determinadas, sem espaço laboral definido, sem remuneração fixa, sem direitos, nem mesmo o de organização sindical.
- b) **Intermitente** (*zero hour contract*): é uma modalidade de trabalho em que o trabalhador ganha estritamente o referente às horas trabalhadas. Não se contabiliza o tempo que o trabalhador ficou à disposição ou se preparou para a execução da atividade. Esse modelo de contrato é muito utilizado no Reino Unido e tem atingidos as profissões liberais como médicos, enfermeiros e trabalhadores de cuidados (cuidadores de idosos, crianças, doentes e pessoas com deficiência.);
- c) **Uber:** trabalhadores e trabalhadoras com seus próprios automóveis se responsabilizam pelas despesas de manutenção, alimentação e limpeza para prestar serviços de transporte pessoal. A diferença da Uber para o *zero hour contract* é que existe permissão para recusar solicitações;
- d) **Pejotização:** contratação de pessoa física como pessoa jurídica. É uma burla do contrato de trabalho em todas as profissões (médicos, advogados, professores, bancários, eletricitas, trabalhadores de cuidados) e o “frilas fixos”;
- e) **Terceirização:** permissão da Contrarreforma Trabalhista para terceirização total das atividades.

A Confederação Nacional da Indústria (CNI) apresentou um documento público em 2012 intitulado “101 propostas para a modernização trabalhista” onde já fazia a defesa do pacote de retrocesso da contrarreforma trabalhista.

A contrarreforma trabalhista, instrumentalizada pela Lei nº 13.467/2017, também foi negociada no plano do Golpe de 2016 e faz alterações severas nas relações e no futuro do trabalho. Especialmente num país como o Brasil cujos empregos se deslocaram para o setor de serviços mediado por plataformas digitais.

A contrarreforma trabalhista sob o discurso de “modernização trabalhista” da CNI deu um golpe na Consolidação das Leis do Trabalho CLT e consolidou medidas para o barateamento da mão de obra, precarização das condições de trabalho e enfraquecimento dos sindicatos.

Dentre os principais retrocessos, é preciso destacar a legalização do trabalho intermitente; a flexibilidade que autoriza o aumento ou diminuição de jornada com redução de salário, desde que exista um acordo com o patrão; a prevalência do negociado com o patrão sobre o legislado; a terceirização total (atividade-meio e atividade-fim); o teletrabalho; e na justiça do trabalho foi autorizado o repasse de custas judiciais ao trabalhador, o que certamente vai desestimular novos processos trabalhistas.

No serviço público, a terceirização foi regulamentada por meio do Decreto nº 9.507 de 21 de setembro de 2018 e essa situação coloca em risco a realização de concurso público em diversos setores.

O momento atual do trabalho no Brasil reflete o aprofundamento da precarização das relações de trabalho e do trabalho desprotegido e desregulamentado. As plataformas (empresas) digitais se tornaram espaços importantes da acumulação do capital e aumentam cada vez mais o controle sobre o trabalho, e com ele aumenta a exploração.

A concepção neoliberal já penetrou a consciência e a subjetividade dos trabalhadores, por isso a disputa do pensamento contra-hegemônico combina a crítica do trabalho explorado, o campo de experimentação de formas de trabalho não exploradas pra desafiar os interesses de classe. Trata-se de transformar o campo privilegiado de exploração por formas de organização de trabalho mais solidárias e coletivas.

Nesse sentido, os intelectuais das classes subalternas têm o desafio de identificar experiências de organização do trabalho que se oponham à exploração da Indústria 4.0, especialmente no interior mais distante do país onde as plataformas digitais ainda não impuseram o seu domínio.

A classe trabalhadora é cada vez mais heterogênea e isso inviabiliza experiências de trabalho ou modelos de organização contra-hegemônicos que sejam totalizantes, é preciso conhecer a classe que vive do trabalho para além do binóculo da CNI/Fiesp e CUT.

Unger (2018) defende a democratização da economia do conhecimento e da economia de mercado. A economia do conhecimento, sendo um processo mais avançado, requer o investimento em ciência e tecnologia para resolução dos problemas tecnológicos que vão potencializar as experiências contra-hegemônicas do trabalho. A economia de mercado requer a identificação e formulação de uma organização de trabalho alternativa com o setor médio da sociedade (empresas familiares, auto gestores, empreendimento econômico e solidário).

4.3 O sentido do trabalho nos PPIs dos institutos federais

Na disputa de concepções pela educação profissional, a formulação dos PPIs dos institutos federais incorporou as estratégias propostas pelos intelectuais do GT Trabalho e Educação da ANPED, isso quer dizer que os projetos pedagógicos se filiaram ao campo ideológico progressista a partir de duas categorias fundamentais da luta contra-hegemônica: trabalho e emancipação humana.

Temos afirmado reiteradamente a necessidade de caracterizar o trabalho no sentido ontológico (humanizado) e o trabalho expropriado (desumanizado) para compreender a contradição e combinação estratégica entre os dois na busca pela emancipação.

A escola é uma mediação ideológica na formação do pensamento emancipatório. Nessa linha, a crítica do trabalho expropriado e a construção de formas contra-hegemônicas de organização do trabalho caminham juntas. O trajeto da sociedade do trabalho expropriado para a sociedade do trabalho humanizado requer a combinação da crítica de um e da construção de experimentações do outro.

Essa reflexão se fundamenta nas evidências do levantamento documental empírico sobre a categoria trabalho nos 41 (quarenta e um) Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) dos institutos federais, cujos dados foram tratados no software Iramuteq, utilizando a técnica de Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Os textos foram separados em **701** segmentos de texto (ST), com aproveitamento de **668** STs (95,29%). Emergiram **24432** ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo

2483 palavras distintas e 2253 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi organizado em três classes. A terceira classe não será analisada porque o seu conteúdo não tem relação com o debate teórico deste capítulo, vejamos:

Quadro 20 - Apresentação da Classificação Hierárquica Descendente da categoria Trabalho (CHD)

Classe	Conceito	Segmentos de texto (ST)	Percentual
01	Concepção de trabalho como uma categoria da existência humana (sentido ontológico)	256	38,32%
02	A dimensão do trabalho integrado à tecnologia, ciência, pesquisa e cultura na educação (trabalho como princípio educativo)	177	36,50%
03	Considerações acerca dos trabalhos desempenhados na estruturação organizacional e gestão de pessoas nos institutos federais.	235	35,18%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022)

A classe 01 – “*Concepção de trabalho como uma categoria da existência humana (sentido ontológico)*” compreende 38,32% ($f = 256$ ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 3,86$ (formação) e $x^2 = 64,03$ (humano). Essa classe é composta por palavras como “histórico” ($x^2 = 40,13$); “homem” ($x^2 = 38,34$); “existência” ($x^2 = 23,29$). Assim, as evidências empíricas dos documentos analisados apontam dois conjuntos para análise:

1. Os documentos indicam uma **concepção ontológica** do trabalho;
2. Os documentos indicam o **trabalho como princípio educativo** como mediação entre o homem e sua realidade social, o ser humano como produtor de sua realidade.

Na concepção **ontológica** do trabalho, elencam-se os seguintes aspectos extraídos da análise dos documentos:

- a) trabalho como elemento que distingue o ser humano dos demais animais;
- b) trabalho como a capacidade própria dos humanos de transformarem a natureza, adaptando-a mediante suas necessidades;
- c) trabalho como fator mediador entre o ser humano e sua realidade material e social;

- d) trabalho como elemento que propicia ao homem a construção de sua própria existência, realidade e conhecimentos históricos.

No **trabalho como princípio educativo**, elencam-se os seguintes aspectos extraídos da análise:

- a) o trabalho como princípio educativo como fundamento da formação humana integral;
- b) mediação entre o homem e sua realidade social, o ser humano como produtor de sua realidade;

Os fragmentos de texto a seguir constam dos PPIs dos institutos federais:

“Diante da constatação de que o desenvolvimento de competências não é algo plenamente realizável e nem capaz de promover a formação desejada, tem-se como desafio a construção de uma proposta de educação profissional que atenda aos pressupostos de formação crítica, que tenha por horizonte o **trabalho como princípio educativo** e se fundamenta nas concepções de politecnicidade e formação humana integral.” (Participante 31).

“**Trabalho como princípio educativo**, entendido como a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social, ou o ser humano como produtor de sua realidade e, por isso, pode dela se apropriar e transformar” (Participante 19).

“A concepção de educação, que baliza o fazer pedagógico do IF Baiano, se fundamenta **na perspectiva ontológica e histórica da relação trabalho-educação**, a qual compreende que a existência humana não é garantida naturalmente, mas produzida pelo ser humano, ou seja, um produto do trabalho, o qual é apreendido e difundido entre as gerações através de processos educativos” (Participante 29).

Na análise dos conteúdos da classe 01 existem duas evidências conceituais bastante demarcadas: o sentido ontológico do trabalho combinado com o trabalho como princípio educativo.

Fizemos, na seção anterior, uma caracterização do trabalho ontológico (humanizado) e do trabalho expropriado (desumanizado) na fase atual, a Indústria 4.0, para correlacionar esses conceitos aos conteúdos que emergiram dos documentos dos PPIs.

Nos documentos dos PPIs, emerge um conceito majoritário de trabalho no sentido ontológico, ou o trabalho social numa dimensão livre e criativa da satisfação das necessidades humanas. Essas evidências dão conta de que o trabalho no sentido ontológico aparece como o fundamento do trabalho como princípio educativo, numa combinação que traduz o pensamento dos intelectuais comprometidos com o projeto educacional crítico e emancipatório.

Realizamos uma busca do pensamento dos intelectuais do GT Trabalho e Educação da ANPED para compreender incidência de suas concepções com aquelas que se hegemonomizam nos PPIs dos institutos federais e podemos afirmar que o trabalho do GT foi fundamento teórico basilar para a construção do conceito de trabalho expresso nos documentos dos PPIs dos institutos.

Dos intelectuais do GT, Frigotto (2001) afirma que tanto o trabalho no sentido ontológico (humanizado) como o trabalho expropriado (alienado) são importantes nesta sociabilidade e defende que o trabalho mesmo expropriado (alienado) se constitui num direito, já que é por ele que existe a possibilidade de produzir minimamente a vida:

A segunda dimensão da centralidade - o princípio educativo de trabalho - deriva desta sua especificidade de ser uma atividade necessária desde sempre a todos os seres humanos. O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida e, quando é o caso, dos filhos. (FRIGOTTO, 2001)

Na mesma direção Saviani (1986) afirma que o trabalho é o princípio pelo qual a escola se organiza:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (Saviani, 1986, p. 14).

Frigotto (2009) coloca no horizonte que o trabalho que produz valores de uso (ontológico/humanizado) faz parte do processo educacional porque é a forma que vai constituir a sociedade sem classes. Isso quer dizer que na sociedade humanamente emancipada a relação de trabalho existente será o trabalho na forma ontológica:

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de superação do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz **valores de uso** é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes (Frigotto, 2009, p. 189).

Frigotto (2009) completa:

Por ser o trabalho (mediação de primeira ordem) o que possibilita que o ser humano produza-se e reproduza-se, e por isso, na metáfora de Marx, antediluviano, e não o trabalho escravo, servil e o trabalho alienado sob o capital (mediações de segunda ordem), a internalização, desde a infância, do princípio do trabalho produtor de **valores de uso** é fundamental (Frigotto, 2009, p. 189).

Na discussão teórica sobre qual trabalho é efetivamente o princípio educativo num projeto que visa uma educação emancipatória, Tumolo (2016) faz um balanço das concepções teóricas dos intelectuais do GT Trabalho e Educação da ANPED e chega à seguinte conclusão:

Uma abordagem panorâmica das obras dos autores que vêm examinando a questão do trabalho como princípio educativo permitiria chegar a duas conclusões referentes aos aspectos até aqui sublinhados: 1. não há consenso quanto ao entendimento do que seja princípio educativo e 2. **diferentemente, a concepção de trabalho que defendem como princípio educativo é consensual, ou seja, é a de trabalho produtor de valores de uso.** (TUMOLO, 2016)

A partir dessa constatação, Tumolo (2016) faz uma revisão em Marx sobre o trabalho concreto (produtor de valor de uso/ontológico/humanizado) o trabalho abstrato (produtor de valor de troca) e trabalho produtivo de capital (produtor de mais-valor) para realizar um questionamento teórico, saber:

O trabalho poderia ser princípio educativo de uma concepção de educação que pretenda a emancipação humana? Ou então, ao contrário, o princípio educativo não deveria ser, dentro da compreensão aqui arrolada, a crítica radical do trabalho, que implicaria a crítica radical do capital e do capitalismo? (TUMOLO, 2016, p.69)

Tumolo (2016) afirma ainda que não existe consenso, entre os intelectuais, do que significa o princípio educativo. Isso foi confirmado no tratamento do conteúdo dos documentos.

Perceba que, na Classe 01 dos dados empíricos, o princípio educativo está combinado com o trabalho no sentido ontológico, e na classe 02 o princípio educativo do trabalho aparece como práticas pedagógicas de integração, numa perspectiva estratégica.

Os intelectuais do GT Trabalho e Educação partem do fundamento em Marx para refletir:

Ora, o ato de produzir as condições de existência humana é expresso pelo conceito de trabalho. O trabalho é, pois, outra categoria central do marxismo. Tudo que o homem é, é-o pelo trabalho. Marx (1968 p. 18) esclareceu meridianamente essa questão no capítulo V do primeiro livro de O Capital tratando, primeiro, do trabalho em geral, isto é, como produtor de valores de uso, como “condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida,

sendo antes comum a todas suas formas sociais”. Em seguida, no mesmo capítulo, tratou do trabalho tal como se manifesta no modo de produção capitalista no qual assume a forma de produção de valores de troca definindo-se como “produtivo” em sentido estrito, isto é, como gerador de mais-valia. (SAVIANI, 2012)

É desta dimensão ontológica que Marx aponta o trabalho como um princípio educativo. Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que explorem e vivam do trabalho dos outros. (FRIGOTTO, 2016)

Nesse sentido, Saviani (2012) afirma que existem duas dimensões a serem consideradas nesse debate, a questão **teórica** e a questão **estratégica**. E foi baseado na formulação estratégica que ele propôs o trabalho como princípio educativo, e a combinação da politecnia de Lênin e Krupskaja com a proposta de escola unitária de Gramsci.

Do ponto de vista teórico, o que se percebe é a colocação do trabalho no sentido ontológico no horizonte do debate para a construção de uma sociedade humanamente emancipada exatamente porque a forma de distribuição social do trabalho será prevalecente na sociedade sem classes.

Do ponto de vista estratégico, o que se percebe é a defesa de um projeto educacional que respeite a complexidade e a integração do conhecimentos da tecnologia, da ciência, da pesquisa e da cultura na educação, isso porque o projeto educativo da sociedade que busca a emancipação não utiliza a escola como aparelho de reprodução das desigualdades, ao contrário utiliza esse espaço como difusor na consciência emancipatória que busca a destruição completa do trabalho expropriado, forma as lideranças e os intelectuais da nova consciência, e tem na própria escola o espaço de produção de ciência, tecnologia e cultura a partir dos interesses das classes subalternas.

Essas constatações evidenciam que a disputa pela hegemonia do pensamento contra-hegemônico é um movimento constante da luta de classes. Mas que nos PPIs dos institutos federais o pensamento progressista ganhou institucionalidade num aparato educacional na burocracia do Estado.

Isso comprova que não existe construção de projeto educacional de aspiração emancipatória sem a combinação do conhecimento teórico e da estratégia na busca pela hegemonia (direção).

Os institutos federais são a síntese de uma conquista da classe trabalhadora que formulou uma estratégia de escola de 2º Grau (tendo o trabalho como princípio educativo)

que não descansou no plano teórico, mas que se movimentou na sociedade civil, nos sindicatos e na sociedade política buscando o exercício do poder político para dar a direção ideológica a uma experiência concreta.

Sobre esse aspecto, a definição de Frigotto congrega as duas dimensões. Ele defende que o princípio educativo está na forma como se educa para um trabalho coletivo, para necessidades humanas e sem exploração do trabalho de um pelo outro e sintetiza no conceito o sentido ontológico e as práticas pedagógicas.

A classe 02 “*A dimensão do trabalho integrado à tecnologia, ciência, pesquisa e cultura na educação*” compreende 36,50% ($f = 177$ ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 3,87$ (desenvolvimento) e $x^2 = 86,29$ (tecnológico). Essa classe é composta por palavras como “profissional” ($x^2 = 66,93$); “científico” ($x^2 = 55,83$); “pesquisa” ($x^2 = 52,12$); e “educação” ($x^2 = 30,66$).

Essa classe reforça o **trabalho como princípio educativo** como a integração da dimensão trabalho, ciência, pesquisa e cultura nas práticas educativas. Nesse sentido, elencam-se os seguintes aspectos extraídos da análise:

- a) a **integração do trabalho na prática pedagógica** implica também na associação entre ciência, tecnologia e cultura às bases da educação dos institutos federais;
- b) superação das rupturas criadas entre trabalhos manuais e trabalhos intelectuais;
- c) igualmente, superação das rupturas entre cultura geral e cultura intelectual.

As evidências dos documentos pontuam a necessidade de integração entre educação, cultura, ciência e tecnologia como superação da dualidade estrutural:

“[...] o trabalho é um processo consciente pelo qual a sociedade se constitui, os homens criam e recriam a si próprios e suas relações sociais. **Na educação profissional, científica e tecnológica, assumir o trabalho como princípio educativo significa integrá-lo à ciência, à tecnologia e à cultura**, que formam a base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular dos cursos, em seus diversos níveis.” (Participante 10).

“os princípios orientadores de todas as ofertas de formação técnica de nível médio do IFRN: **integração entre a educação básica e a educação profissional, tendo como núcleo básico a ciência, o trabalho, a cultura e a tecnologia [...]**” (Participante 24).

“Trabalho assumido como **princípio educativo**, tendo sua **integração com a ciência, a tecnologia e a cultura** como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;” (Participante 28).

“O IFAM com foco na formação humana integral de jovens e adultos trabalhadores e na oferta de uma educação politécnica que **supere a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre cultura geral e cultura técnica.**” (Participante 1)

“No ensino médio integrado, a formação geral do estudante deve se tornar inseparável da formação profissional, que deve focar **o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual** e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular” (Participante 36).

O conceito de integração presente nos PPIs dos institutos federais tem relação direta com a proposta de escola formulada por Kuenzer (1988) e por Machado (1989).

Machado (1989) elaborou uma pesquisa onde fez uma epistemologia da integração escolar (escola única, escola unitária, politecnia) à luz das visões liberal e socialista, e problematizou a estratégia para a construção da escola unitária, tendo como direção a fórmula da hegemonia civil.

Kuenzer (1988) realizou uma pesquisa importante sobre a relação trabalho e educação e propôs uma escola de 2º Grau (ensino médio) cujo princípio pedagógico considera o trabalho como princípio educativo.

Ela formula sua proposta estratégica de escola no momento em que se avaliavam os impactos da profissionalização compulsória da LDB 5.692/1971, do período tecnocrático militar, e do avanço da Teoria do Capital Humano com os conceitos de habilidades e competências.

Na sua proposta, Kuenzer (1988) defendia a democratização do conhecimento científico e tecnológico por meio de uma escola que possibilitasse a integração do conhecimento clássico e conhecimento profissional.

Kuenzer (1988), tendo o trabalho como princípio educativo, congregou teóricos que problematizavam a relação trabalho e educação como estratégia contra-hegemônica. Assim, formulou diretrizes para um projeto pedagógico de escola nos seguintes termos:

- Da estrutura será **única**, não admitindo mais a dualidade estrutural, antidemocrática na raiz, que separa a escola da cultura da escola do trabalho;
- Do conteúdo será **politécnico**, enquanto propiciar o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, através da apropriação do saber científico e tecnológico através de uma perspectiva histórico-crítica, que permita a participação na vida social, política e produtiva, enquanto cidadão e trabalhador;
- Do método será **teórico-prático**, reunificando saber e processo produtivo, ciência e produção, cultura e técnica, atividade intelectual e atividade manual, tomando o trabalho, enquanto forma de ação transformadora da natureza e de constituição da vida social como ponto de partida;
- Da **gestão será democrática**, compreendida enquanto síntese superadora do dogmatismo e do espontaneísmo, uma vez que a transformação exige direção, organização, eficiência, disciplina, união de esforços, fruto não da ação autoritária,

mas do trabalho coletivo obtido através da participação de cidadãos que se confrontam enquanto homens autônomos e independentes; isto só será possível mediante um projeto de sociedade, a partir do qual seja possível derivar um projeto pedagógico de 2º grau que, enquanto resposta às necessidades coletivas, confira a necessária direção à transformação pretendida, a partir do que será possível articular recursos e esforços;

- Das condições físicas, **será moderna e atualizada**, contando com equipamentos e com espaços tais como bibliotecas, oficinas, laboratórios, que permitam a apropriação do saber científico e tecnológico e histórico-crítico sobre os quais se constrói a modernidade sob todos os seus aspectos; superestruturais e produtivos; é impossível a politecnicidade em escolas de “cuspe e giz”; o trabalho como princípio educativo exige a articulação entre ciência e processo produtivo, entre teoria e prática e esta articulação só será possível em uma escola adequadamente construída e equipada. (KUENZER, 1988)

O trabalho como princípio educativo combinado com a ideia de integração, é reflexo dos estudos sobre politecnicidade, escola unitária e trabalho. Esse é o pensamento predominante nos PPIs dos institutos federais.

Para Kupskaia (2017), a escola politécnica não é apenas o lugar onde se aprendem as profissões, mas o lugar onde se compreende a essência dos processos de trabalho. Nesse sentido, a denúncia da realidade da exploração do trabalho na indústria 4.0 e a experimentação de novas formas de organização do trabalho são fundamentais para o currículo dos institutos federais nesse momento histórico.

A proposta de escola de Kuenzer, Machado, Saviani e Frigotto se baseou nas formulações de Marx, Gramsci, Lênin e Krupskaja. Mas existe uma diferença histórica fundamental nesse processo.

Gramsci, na cadeia, acompanhava a educação de seus filhos que estavam na União Soviética de Lênin e Krupskaja. Estes estavam no exercício do poder político após a revolução, o que significa que eles estavam construindo uma pedagogia, teoricamente, numa sociedade sem classes do socialismo real.

O que aconteceu no Brasil é diferente, os intelectuais exercitaram a crítica da realidade concreta brasileira num período de efervescência da transição democrática, do avanço da Teoria do Capital Humano, do fracasso da profissionalização compulsória e da construção dos fundamentos que disputariam a LDB de 1996. Havia uma intensa atmosfera democrática.

Em menos de 20 anos, o modelo contra-hegemônico da escola unitária saiu dos livros para ganhar a vida prática nos institutos federais nos diversos rincões do interior do Brasil.

A hegemonia intelectual progressista no tema trabalho e educação ganhou ressonância nos PPIs dos institutos federais. A vitória do PT levou para a burocracia do Estado uma fração da classe trabalhadora que já vinha construindo uma estratégia de escola unitária.

Essa conquista está ameaçada. As ideologias seguem em disputa na sociedade civil e não podemos nos esquecer que o neoliberalismo triunfou com a contrarreforma do ensino médio e a CNI está em posição de ataque para avançar no projeto de dominação na formação de professores e na interferência no modelo de gestão da escola pública.

4.4 O sentido de emancipação humana nos institutos federais

Para compreender o sentido da emancipação humana nos institutos federais, retornamos aos 41 Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) vigentes dos institutos federais para localizar o conceito de emancipação que as instituições estão apresentando.

As evidências são resultado de um levantamento empírico, com tratamento de dados que utilizou a técnica de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), por meio do software Iramuteq. Os dados foram separados em **296** segmentos de texto (ST), com aproveitamento de **198** STs (66,89%). Emergiram **10179** ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo **2046** palavras distintas e **1553** com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi organizado em duas classes:

Quadro 21 - Apresentação da Classificação Hierárquica Descendente da categoria Emancipação

Classe	Conceito	Segmentos de texto (ST)	Percentual
01	A emancipação humana como princípio educacional nos institutos federais.	88	34,34%
02	Modelo teórico-metodológico de ensino integral para a emancipação	68	44,44%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022)

A Classe 01 “*A emancipação humana como princípio educacional nos institutos federais*” compreende 34,34% ($f = 68$ ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 4,74$ (bem) e $x^2 = 30,28$ (humano). Essa classe é composta por palavras como “sociedade” ($x^2 = 29,70$); “crítica” ($x^2 = 18,03$); “emancipação” ($x^2 = 13,78$).

Nessa classe, a emancipação se apresenta como **projeto político**, vejamos:

- a) escola de princípio histórico-crítico como instrumento de ruptura com os processos de dominação de classe;
- b) associação de gestão democrática escolar com projeto de emancipação;

c) apreciação da ciência como recurso para emancipação.

“Uma vez que a participação é conquistada, a consolidação da gestão democrática da educação deve ser assumida como política pública na defesa de um projeto de educação comprometido com a **emancipação humana e com o desenvolvimento social, econômico e soberano da sociedade brasileira**” (Participante 20).

“Em relação à dimensão do ensino, compreende-se que a formação obtida na instituição deve contribuir para o **desenvolvimento e a emancipação humana**, para além da perspectiva do crescimento econômico ou da acumulação de capital privado, embora tendo como perspectiva o fortalecimento do processo de desenvolvimento social e econômico do território.” (Participante 36).

“Progresso que não se limita à mera razão instrumental, amparada pelo desenvolvimento técnico, mas também implica a apreciação da ciência como um recurso para a **emancipação dos indivíduos** e crescimento da sociedade.” (Participante 9).

“As instituições educacionais, sendo o espaço privilegiado de formação, não se isentam dos determinantes sociais e, por isso, podem contribuir para a reprodução ou para a transformação da sociedade. Na perspectiva da pedagogia Histórico-crítica, a classe dominada deve dispor do conhecimento historicamente produzido e fazer dele um **instrumento de emancipação**. Ressalta-se que a classe dominante já possui este conhecimento e faz uso dele a fim de perpetuar sua dominação.” (Participante 8).

Mais uma vez as evidências documentais nos PPIs demonstram o papel fundamental dos intelectuais acadêmicos cujos estudos e pesquisas subsidiam a compreensão teórica do conceito de emancipação nos institutos federais.

Na Classe 01, a emancipação aparece como um projeto político tendo como fundamento o princípio histórico-crítico proposto por Saviani (2007):

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin e Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2007, p.420)

Isso significa que o pensamento crítico dos intelectuais do GT Trabalho e Educação alcançou os documentos político-filosóficos dos institutos federais. A pedagogia histórico-crítica de que fala Saviani (2007) se fundamenta nos autores do materialismo

histórico. Ele propõe uma corrente pedagógica contra-hegemônica para confrontar as tendências pedagógicas tradicionais. Saviani critica duramente a escola como reprodutora de comportamentos e perpetuadora das condutas alienadas. Para isso, propõe uma escola que prepare criticamente os estudantes e que a prática docente esteja comprometida eticamente com a transformação dos sujeitos para contrapor a ausência de consciência histórico-social das práticas educativas.

Outro aspecto que aparece vinculado ao sentido de emancipação nos PPIs é o princípio da democratização da gestão da escola. Essa evidência dos documentos tem conexão direta com a proposta de escola elaborada por Kuenzer (1988) que defende uma perspectiva democrática de gestão escolar, vejamos:

Da **gestão será democrática**, compreendida enquanto síntese superadora do dogmatismo e do espontaneísmo, uma vez que a transformação exige direção, organização, eficiência, disciplina, união de esforços, fruto não da ação autoritária, mas do trabalho coletivo obtido através da participação de cidadãos que se confrontam enquanto homens autônomos e independentes; isto só será possível mediante um projeto de sociedade, a partir do qual seja possível derivar um projeto pedagógico de 2º grau que, enquanto resposta às necessidades coletivas, confira a necessária direção à transformação pretendida, a partir do que será possível articular recursos e esforços; (KUENZER, 1988)

A negação do autoritarismo e a defesa da participação coletiva na administração escolar no pensamento de Kuenzer tem relação com o momento de retomada democrática que vivia o país na década de 1980. Contexto da nova Constituição Federal e dos debates que nutriram a construção da nova LDB. Novamente o pensamento crítico encontra ressonância e materialidade na formulação de políticas públicas de educação.

No Capítulo 02, discutimos a maneira como a gestão democrática nos institutos federais ganhou substância na Lei 11.892/2008, com a criação dos Conselhos Superiores com participação da sociedade civil e com processos eleitorais para definição dos gestores, sejam os reitores ou sejam os diretores-gerais de campus.

Aquilo que antes era uma defesa política ganhou materialidade na formulação dos institutos federais, que institucionalizaram os processos de gestão democrática de forma mais avançada do que as universidades federais. No Governo Bolsonaro, houve uma escalada autoritária na gestão das universidades com processos intervencionistas por parte do governo que se utilizou das prerrogativas legais para ignorar o desejo da comunidade universitária e nomear como reitores os seus aliados políticos.

Ainda nas evidências da Classe 01, a ciência aparece como um recurso emancipatório. Essa ideia presente no PPI guarda relação com o conceito de politecnia defendido por Kuenzer (1988):

Politécnico, enquanto propiciar o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, através da apropriação do saber científico e tecnológico através de uma perspectiva histórico-crítica, que permita a participação na vida social, política e produtiva, enquanto cidadão e trabalhador; (KUENZER, 1988)

Esse resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais se materializa nos institutos quando existe uma proposta de escola baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão que só existia anteriormente nas universidades, e agora alcança a educação básica nos institutos federais.

Via de regra, o conhecimento científico e tecnológico é produzido nas universidades e nos espaços de produção industrial e não na escola. O reconhecimento do saber científico como recurso emancipatório e a prerrogativa de os institutos federais disporem de financiamento para a produção científica coloca essa institucionalidade numa condição de poder produzir ciência e tecnologia para o interesse das classes subalternas.

Isso não quer dizer que a produção científica dos institutos federais está livre dos processos de disputa de concepções próprias da luta de classes, inclusive já demonstramos no capítulo anterior a forma violenta como a CNI e Fiesp impõe sua agenda neoliberal e que está em constante disputa pela hegemonia do pensamento neoliberal na política de educação.

Normalmente os produtos e resultados da produção científica são apropriados pelo capital, que frequentemente interferem nas instituições públicas e privadas de ensino e pesquisa. A ciência como recurso emancipatório, fundamentada na politecnia, nos institutos federais abre um campo de possibilidades de as classes subalternas resgatarem para si a direção da produção científica, o conhecimento e o controle dos processos de trabalho.

A escola tradicional apenas reproduz, ou socializa em alguma medida, os conhecimentos técnicos e científicos produzidos em outros espaços. No projeto dos institutos federais existe a possibilidade de os estudantes compreenderem a totalidade do processo de produção científica desde os primeiros experimentos de investigação, à criação dos produtos até a divulgação do conhecimento, condição muito distinta dos sistemas escolares tradicionais.

Na análise das evidências documentais da Classe 01, concluímos que o sentido de emancipação como projeto político ganhou a vida prática a partir do pensamento dos intelectuais acadêmicos comprometidos com as classes subalternas. Ou seja, o que antes era uma formulação propositiva de escola se consolidou num aparato educativo conquistado na burocracia do Estado.

A Classe 2 “*Modelo teórico-metodológico de ensino integral para a emancipação*” compreende 44,44% ($f = 88$ ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 4,24$ (criação) e $x^2 = 14,3$ (integrar). Essa classe é composta por palavras como “político” ($x^2 = 12,68$); “tecnologia” ($x^2 = 18,68$); “inovação” ($x^2 = 11,79$); e “ciência” ($x^2 = 10,80$).

Nessa Classe, a emancipação se apresenta sob a ideia de **projeto pedagógico**, vejamos:

- a) indissociabilidade da ciência, cultura, trabalho e tecnologia;
- b) formação integrada como proposta pedagógica para a emancipação;
- c) integração para reduzir o isolamento entre disciplinas, visando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade;
- d) ensino integral para formar um agente transformador da sociedade com atuação sociopolítica.

“Essa confluência teórico-metodológica subsidia o propósito da formação omnilateral, **integrando**, de modo indissociável, ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Trata-se, sobretudo, de uma **proposta pedagógica orientada para a emancipação**, no sentido de formar um cidadão consciente de seu potencial transformador da realidade social.” (Participante 22).

“A **integração curricular** procura reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, num contexto mais amplo. Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, vivenciam-se continuamente experiências de implementação do ensino integrado, associadas à interdisciplinaridade com ênfase em projetos enquanto componentes curriculares, integradores e científicos de pesquisa e extensão, sempre na projeção **de uma emancipação dos jovens**, integrando-os em experiências democráticas de aprendizagem.” (Participante 32).

“Para a superação dessa lógica, os cursos da EJA/EPT (PROEJA) no IFFar devem fundamentar-se nos princípios da **formação integrada**, omnilateral, na qual trabalho, ciência, técnica, tecnologia e cultura contribuam para a educação integral dos sujeitos da EJA, considerando-os em todas as dimensões ao longo da vida. Assim, abrem-se possibilidades, enquanto sujeitos de direito, para a efetivação de uma formação de qualidade, pautada na atuação sociopolítica na sociedade, autonomia e **emancipação para o exercício da profissão**” (Participante 36).

“As políticas dos diferentes níveis de ensino do Instituto Federal do Acre são pautadas no incentivo à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, na

autonomia, inclusão e na **indissociabilidade** entre ensino, pesquisa e extensão, no desenvolvimento da ação educativa.” (Participante 40)

Na classe 02, a categoria emancipação aparece como um projeto pedagógico, demonstrando articulação com os processos de ensino na perspectiva integrada, partindo do princípio da indissociabilidade entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, formação integrada e currículo integrado.

A ideia de formação integrada pode ser resumida nas seguintes palavras:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem, e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.85)

Os PPIs dos institutos federais realizam uma combinação estratégica de emancipação com projetos pedagógicos integradores. O que temos é a defesa de uma educação omnilateral ou integrada que preconiza a formação integral dos sujeitos para a atuação sociopolítica e que compreenda as relações sociais contraditórias das forças produtivas.

Para Frigotto (2012) a dimensão integrada da formação humana compreende “a vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” do estudante.

Nesse sentido, ele defende o resgate do conhecimento em sua complexidade para formar um novo homem que tenha capacidade de dirigir os processos transformadores em todas as dimensões da vida em sociedade. Isso quer dizer que a formação humana pode possibilitar uma nova consciência em que as classes subalternas reivindiquem para si o domínio completo da produção científica e tecnológica e com isso tome para si também o domínio dos processos de trabalho e das relações sociais de produção.

Frigotto (2012) afirma que a concretização da formação humana passa pela vinculação com um projeto de sociedade com ideias socialistas que caminhe para a libertação do trabalho, do conhecimento, da ciência, da tecnologia, da cultura e das relações humanas das algemas do capitalismo, sistema que mercantiliza a vida humana em todas as dimensões.

Os PPIs dos institutos federais têm a evidência marcante das proposições dos intelectuais acadêmicos no que toca a emancipação como projeto político, com seu fundamento histórico-crítico, gestão democrática e a defesa da ciência como recurso emancipatório e também como projeto pedagógico quando faz uma defesa contundente da formação humana integral como estratégia para a construção de sociedade humanamente emancipada.

Essas características indicam o espelhamento dos fundamentos teóricos do GT Trabalho e Educação da ANPED com os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) dos institutos federais. Isso é uma constatação de que nos PPIs dos institutos federais existe uma hegemonia intelectual dos princípios de uma educação integral, de formação humana, que considera o trabalho como fundamento da organização da escola.

No entanto, há uma lacuna teórica, mas também prática e estratégica nos PPIs quando não emerge a articulação ineliminável da vinculação das categorias trabalho e emancipação humana. Essa relação é simbiótica. Trabalho e emancipação humana são faces da mesma moeda.

Os PPIs estão muito bem demarcados quanto ao trabalho no sentido ontológico, que é a condição que está no horizonte da sociedade humanamente emancipada, no entanto não se verifica estrategicamente a construção das alternativas não exploradas de trabalho como possibilidade concreta nesta sociabilidade.

Não há emancipação humana sem a destruição do trabalho expropriado, por isso é fundamental que esse sentimento e essa vontade coletiva disputem a hegemonia do pensamento e do fazer pedagógico em todos os projetos educacionais, mas especialmente nos institutos federais que já nasceram tendo a perspectiva emancipatória como compromisso ético e político.

Machado (1989) já defendia a escola unitária como um dos espaços de construção da hegemonia de um pensamento emancipatório e sua proposta ganha muita atualidade quando verificamos que a escola defendida por ela ganhou espaço na educação brasileira.

A construção da hegemonia do pensamento emancipatório nos institutos federais passa por um debate nacional em torno dos PPIs para uma definição teórica, metodológica e sobretudo estratégica da forma como as categorias trabalho e emancipação, indissociáveis, comecem ocupar espaço nas discussões acadêmicas, no fazer pedagógico diário e nas relações comunitárias por meio dos projetos de pesquisa e extensão.

Ao colocar-se como instrumento de difusão do pensamento emancipatório, os institutos federais constituem-se também como o centro formador dos intelectuais orgânicos

dos diferentes níveis das classes subalternas, ou seja, as pessoas que vão disputar espaço na sociedade civil em defesa de um projeto de sociedade que busque o comando do Estado.

Para Gramsci (1985), o Estado ampliado é o administrador dos interesses conflitantes tanto da sociedade civil como da sociedade política. Por isso, é importante lembrar que nessa perspectiva, a construção de um processo emancipatório não vê o Estado como instrumento de assalto ao poder, mas como construção do consenso com vistas à hegemonia, ou seja, a direção do Estado pelas classes subalternas.

A conquista do consenso na sociedade civil (hegemonia) é o que movimenta a luta política (partidos) para buscar o exercício do poder no parlamento e no governo (sociedade política) assumindo assim a direção do Estado (sociedade civil + sociedade política) para que, com uma força democrática potente, sejam alcançadas as formas objetivas de fortalecimento das classes subalternas na busca pela superação do trabalho desumano.

Isso quer dizer que a busca pela emancipação humana exige a formação de um novo homem, capaz de construir e organizar uma nova sociedade. Machado (1989) defende que a formação do intelectual orgânico deve se basear em persuasão permanente, pelo domínio de uma técnica-ciência e não apenas de uma técnica-trabalho, que o habilite a ser mais do que especialista, mas um dirigente potencial.

A conquista da escola única para todos abre uma perspectiva socialista, no sentido do novo que surge do velho, pois representa um aspecto fundamental na luta de classe operária para assegurar sua hegemonia, para que ela possa assumir a condição de dirigente do processo de transformação da sociedade, antes mesmo de se tornar em classe dominante (MACHADO, 1989, p. 252).

O sentido de intelectual para Gramsci (1985) é ampliado. Para ele, “todos os homens são intelectuais, mas nem todos exercem essa função na sociedade” (p. 07). Assim, o intelectual é aquele que se envolve ativamente na vida prática como alguém que dá a direção ideológica (dirigente) e atua como “organizador permanente” das ações necessárias à construção do projeto emancipatório.

Nesse sentido, os institutos federais têm potencial para ser um centro de formação e experimentação dos novos intelectuais orgânicos que vão difundir a consciência emancipatória e com isso construir uma vontade coletiva pela destruição do trabalho (expropriado).

O espaço da educação é o ponto de partida para que esse sentimento ocupe o debate comum e cultural, tanto para denunciar o caráter predatório do trabalho na sua fase atual como para construir um campo prático e imaginativo de novas formas de organização dos

processos de trabalho fora das amarras do trabalho como mercadoria e da exploração desenfreada.

A escola é um dos espaços onde se forma a consciência emancipatória para recusar o trabalho expropriado, combater as opressões do trabalho na indústria 4.0 e construir alternativas de organização do trabalho coletivo e solidário para desafiar os interesses de classe.

Em um mundo com uma brutal concentração de renda, com condições de trabalho cada vez mais desprotegidas e desregulamentadas, não é possível que as pautas para a formação de uma consciência de classe rumo ao socialismo estejam adormecidas. A maioria das pessoas não está ganhando efetivamente nada com esse sistema. Ao contrário, o que se vê é aumento da pobreza, da fome e dos fluxos migratórios decorrentes da pauperização e da falta de condições dignas de sobrevivência.

A construção de uma nova sociabilidade depende fundamentalmente da destruição completa do trabalho na sua forma alienada, como mercadoria, que expropria e subjuga a maior parte da humanidade para o enriquecimento de uma plutocracia, que na verdade é quem manda no mundo.

O caminho para a emancipação humana precisa ser pavimentado de conhecimento científico, tecnológico, com diagnóstico da realidade concreta da Indústria 4.0 e da vontade coletiva pela libertação. É esse sentimento que forma uma moral que vai se exercitar nas diferentes dimensões da vida social, como a escola, o movimento estudantil, movimentos sociais, os sindicatos, as igrejas, a mídia, os partidos, etc.

A escola, para Gramsci, funciona como um aparelho da sociedade civil cuja perspectiva emancipatória está no trabalho como princípio educativo. No entanto, “o trabalho moderno é o princípio educativo só enquanto materializa o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta e universal, sendo, dessa forma, a própria liberdade concreta universal o verdadeiro, o último sentido do princípio pedagógico” (NOSELLA, 2010, p. 73)

Isso quer dizer que a superação do trabalho desumano, que expropria, aprisiona e impede o pleno desenvolvimento do gênero humano é a realidade concreta na qual se fundamenta a construção do pensamento emancipatório.

Nesse sentido, é preciso desvelar o trabalho (expropriado) na realidade atual e suas consequências, bem como identificar as formas alternativas de organização do trabalho (coletivo ou associado) para revelar concretamente quais as suas vantagens e desvantagens em relação à conquista de direitos.

Precisamos transformar em estratégia a ideia de que existe alternativa de trabalho fora do subemprego e da exploração neoliberal. Se a emancipação humana requer a destruição do trabalho na forma do capital é preciso localizar e exercitar o trabalho nas suas formas não exploradas.

Os institutos federais formam um terreno fértil de experimentação das novas formas de organização para geração de emprego e renda e de organizações coletivas de trabalho. Já existe uma hegemonia intelectual do campo progressista nos PPIs dos institutos federais, e agora ela precisa ser transformada em tarefas de construção de uma hegemonia cultural que será construída no próprio exercício da ação pedagógica, articulada com a realidade do desenvolvimento local e sua vinculação com um projeto nacional de desenvolvimento.

Trata-se de uma operação solidária entre os intelectuais científicos e movimentos de organização de trabalhadores (a sociedade civil) os partidos (sociedade política); os diversos agentes de compromisso ético e político na burocracia do Estado; o movimento estudantil organizado na construção de uma cultura emancipatória que combina o sentimento de destruição do trabalho na forma do capital, e cultiva os valores das formas alternativas (humanizadas) de trabalho

Para isso, é preciso a sintonia entre os intelectuais acadêmicos e os intelectuais orgânicos dos diferentes níveis que vão constituir uma massa crítica comprometida ética e politicamente com a difusão dos valores emancipatórios. A ideologia neoliberal não pede licença para entrar na escola e para combatê-la é necessário transportar as ideias contra-hegemônicas do campo intelectual para o campo cultural.

Os estudos do GT Trabalho e Educação pautaram com Kuenzer (1988) e Machado (1989) uma formulação de escola (tendo o trabalho como princípio educativo) cujos princípios e valores não existiam na realidade concreta do sistema de ensino brasileiro. No entanto, esse pensamento assumiu a direção ideológica de uma política pública quando o PT chegou ao exercício do poder.

A conquista dos institutos federais pelas classes subalternas nos governos petistas é uma inspiração para entender que a luta de classes não está morta e que é possível obter conquistas de direitos e a emancipação política na relação contraditória entre capital e trabalho.

Considerações Finais

A finalização deste trabalho coincide com a atmosfera de esperança que envolve todo Brasil em razão do retorno ao poder da esquerda brasileira por meio da construção estratégica de frente ampla. Desde o Golpe de 2016 perpetrado contra Dilma, vivenciamos um projeto de destruição das políticas públicas sociais. A imposição de uma âncora fiscal por meio da Emenda Constitucional 95 tirou financiamento de políticas importantes à inclusão do povo mais pobre e à melhoria das suas condições de vida e trabalho.

Na batalha cultural, Bolsonaro construiu um cenário de divisão do país por meio de sua atuação genocida, negacionista, de desconsideração da ciência, o que fez o Brasil viver um verdadeiro período obscurantista.

No novo Brasil a ser reconstruído, a educação tem um papel da maior importância, uma vez que é tempo de defender e implementar um projeto educacional que prepare os novos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora para uma atuação ética e política que busque a destruição do trabalho explorado na forma capital e busque a emancipação humana sabendo que ela somente será possível com a destruição do trabalho expropriado e a construção de formas alternativas e não exploradas de trabalho.

A combinação do fundamento ético-político e da formação de novos líderes com senso comum anticapitalista pode ser uma ação importante na disputa da hegemonia do pensamento emancipatório na sociedade civil, na ocupação de espaço na sociedade política e também na ocupação de espaço na burocracia de Estado para implementar políticas contra-hegemônicas que promovam maior inclusão da classe trabalhadora e melhoria das políticas públicas.

Nessa direção, os institutos federais conquistados pela classe trabalhadora nos governos petistas se configuram como um imenso laboratório de ensino, pesquisa e extensão para a construção do senso comum anticapitalista, que negue o trabalho explorado e que se articule com os trabalhadores construindo uma moral coletiva e solidária para a destruição das formas não exploradas de trabalho.

Não é demais lembrar que os institutos federais se constituem numa verdadeira revolução no Ensino Médio brasileiro, que de maneira inédita expandiu um projeto

educacional cujo carro-chefe é uma modalidade de ensino que valoriza a integração, a omnilateralidade, e que não separa o *homo faber* do *homo sapiens*.

Com isso, os institutos federais assumiram o tripé ensino, pesquisa e extensão que dá a possibilidade de realização de programas, projetos e ações em diálogo e parceria com os diversos segmentos da sociedade, como os produtores da agricultura familiar, as cooperativas e associações que desenvolvem formas não exploradas de trabalho, além permitir uma articulação para colocar o aparato dos institutos à disposição daqueles que realmente mais precisam de ciência, tecnologia e inovação de interesse social.

A defesa da educação integral remonta a década de 1930 pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o momento da efervescência democrática que permitiu que pela primeira vez a agenda da educação fosse tratada com seriedade e como um dever essencial do Estado brasileiro na Constituição Federal de 1988, e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

A educação integral que considera o ser humano em todas as dimensões é muito importante para fundamentar o pensamento dos novos intelectuais orgânicos que terão a capacidade de reconhecer a relação entre conhecimento, produção e relações sociais, e com isso negar o trabalho explorado e colocar a ciência e tecnologia a serviço da construção de uma sociedade humanamente emancipada.

Os institutos federais emergem no ascenso do Governo popular de Lula como a concretização de um projeto defendido historicamente pelos intelectuais, professores, estudantes e movimentos de luta pela educação e demonstram que uma construção estratégica na sociedade civil foi submetida e aprovada pela sociedade política (parlamento) e assim cravou uma política pública contra-hegemônica na burocracia do Estado brasileiro.

Essa conquista somente foi possível porque havia um ambiente de conciliação de classes no plano neodesenvolvimentista, cuja expectativa era a reindustrialização do país. O evento **Brasil do Diálogo** foi fundamental para selar essa conciliação entre os industriais e a classe trabalhadora e nesse projeto de reindustrialização seria preciso uma ação estatal potente para formar a juventude técnica e tecnologicamente para ocupar os empregos que seriam resultantes dessa atuação. Falava-se inclusive num apagão de mão de obra, e isso foi um fator motivador para avançar nas políticas de qualificação de trabalhadores.

A indústria de transformação não cresceu como queriam os industriais paulistas, ao contrário, esse segmento foi gradativamente perdendo força e participação no PIB. A condição econômica internacional nesse período e as relações com a China produziram um

fenômeno completamente avesso à ideia essencial do neodesenvolvimentismo. A economia brasileira se reprimariza e o Brasil retorna à condição de celeiro do mundo.

Essa condição tem um caráter contraditório interessante porque o Plano Neodesenvolvimentista do PT de fortalecimento não prosperou na indústria de transformação, no entanto o cenário econômico mundial e o agronegócio forte sustentaram os crescimento econômico do país, o que deu fôlego para Lula implementar sua agenda de políticas e programas sociais para a melhoria da vida do povo mais pobre, com destaque especial para o Programa Bolsa Família que tirou o Brasil do mapa da fome da Organização das Nações Unidas (ONU), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) com um pacote obras e o Programa Minha Casa Minha Vida, que possibilitaram o aumento dos empregos e fortalecimento da indústria da construção civil. Tudo isso foi completamente destruído no período sombrio do Governo Bolsonaro.

Isso tudo levou à uma ruptura interna no bloco de poder da classe burguesa, já que a indústria de transformação se via cada vez mais enfraquecida em detrimento da indústria da construção civil e do agronegócio. Não por acaso a operação Lava Jato praticamente liquidou a indústria de construção civil brasileira e os empregos que dela dependiam.

Na educação, o advento dos institutos federais foi acompanhado da expansão de vagas nas universidades pelo REUNI, pelo PROUNI, pelo FIES, pela política de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas nas universidades e institutos federais e pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Pela primeira vez as portas da educação técnica e superior foram abertas para que os filhos da classe trabalhadora pudessem ocupar esse espaço.

O Brasil é o último país das Américas a criar uma universidade, o que aliás ocorreu apenas no século XX, aliado a isso houve uma proibição secular do voto das pessoas analfabetas. A grande maioria do povo analfabeto era o povo negro que, após a abolição da escravidão, foi abandonado à própria sorte.

Essa situação somente foi corrigida com a Constituição Cidadã na redemocratização do país. Isso quer dizer que durante mais de um século foi negado aos analfabetos o direito à participação na sociedade política, e por isso tinha pouco espaço para fazer avançar suas demandas. Isso ilustra o tamanho da importância das ações na política de educação que foram engendradas nos governos petistas.

Os aparelhos privados de hegemonia da classe dominante (CNI e Fiesp) sempre tiveram propostas neoliberais muito bem desenhadas para buscar a hegemonia do pensamento neoliberal na educação, e a mercantilização da ciência e da inovação aos seus próprios

interesses de acumulação. O que houve, no ambiente de conciliação do plano neodesenvolvimentista, foi uma concessão para que um projeto como o dos institutos federais pudesse avançar.

Não é demais lembrar que a Lei de criação dos institutos federais levou menos de 30 dias para ser aprovada no Congresso Nacional, numa demonstração de que os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que foram ocupar espaço na burocracia de Estado souberam com destreza fazer do ambiente de conciliação de classes a estratégia para o convencimento do parlamento e assim conquistar um novo espaço de formação cultural contra-hegemônica dos novos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

No entanto, a estabilidade do projeto dos institutos federais não está descolada da estabilidade econômica e política. O cenário que se desenhou após as jornadas de junho de 2013 foi fatal para desestabilizar o governo Dilma Rousseff e construir o ambiente do Golpe de Estado.

A CNI e a Fiesp, aparelhos privados de hegemonia burguesia industrial, não estavam satisfeitos com a pouco avanço da indústria de transformação e com a redução de sua participação no PIB, com isso passou a financiar os atos e movimentos anti-democráticos que deram apelo popular para que o Congresso depusesse Dilma e o PT.

A mesma CNI e Fiesp que subscreveram o documento Brasil do Diálogo abandonaram a conciliação e retomaram toda sua agenda de aprofundamento neoliberal na educação e aprovaram a Reforma do Ensino Médio, e a Resolução CNE/CEP 01/2021 que atacou frontalmente o currículo dos institutos federais, criando espaço para o desmonte da educação integral.

A educação profissional no século XXI passou por três fases que evidenciam a correlação direta entre o modelo econômico de desenvolvimento e as mudanças nos projetos educacionais. O país vivenciou primeiro uma proposta neoliberal de educação que vinha sendo construída desde o advento da acumulação flexível, segundo a aspiração neodesenvolvimentista do PT e a conciliação de classes que possibilitou o projeto contra-hegemônico dos institutos federais, e por último o retorno aprofundado da agenda neoliberal no plano do Golpe de Estado e do Governo Bolsonaro.

Esse movimento é uma clara demonstração de que as elites econômicas buscam sempre o controle da educação para qualificar a classe trabalhadora dentro perfil que atenda às suas necessidades de acumulação, e que a luta de classe sempre está na pauta.

Daí decorre a necessidade de os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) se integrem a um projeto de desenvolvimento que antagonize com a agenda neoliberal e

construir um pensamento estratégico para o avanço da educação profissional que forma os novos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que vão disputar a hegemonia do pensamento emancipatório nos mais diferentes espaços da sociedade.

Esse pensamento estratégico a ser impresso nos PPIs será construído a partir da realidade concreta da chegada da esquerda brasileira ao poder em 2023, sem a ilusão de que querer fazer do Estado um instrumento de assalto ao poder, mesmo porque a história comprova que o retorno de Lula para derrotar o obscurantismo somente foi possível pelas alianças de uma frente ampla de partidos. Isso não pode ser desconsiderado.

A educação profissional e tecnológica de perspectiva emancipatória carece de um amplo debate nacional para construir as diretrizes dos PPIs para o novo tempo que se apresenta e apontando o seu papel estratégico na formulação dos projetos de desenvolvimento econômico e social, sejam os locais, regionais ou nacional.

A frente ampla não foi apenas para vencer um pleito, mas também para governo e esse ambiente possibilita uma nova investida estratégica contra-hegemônica na constituição dos institutos federais. Se na ocasião anterior os institutos foram cravados na burocracia de Estado e foram consolidados, nesse novo ambiente é preciso indicar os institutos federais como um terreno fértil para a semeadura das experimentações emancipatórias e contra-hegemônicas.

A fase empírica documental deste trabalho revelou que existe uma perspectiva localizada e regionalizada de desenvolvimento nos PPIs dos institutos federais, porém esses documentos não indicam de forma pragmática a forma de atuação das instituições nesse processo e tampouco o que se deve priorizar em termos de parcerias a serem desenvolvidas para o desenvolvimento econômico regional.

Falta objetividade na definição e no compromisso com a perspectiva emancipatória prevista em Lei e de quais atores, empresas médias, associações, cooperativas serão priorizadas na produção de ciência, tecnologia e inovação de interesse social. Essa ausência de uma articulação expressa nos PPIs deixa as instituições fragilizadas tanto pela possibilidade de uma investida mercadológica, como já ocorre nas universidades dos grandes centros, como pela falta de direção para uma busca ativa por aquelas organizações de trabalhadores que estão carentes de formação técnica, formação na área de gestão, formação política, assistência técnica e pesquisas de inovação para a melhoria de seus produtos e processos.

Um projeto de desenvolvimento, nacional, local ou regional direciona as demandas de trabalho e constroem um campo de experimentação onde os institutos federais poderão

formar os diferentes níveis de trabalhadores que vão conduzir técnica e ideologicamente as organizações, inclusive ocupando espaço na burocracia de Estado para atuar em defesa da classe trabalhadora na formulação das políticas públicas.

As políticas sociais e a luta por direitos no capitalismo são uma mediação na busca por uma nova sociedade, e a escola se constitui em um dos espaços privilegiados para as bases da formação de um pensamento contra-hegemônico, mas o campo progressista deve construir tarefas de organização que tornem a emancipação humana uma vontade e uma prática coletiva.

O debate de um projeto de desenvolvimento pode ser o lugar de reencontro do campo progressista com as massas para entender quais os seus anseios com relação às políticas e direitos sociais e quais as experiências de organização do trabalho podem ser apresentadas como alternativas ao projeto de destruição da Indústria 4.0. É preciso mostrar que existe possibilidade real de organização do trabalho fora dos grilhões digitais das plataformas (empresas) de serviços e do trabalho expropriado que cada vez mais produz fome, pobreza e devastação.

Outro aspecto importante nos PPIs dos institutos federais é o fato de haver um espelhamento do conceito hegemônico de trabalho. Isso se deve à produção teórica de intelectuais acadêmicos que formularam estrategicamente uma proposta de escola que ganhou materialidade nos institutos federais. A perspectiva do trabalho na forma ontológica está muito bem demarcada nos documentos, que é o trabalho no horizonte de uma sociedade humanamente emancipada.

No entanto, os PPIs não indicam claramente a forma como os projetos educacionais vão construir cultural e estrategicamente o campo imaginativo que demonstre a possibilidade de uma forma de trabalho não explorada de trabalho, e de que isso pode ser possível na construção de uma nova sociabilidade. Existe uma hegemonia do trabalho no sentido ontológico nos PPIs, porém é preciso indicar as estratégias para que o princípio educativo do trabalho se pautem pela construção de um senso comum anticapitalista e anti trabalho expropriado.

É fundamental transportar o sentido do trabalho ontológico do campo da hegemonia intelectual na academia e nos documentos para o campo prático e cultural com a produção de uma moral anticapitalista e antineoliberal que indique como essa perspectiva vai alcançar o currículo de forma transversal para a formação da nova consciência dos intelectuais orgânicos formados nos institutos federais. Mas não se trata apenas de formar a consciência, os novos

intelectuais orgânicos saberão conduzir de maneira pragmática as experiências contra-hegemônicas.

A construção de uma unidade imaginativa antineoliberal abre espaço para o desenvolvimento de discussões e experimentações práticas organizadas sob o exercício da moral do senso coletivo e solidário na luta política social, em detrimento do trabalho expropriado. Essa moral se forma no reconhecimento de que o trabalho expropriado desumaniza e que o trabalho coletivo e solidário é o campo prático de experimentação onde se forma a consciência de que as categorias trabalho e emancipação humana são indissociáveis. A emancipação humana somente será possível pela destruição do trabalho explorado.

É preciso asseverar que não se promove uma transformação verdadeira apenas pela cultura coletiva e solidária, porque isso também não é suficiente. Não podemos ter a ilusão de que apenas pela consciência emancipatória no campo cultural será possível construir uma sociedade emancipada.

Existe o problema prático da administração dos processos de trabalho, dos homens e das coisas, porque afinal de contas a construção do pensamento hegemônico anticapitalista é apenas o fundamento para práticas de projetos e ações anticapitalistas nos diferentes espaços da sociedade civil, da sociedade política e da condução da burocracia do Estado para defender a classe trabalhadora.

O estudante do instituto federal que será o novo intelectual orgânico da classe precisa ser preparado para liderar processos de trabalho, para buscar a hegemonia do pensamento emancipatório na sociedade civil, para entender a importância de a classe trabalhadora avançar na participação na sociedade política e para ocupar os mais diferentes espaços da burocracia do Estado.

Desse modo, será possível conduzir a formulação dos projetos e políticas que possibilitem o avanço gradual da melhoria das condições de vida dos mais pobres e sobretudo a ampliação hegemônica dessa nova consciência rumo à destruição do trabalho explorado e tendo a emancipação humana como horizonte.

Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Trabalho e neodesenvolvimentismo. Choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil**. São Paulo: Canal 6 Editora, 2014.

_____. **A subjetividade às avessas: toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho: vol. 11, n. 2, pp. 223-239. 2008

ANDERSON, Perry. **Balanco do Neoliberalismo. In: Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Emir Sader, Pablo Gentili (Org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDES. **A invenção da balbúrdia [livro eletrônico]: dossiê sobre as intervenções de Bolsonaro nas Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília, DF: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Mundo do Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação & Sociedade, v. 25, n. 87, p. 335–351, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314215003>

_____. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em:

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 de mar. de 2021.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 de mar. de 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 de mar. de 2021.

_____. **Decreto nº 7.566, de 17 de setembro de 1909.** Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 04 de mar. de 2021.

_____. 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> Acesso em: 07 de mar. 2021.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 08 de mar. 2021.

_____. Lei nº 18.890, de 18 de abril de 1931. **Fixa as Diretrizes de Base da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 05 de mar. de 2021.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes de Base da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.camara.leg.br> Acesso em 05 de mar. de 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 05 de mar. de 2021

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 de mar. de 2021.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 de mar. de 2021.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD. 2007.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 05 de março de 2013.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. **Educação. Políticas Sociais: acompanhamento e análise.** Brasília, 2007.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. BOSCHETTI Ivanete. **Política Social: Fundamentos e História**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Estratégia Nacional e Desenvolvimento**. *Revista de Economia Política*. v.26, n.2 (102), p.203-230 abr/jun, 2006.

_____. **Macroeconomia da estagnação: crítica à ortodoxia convencional no Brasil pós-1994**. São Paulo: Editora 34, 2007.

_____. **Globalização e Competição: por que alguns países emergentes têm sucesso e outros não**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

_____. **Novo desenvolvimentismo: uma proposta para a economia do Brasil**. Nueva Sociedad. Especial em português. Dez, 2010.

_____. THEUER, Daniela. **Um Estado novo-desenvolvimentista na América Latina?** *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 21, Número Especial, p. 811-829, dez. 2012.

_____. **Nacionalismo e novo desenvolvimentismo**. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos (org.). *O Que Esperar do Brasil?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BOITO JR., Armando. **Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder**. In: BOITO JR., Armando; GALVÃO, Andréia (orgs.). *Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000*. São Paulo: Alameda, 2012.

_____. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas: Editora da Unicamp/São Paulo: Editora Unesp, 2018.

BOSCHETTI, Ivanete. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais**. Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais, CFESS – ABPESS, Brasília, 2009.

_____. **Políticas de desenvolvimento econômico e implicações para as políticas sociais**. *Ser social* v. 15, n. 33, p261-384, dez. 2013.

_____. **Assistência Social e Trabalho no Capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. TEIXEIRA, Sandra Oliveira. **O draconiano ajuste fiscal no Brasil e a expropriação de direitos da seguridade social**. In: SALVADOR, Evilásio; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de Lourdes de. *Crise do capital e fundo público*. São Paulo: Cortez, 2019. p. 67-89.

BUTTIGIEG, Joseph A. **Educação e Hegemonia**. In: COUTINHO, Carlos Nelson (org.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais**. Temas em psicologia, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

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

CHANG, Ha-Joon. **Chutando a escada. A estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica**. São Paulo: Unesp, 2004.

CNE/CP. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar (CNE/CP) de 2022.

COIMBRA, Marcos. **Abordagens Teóricas ao Estudo das Políticas Sociais**. In: Política Social e Pobreza. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1987.

CNI, Confederação Nacional da Indústria. **Contribuição da Indústria para a reforma da educação superior**. Brasília - DF, 2004. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/CNI.pdf> Acesso em 01 jul 2022.

_____. **101 propostas para a modernização trabalhista**. Brasília - DF, 2012. Disponível em: <https://abre.ai/eJmx> . Acesso em 01 jul. 2022.

_____. **Modernização das relações de trabalho: caminho para equilibrar proteção, competitividade e desenvolvimento econômico e social**. Brasília - DF, 2017. Disponível em: <https://abre.ai/eJmA>. Acesso em 01 jul. 2022.

_____. **Mapa estratégico da indústria (2018/2022)**. Brasília - DF, 2018. Disponível em: <https://abre.ai/eJmC>. Acesso em 01 jul. 2022.

_____. **Proposta da indústria para as eleições de 2022**. Brasília - DF, 2022. Disponível em: <https://abre.ai/eJmF>. Acesso em 01 jul. 2022.

_____. **Portal da Indústria: Grupo de trabalho de engenharia STEAM**. Disponível em: <https://abre.ai/eJmN> .Acesso em 01 jul. 2022.

CUNHA, Luis Antonio. **O ensino de ofícios e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2 ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

EESP/FGV. Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. **Dez teses sobre o novo desenvolvimentismo**. Disponível em . Acesso em 09 set 2013.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FAGNANI, Eduardo. **Austeridade e seguridade: a destruição do marco civilizatório**. In : ROSSI, Pedro; DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana. (org.). Economia para poucos impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil. São Paulo: Autonomia Literária, 2018. p. 57-82

FIESP, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. CUT, Central Única dos Trabalhadores et al. **Brasil do diálogo, da produção e do emprego: acordo entre trabalhadores e empresários pelo futuro da produção e do emprego**. São Paulo - SP, 2011.

FONAPRACE. **V pesquisa nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES-2018**. ANDIFES-Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>

FONTES, Virgínia. **Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho**. Marx e o Marxismo. v. 5, n. 8, p.45-67, 2017. Disponível em: <http://reunioes.sbpcnet.org.br/72RA/textos/CO-VirginiaFontes.pdf>. Acesso em 01/03/2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. Perspectiva, Florianópolis, v.9, n1, p. 71-87, 2001.

_____. **Educação Omnilateral**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. p.267 - 274. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____, CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005. p. 19-62.

_____. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classe**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.14, n. 40, p. 168-194, 2009.

_____. CIAVATTA, Maria. **Teoria e Educação no labirinto do capital**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

_____.(org.) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FURTADO, Celso. **Brasil: a construção interrompida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios**. 216f. (doutorado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

_____. KUENZER, Acácia Zeneida. **A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível**. Holos, v. 6, p. 22–32, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>>.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro, civilização Brasileira, 1984.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

GOMES, C. **Projeto Nacional: o dever da esperança**. 1ª Ed. São Paulo: Leya, 2019.

GONÇALVES, R. **Governo Lula e o Nacional-Desenvolvimentismo às Avessas**. Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política, n. 31, fev.2012a.

_____. **Novo Desenvolvimentismo e Liberalismo Enraizado**. In: Serviço Social e Sociedade, nº 112 pp. 637-631, São Paulo: out/dez. 2012b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n112/03.pdf>. Acesso em: 25 Mar. de 2022.

HADDAD, Fernando. **Em defesa do socialismo**. 1ª Ed. São Paulo: Vozes, 1998.

IAMAMOTO, Marilda. **A questão social no capitalismo**. Temporalis, Brasília-DF, n. 3, ABEPSS, 2001.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2011**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24908-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-12-3-e-taxa-de-subutilizacao-e-25-0-no-trimestre-encerrado-em-maio-de-2019>> Acesso em 22/07/2019.

INEP. **Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira**. 2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nenhum-estado-atinge-a-meta-do-ideb-2017-no-ensino-medio/21206> acesso em 29/11/2018.

IPEA, Instituto Nacional de Pesquisa Econômica e Aplicada. **Mulheres e Trabalho: breve análise do período 2004-2014**. Brasília, 2016.

_____. Instituto Nacional de Pesquisa Econômica e Aplicada. **Brasil em desenvolvimento 2011**. Brasília: Ipea, 2011

JARDIM, Maria Chaves e SILVA, Márcio Rogério. **Programa de aceleração do crescimento (PAC)**. 1ª ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 2015.

KATZ, Claudio. **Neoliberalismo, Neodesenvolvimentismo, Socialismo**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular. 2016.

_____. HAINE, La. **Socialismo o neodesarrollismo**. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Ensino médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. Coleção Questões da nossa época; v.63.

KRUPSAKAIA, N. K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão popular, 2017.

LULA DA SILVA, Luiz Inácio. **Carta ao Povo Brasileiro**. São Paulo, 22 jun 2002. Disponível em

LEHER, Roberto. **Ideologia do desenvolvimento, pobreza e hegemonia**. In: MOTA, Ana Elizabete (Org). *Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2012.

LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

MACHADO, Lucília Regina. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1989

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. SP, Abril Cultural, 1982.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2016.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialéctica de la dependencia**. 5. ed. México: Era, 1981 [1972].

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**. As diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982a. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 21/07/2019

_____. **Teses sobre Feuerbach**. Trad. Castro e Costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

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

_____. **Instrução para os delegados do Conselho Geral Provisório: As diferentes questões**. 1866

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo. Editora Martin Claret, 2006.

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

MENDONÇA, Celma Concesso. **Real significado da reforma da educação profissional nos anos 90**. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém (org). *Educação e trabalho na sociedade capitalista – reprodução e contraposição*. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

MERCADANTE, Aloizio. **As bases do novo desenvolvimentismo: análise do governo Lula**. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas – IE Unicamp, Campinas, 2010.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução: Magda Lopes, São Paulo: Ensaio, 1996.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006

_____. **A crise estrutural do capitalismo**. Revista Outubro, n. 4, p. 7-15. Disponível em: <<http://revistaoutubro.com.br/blog/edicoes-antiores/revista-outubro-n-3/>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. **Educação para além do Capital**. São Paulo. Boitempo Editorial, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). et al. **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS. **Bolsa Família**. Brasília/DF 2019. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em 31. jul. de 2019.

Ministério da Educação MEC. **PRONATEC**. Brasília/DF 2019. Disponível em: ≤ <http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em 31 jul. de 2019.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração**. In: Revista Eletrônica Holos do Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN. Pag. 4-30, V 2 Ano 2007. Disponível em: www.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/viewarticle/11

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução**. Paulo-SP: Cortez, 2012.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2010.

O POVO ONLINE. Reforma aumentará escolas em tempo integral. 2018. Disponível em <<http://blogs.opovo.com.br/novoensinomedio/2018/02/12/reforma-aumentara-escolas-em-tempo-integral/>> acesso em 29/11/2018.

OSORIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

OLIVEIRA, Ataídes. **A caixa preta do sistema S**. Brasília: Senado Federal, Gabinete do Senador. 2014.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais e o Projeto Nacional**. Brasília, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_ifets_eliezer.pdf> acesso em 21/07/2019.

_____. et al. **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

_____. **Os IFETs e o Projeto Nacional.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_ifets_eliezer.pdf 2008. Acesso em 01 mar. 2022

_____. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo. Moderna, 2011.

_____. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares.** São Paulo: Moderna, 2012.

PAIVA, Ricardo. **Concepção de trabalho em disputa no contexto da educação profissional integrada ao ensino médio nos Institutos Federais.** Universidade Estadual do Rio de Janeiro. (doutorado em educação). 199f. 2017

PEREIRA, Potyara Amazoneida P.; STEIN, Rosa Helena. **Política social: universalidade versus focalização. Um olhar sobre a América Latina.** In: BOSCHETTI, Ivanete. et al. *Capitalismo em crise: política social e direitos.* São Paulo: Cortez, 2010. cap. 5, p. 106 - 130.

_____. **Política social: temas e questões.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

PISA. **Programme for International Student Assessment (PISA) de 2015.** OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>

POCHMANN, Marcio. **Políticas sociais e padrão de mudanças no Brasil durante o governo Lula. Ser Social, Brasília,** v. 13, n. 28, p. 12-40, jan./jun. 2011.

PORTO JÚNIOR, Manoel José. **O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro (doutorado em educação) 191f. 2014.

QUEVEDO, Margarete de. **Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção(ões) e desafios no IFRS.** Dissertação de Mestrado. UCS, 2016.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais.** (2ª. Ed.). Lisboa: Gradiva, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Editoras Vozes, 2003.

SAAD FILHO, Alfredo e MORAIS, Lécio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia.** 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas - SP: Autores Associados, 2012.

_____. **O nó do ensino de 2º grau.** Bimestre, São Paulo, n.1, out. 1986.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas-SP, Autores Associados, 2007.

SOUZA, José dos Santos. **Os 500 anos de Tradição Excludente da Educação Brasileira**. In: Revista da FAEEBA. Revista do Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, ano 9, nº 13, jan./Junho, 2000. Pag. 77-84. ISSN 0104-7043.

SOUZA, J. C. M. de. **A Educação Profissional Agrícola na Constituição do Instituto Federal Goiano**. 2014. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SUNKEL, Oswaldo. **“En busca del desarrollo perdido”**. In Vidal, G.; Guillén R., A. (coords.), Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización. Homenaje a Celso Furtado. Buenos Aires: FLACSO, 2007, pp. 469- 488.

SILVA, Josué Graciliano da. **A expansão da rede federal de educação profissional científica e tecnológica entre os anos 2005 e 2015 e suas implicações socioespaciais no Estado de Santa Catarina**. 416f. 2017.

SICSÚ, João. PAULA, Luiz Fernando de. MICHEL, Renaut. **Por que novo desenvolvimentismo?** Revista de Economia Política, vol. 27, nº 4 (108), pp. 507-524, out-dez, 2007.

SIAFI. **Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI) de 2022**

SIGA BRASIL. **Sistema de informações sobre orçamento público federal de 2022**.

SALVADOR, Evilásio. **Fundo público e conflito distributivo em tempos de ajuste fiscal no Brasil**. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; POCHMANN, Marcio (org.). Brasil: Estado Social contra a Barbárie. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020. p. 367-388

_____. **Disputa do fundo público em tempos de pandemia no Brasil**. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 19, n. 2, p. e39326, 22 dez. 2020b.

TAVARES, M. G. **A Constituição e a Implantação dos Institutos Federais no Contexto da Expansão do Ensino Superior no Brasil: o Caso do IFC – Campus Rio do Sul**. 2014. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Ponta Grossa, 2014.

TREVISOL, J. V.; MAZZIONI, L. **A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho**. Roteiro, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 13–46, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16482. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16482>. Acesso em: 4 fev. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Capital, trabalho e educação**. Florianópolis: Em debate/UFSC, 2016.

TZU, Sun. **A arte da guerra: Sun-Tzu sobre a arte da guerra: o mais antigo tratado militar do mundo**. Barueri - SP: Novo Século Editora, 2015.

UNGER, Mangabeira Roberto. **A economia do conhecimento**. 1ª Ed. São Paulo: Autonomia literária, 2018.

VIEIRA, R. S.; KUENNING, M. **Affirmative action in Brazilian universities: effects on the enrollment of targeted groups**. *Economics of Education Review*, v. 73, p.01-34, julho, 2019. Disponível em:
http://rsvieira.com/files/papers/Vieira_and_Arends_Kuenning_2019_affirmative_action.pdf

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. 1. Boitempo, 2002.