

(Des)Caminhos da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: contradições na trajetória histórica

(Mis)Directions of the Professional, Scientific and Technological Federal Educational Network's Expansion Politics: contradictions of historical trajectory

Jailson Alves dos Santos*

José Rodrigues**

Resumo

O presente texto pretende contribuir para a análise da política educacional sob o governo do Partido dos Trabalhadores, em particular, a política de expansão territorial, interiorizada e em larga escala da educação profissional no Brasil, concebida a partir de 2005, mas iniciada em 2008, com a introdução dos institutos federais de educação profissional, científica e tecnológica (IFs). Para tal, o texto é composto de duas partes, nas quais se discute a noção de “(con)formação do cidadão produtivo”, enquanto perspectiva burguesa de educação; e apresenta uma análise crítica dos dados quantitativos sobre política de expansão. O texto aponta os limites, as inconsistências e as contradições da expansão da educação profissional implementada pelo governo petista.

Palavras-chave: Educação profissional; (Con)formação do cidadão produtivo; Política Educacional.

Abstract

This paper aims to contribute to the analysis of education politics under the administrations of Partido dos Trabalhadores (PT – Brazilian Labor Party), in particular, the territorial expansion policy, inward migration and wide scale vocational education in Brazil, conceived in 2005, but initiated in 2008, with the introduction of the federal institutes of vocational, scientific and technological education. For this purpose, the text is composed of two parts, in which the notion of “(con) formation of productive citizen”, while bourgeois perspective of education, is discussed; and presents a critical analysis of quantitative data on expansion policy. The text points out the limits, inconsistencies and contradictions of the expansion of education implemented by the PT administrations.

Keywords: Vocational education; (Con)formation of the productive citizen; Educational politics.

* Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutor em Educação (UFF, 2006). jailson.pesquisaufrj@gmail.com.

** Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Doutor em Educação (Unicamp, 1997), membro do NiepMarx-UFF e pesquisador do CNPq.

“Para o futuro, eis-nos constrangidos a olhar os fatos frontalmente; o milagre que esperaríamos no íntimo do nosso coração: a escola como universo preservado, ilha de pureza – à porta da qual se deteriam as disparidades e as lutas sociais – esse milagre não existe, a escola faz parte do mundo”.

George Snyders

Desde a eleição e, principalmente, da posse de Luiz Inácio Lula da Silva, em 1º de janeiro de 2003, debate-se a natureza do governo e das políticas públicas sob o governo do Partido dos Trabalhadores. Passados mais de 10 anos, talvez já seja possível uma análise mais clara e precisa sobre a política educacional dos governos petistas, em que pese a permanência da circulação das paixões em torno do atual mandato presidencial de Dilma Rousseff.

O presente texto¹ pretende, portanto, contribuir para a análise da política educacional sob o governo do Partido dos Trabalhadores, em particular, a política de expansão territorial, interiorizada e em larga escala da educação profissional no Brasil, concebida a partir de 2005, mas iniciada em 2008, com a introdução dos institutos federais de educação profissional, científica e tecnológica (IFs).

O texto encontra-se dividido em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na seção 1, *Sobre a função social da escola na sociedade capitalista*, apresenta-se a origem da escola classista, com ênfase na escola sob o modo de produção capitalista. Sobre essa, o texto trabalha o que considera suas principais contradições, as quais podem ser sintetizadas na formulação *(con)formação do cidadão produtivo*. A seção 2, *(Des)caminhos da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, enfoca precisamente o processo de expansão territorial interiorizada da mencionada Rede, destacando as contradições de sua trajetória histórica, confrontando o discurso governamental com a realidade que se expressa nos IFs.

1. Sobre a função social da escola na sociedade capitalista

O fenômeno educativo sempre existiu, sempre existirá. Pelo menos, enquanto houver humanidade. Muito antes de florescerem as sociedades divididas

¹ Este texto é uma reelaboração e atualização da intervenção dos autores, em 28 de março de 2014, no 28º Congresso Nacional do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (28º CONSINASEFE), Brasília, e também no I Fórum Sindical – SINASEFE – Seção Salinas, MG, em 20 de setembro de 2014. Uma versão preliminar foi apresentada ao *Marx e o Marxismo 2015: Colóquio Internacional: Insurreições, passado e presente*, realizado na UFF, campus do Gragoatá, entre 24 e 28 de agosto de 2015.

em classes sociais, havia homens educando homens². A educação está presente mesmo antes da invenção da escrita, nas chamadas sociedades primevas ou originais³, que viviam e ainda vivem em comunismo primitivo.

Coletivamente atuando sobre a natureza, (re)conhecendo-a, testando-a, adaptando-a às próprias necessidades, interesses e desejos, cada ser humano, assim como toda a humanidade, simultaneamente transforma-se, humaniza-se. O homem é o próprio trabalho.

Como não há, na espécie humana, nada parecido com o que se convencionou chamar de *instinto* nos outros animais, o saber sobre a produção da vida precisa – e sempre precisará – ser transmitido àqueles que ainda não o sabem. Ou seja, o saber sobre esta ação coletiva – chamada *trabalho* – e seus resultados não são automaticamente transmissíveis. É, portanto, imperioso que mais ou menos se organize um modo de realizar a transmissão dos saberes sobre a vida, sobre o trabalho.

As sociedades em comunismo primitivo, embora comportassem algum grau de diferenciação no trabalho, notadamente aquela a qual se convencionou designar de *divisão sexual do trabalho*,⁴ de fato, não possuíam *divisão social do trabalho*. Em outras palavras, o trabalho não era dividido entre as classes (ou grupos) sociais a partir da posse dos meios e instrumentos de produção. Todos trabalhavam e o produto coletivo do trabalho era dividido igualmente entre todos. De forma análoga, a educação era igualmente de responsabilidade coletiva, sem a materialização de um espaço específico no qual aconteceria a educação. Em outras palavras, as sociedades primevas não precisavam da escola.

Até o surgimento de um novo modo de produção, esse ideal pedagógico de adaptar a criança aos interesses, necessidades e fantasias da comunidade respondeu sem maiores problemas à realidade das sociedades sem classes, cujos fins derivam da estrutura mais ou menos homogênea do ambiente social, portanto, identificando-se aos interesses comuns do grupo e, assim, se realizavam igualitariamente em todos os seus membros de forma espontânea e integral (Miranda, 2011, p. 314; Ponce, 1996, p.21)

É com a mudança no modo de produção e, portanto, na análoga alteração da forma de apropriação do excedente social (agora significativo), que a educação passa a ser controlada por uma determinada classe (ou grupo) social (Miran-

² Talvez desnecessário registrar que tomamos aqui homem e homens por sinônimo de humanidade, portanto, englobando os sexos feminino e masculino, além de toda a ampla gama de variedade de gêneros que hoje vêm à luz, com maior ou menor dificuldade de se expressar socialmente.

³ Embora com populações numericamente diminutas, de fato, tais sociedades ainda existem em pleno século XXI (Gonçalves, 2001).

⁴ Sobre a divisão sexual do trabalho, ainda vale a leitura de Engels (1982). Sobre a discussão marxista contemporânea sobre gênero, ver Carrasco & Petit (2012), Goldman (2014), Nogueira (2004) e Toledo (2001).

da, 2011, p.315). Uma parte, diminuta é verdade, da sociedade passa a ter tempo disponível para dedicar-se ao pensar, a sistematizar os saberes que emergiram da prática coletiva do trabalho e da cultura e a controlar quem efetivamente produz a riqueza social. A ampla maioria da população, portanto, continua utilizando boa parte de seu tempo não só para produzir a sua subsistência, mas também a existência de seus opressores.

Nesse sentido, como já apontaram Marx e Engels (2007, p.47), aquela classe que detém os meios de produção material também detém os meios de produção espiritual e, por consequência, os meios com os quais se transmite o saber social sobre a produção da vida. Com isso, a educação divide-se. A educação passa a ser orientada, então, por duas vertentes distintas. De um lado, a educação comunitária e não formalizada segue existindo, transmitindo, entre outros saberes, o *saber fazer* sobre a produção material da existência, além de, obviamente, dos costumes comunitários, também chamados de *cultura* (ou ainda *cultura-ideologia*). É no trabalho concreto que se educa para ele. Por outro lado, surge a escola, instituição responsável por ministrar a educação formal, que, de certa forma, era muito parecida como as existentes nos dias atuais.

De tudo o que foi dito até agora, deve-se concluir que há uma íntima e inextrincável relação entre trabalho-humanidade-educação, ou mais sinteticamente, trabalho-educação. E, portanto, *o trabalho é o princípio educativo*⁵.

Nesta nova instituição social – a escola – um certo tipo de saber, mais ou menos elaborado teoricamente, assume o seu centro. Nesta historicamente nova forma de educar, mesmo que o saber preserve sua finalidade prática, em última instância, este é elaborado e transmitido através de meio altamente simbólico: a escrita.

Assim, nas sociedades de classe pré-capitalistas, a educação escolar/formal/escrita emerge como privilégio das classes dominantes. A escola passa a cultivar e transmitir, agora, um *saber-privilégio*, que diz respeito imediatamente às classes que detêm a posse sobre os meios e instrumentos de produção. Em outras palavras, a educação de atividade comunitária converte-se em uma educação distintiva de classe social, isto é, uma *educação de classe*. Sinteticamente, tem-se, de um lado, a *escola* e, de outro lado, a *escola da vida e do trabalho*. Aquela destinada aos filhos (geralmente do gênero masculino) da classe dominante, enquanto a última voltada para o restante amplamente majoritário da população dominada, que produz diariamente o sustento de todos. Enfim, desde a sua origem, a educação escolar sempre foi atravessada por um *corte* de classe⁶.

⁵ As vezes, alguns educadores afirmam que, na concepção marxista, o trabalho *deve ser* o princípio educativo. Ora, para Marx, o trabalho é o princípio educativo por excelência, mesmo sob o modo de produção capitalista. Cf. Saviani (2003).

⁶ Sobre a educação grega clássica, ver Jaeger (1994). Sobre a história da educação desde a Antiguidade, ver Manacorda (1989).

A transição da manufatura à grande indústria trouxe consigo a necessidade da ampliação da educação escolar⁷, como um dos pilares de sustentação para o desenvolvimento das forças produtivas, e, em decorrência, a sustentação do modo de produção capitalista. Marx (2013, cap. 13) mostra claramente a mudança operada no pensamento ocidental. Se a ciência grega clássica era fundamentalmente contemplativa, a Revolução Industrial inglesa (iniciada em torno de 1750⁸ representou a transformação dos saberes sistematizados (mais ou menos integrados no que então se chamava de Filosofia) em *Ciência Moderna*⁹. A partir deste momento histórico, operou-se uma transformação no saber, que de *potência espiritual* converteu-se em *ato material*, ou seja, a Ciência Moderna emergiu como força produtiva, no e para o modo de produção capitalista.

Então, diante do papel central da ciência moderna, no desenvolvimento das forças produtivas, passou a ser imprescindível a sua ampla socialização. Ora, como realizar a socialização deste saber altamente sistematizado, que vai paulatinamente sendo extraído da prática social coletiva e se autonomizando? A escola foi a resposta à questão, posto que já era o lugar social da transmissão do saber sistematizado (formalizado) (Saviani, 2008). Contudo, essa necessidade de expansão, intrínseca ao desenvolvimento das forças produtivas, sob o modo de produção capitalista, não é isenta de contradição.

Com efeito, Saviani, abordando aquele momento de profunda e rápida transformação histórica, explicita a contradição fundamental da educação, sob o modo de produção capitalista:

Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanis-

⁷ Marx, sempre atento aos sinais das transformações das forças produtivas e das relações sociais de produção, articulará este momento histórico à sua reflexão sobre educação. Cf. Marx (2013).

⁸ Foi provavelmente Engels (2008) o primeiro a denominar este rápido processo de transformação social de Revolução Industrial.

⁹ Cabe dar destaque à física e à química, que tiveram na sua base empírica a utilização sistemática dos conceitos da matemática com o objetivo de lhes propiciarem a aplicação prática e, principalmente, técnica e tecnológica.

mos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada (Saviani, 2003, p.137).

Manacorda (1989), ao analisar a educação, ao longo de toda a história da humanidade, esta vem sendo atravessada pela *dualidade estrutural*, sustentada pelos sistemas educativos. Utilizando a linguagem de Gramsci (2000) podemos afirmar que, nas sociedades fundadas no modo de produção capitalista, a escola apresenta-se bifurcada em duas instituições: uma para formar *dirigentes* e a outra para os *dirigidos*¹⁰.

Grosso modo, pode-se afirmar que, do ponto de vista da burguesia, caberia ao sistema escolar¹¹ duas funções simultâneas. De um lado, a escola buscaria a *conformação política, cultural e ideológica* (i. e., *espiritual*, como diria Marx) dos educandos, segundo a norma vigente a qual podemos denominar de *Cidadania*.¹² De outro lado, à escola caberia simultaneamente a *formação para o trabalho* sob a forma dominante, isto é, capitalista, portanto, *produtor* (mediato ou imediato) de *mais-valor*. Em uma formulação sintética, portanto, sob o modo de produção capitalista, caberia ao sistema educacional a *(con)formação do cidadão produtivo*¹³.

Nesse sentido, a burguesia, desde sua chegada ao poder político, vem lutando para efetivamente reduzi-la à perspectiva da *(con)formação do cidadão produtivo* – e, apenas sob esta forma, potencialmente estendida à toda população, não por beneplácito do Estado ou de filantropos, bem ou mal intencionados, mas por necessidade intrínseca ao modo de produção capitalista.

Com Marx (2013), entendemos que, sinteticamente, o modo de produção capitalista se estabelece a partir da chamada *Lei do Valor*, que pode resumidamente ser definida através da fórmula $D \rightarrow M \rightarrow M' \rightarrow D'$. Ou seja, dinheiro (D, ou capital, para ser mais preciso) é convertido em mercadorias (M), que por sua vez são transformadas, através do trabalho, em novas mercadorias (M') que, então, são

¹⁰ Embora se faça necessária a rediscussão da noção de estrutura dual ou dualidade estrutural, no presente texto a mesma ainda será utilizada. Contudo, cabe registrar que, em sendo cada respectiva classe social fundamental em si mesma diferenciada, também não haverá unicidade escolar, sejam aquelas destinadas aos dirigentes, sejam aquelas voltadas para os dirigidos. Tal diferenciação interna responde, de maneira desigual, mas de forma combinada, à própria divisão técnica e social do trabalho, seja o intelectual (elaboração), seja o manual (execução). Enfim, a configuração formal da educação (sistema educacional) é desigual e combinada.

¹¹ A utilização do termo sistema escolar não é fortuita nem isenta de riscos. Contudo, apesar da análise crítica de Saviani (1996, 2007a, 2014), optou-se por utilizar tal expressão.

¹² “Condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política.” (Cidadania [verbetes] In: Dicionário Eletrônico de Língua Portuguesa Houaiss, 2009). Para uma discussão teórica, ver Bobbio (2004), Bottomore (1996), Foley (1988) Marshall (1967), Rodrigues (2006) e Welmowicki (1998).

¹³ Cf. Frigotto & Ciavatta (2006, p. 62), a expressão “formação do cidadão produtivo” teria sido consagrada no Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), no final dos anos 1990.

reconvertidas, no mercado, em mais dinheiro (D'). Ou seja, a sociedade capitalista é aquela que se estrutura a partir do valor que se autovaloriza expansivamente (capital), através da apropriação privada de trabalho não-pago (mais-valor) extraído da classe trabalhadora.

Portanto, o modo de produção capitalista é, necessariamente, um processo autoexpansivo, inclusive espacial, social etc. Ou o capital está em permanente expansão ou está em crise. Para fugir da crise que lhe é inerente, o capitalismo precisa diuturnamente alcançar e subordinar espaços que ainda não estão formal ou realmente sob o seu domínio. Com efeito, para Miranda (2011), sob o neoliberalismo, a educação escolar é o único direito social que efetivamente se expande, mas obviamente sob o signo da contradição¹⁴.

Também a classe trabalhadora vem efetivamente lutando pelo acesso ao saber socialmente produzido e distribuído pela escola, em todos os seus níveis, contribuindo para a expansão da escolarização¹⁵.

Embora a escola não produza mercadorias, as relações sociais capitalistas, e sua lógica organizativa, estenderam-se a essa instituição, de uma forma peculiar (Miranda, 2011, p.317). Há um permanente movimento do capital em buscar transformar a educação em mercadoria¹⁶, *(con)formar trabalhadores em cidadãos produtivos*, de expropriar o conhecimento daqueles que conduzem o processo educativo, os professores, de distribuir de forma parcelada e pragmática o saber produzido pela humanidade.

2. (Des)caminhos da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Poder-se-ia escrever a história da educação brasileira, principalmente, a partir da chamada Era Vargas, iniciada em 1930, através da compreensão da necessidade intrínseca do modo de produção capitalista, na especificidade da formação social brasileira, de expansão da escola, tendo em vista o reordenamento e o crescimento do próprio capitalismo entre nós.

Nos últimos 80 anos, a escola brasileira expandiu-se verticalmente e horizontalmente, além de ter-se diversificado internamente. Com efeito, a legislação em vigor aponta para a universalização da educação escolar, desde a educação

¹⁴ “O direito à educação, considerado universal, tem se apresentado no neoliberalismo através de um duplo movimento, de um lado, de expansão quantitativa de vagas e, por outro lado, a precarização das condições de trabalho escolar” (Miranda, 2011, p. 316).

¹⁵ Infelizmente, este texto não comporta a análise da luta da classe trabalhadora por acesso ao saber sistematizado transmitido pela instituição escolar. Se tivéssemos condição de registrar as inúmeras lutas políticas pelo direito à educação empreendidas pela classe trabalhadora, não haveria como ignorar os movimentos grevistas que os profissionais da educação vêm conduzindo no Brasil, desde a década de 1980. Sobre esta relevante discussão, ver Miranda (2011).

¹⁶ Sobre as noções de *educação-mercadoria* e *mercadoria-educação*, ver Rodrigues (2007).

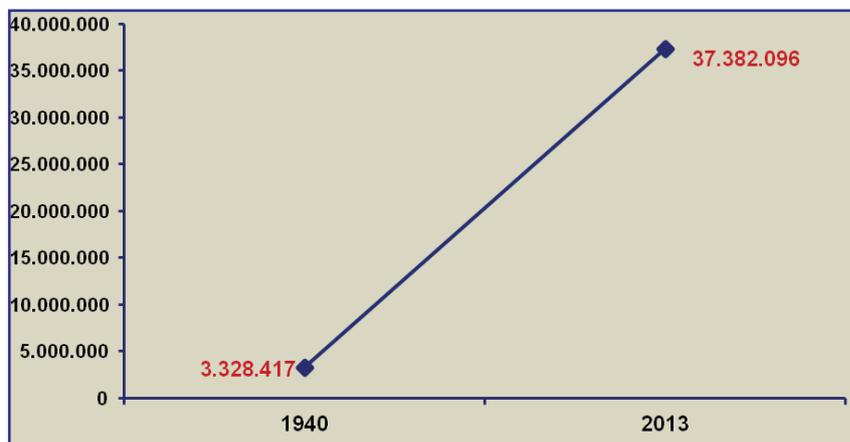
infantil até o ensino médio. As estatísticas oficiais atestam o crescimento da população escolarizada e da elevação da escolaridade média.

Fiori (1995, p. 64) utiliza o trabalho de Roman Rosdolsky (2001) para afirmar que considera

[...] as relações de luta e dominação política como co-constitutivas do próprio capital, o qual se valoriza e se expande de forma contraditória, produzindo e reproduzindo, econômica e politicamente, suas relações constitutivas, em um só processo histórico-concreto. As formas institucionais do próprio Estado seriam explicadas pela luta entre as classes e suas frações, e *pela competição entre vários capitais individuais, implícitas, ambas, no mesmo processo de valorização.* (Os grifos são nossos)

É neste processo de valorização e de expansão do capital que o Estado brasileiro, em cada momento do desenvolvimento das forças de produtivas e das relações sociais de produção, ampliou as possibilidades de acesso da população à escola em larga escala. Conforme mostra o gráfico 1, abaixo, o qual sinaliza que se considerarmos o número de matrículas nos atuais níveis fundamental e médio, estes experimentaram um crescimento de 3.328.417 alunos em 1940 para 37.382.096 em 2013.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas nos níveis fundamental e médio no período 1940 a 2013



Fonte: Elaborado por **Autor 1** a partir de Romanelli (1989) e Sinopse estatística da educação básica MEC/INEP, 2013.

O número de modalidades de cursos de educação profissional também vem se expandindo. Atualmente, nesta modalidade educacional, a legislação¹⁷

¹⁷ Cf. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, que alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996. Para uma crítica a esta reforma instituída originalmente, em 2004, através do Decreto 5.154/04, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ver Rodrigues (2005).

prevê as seguintes possibilidades, em se tratando de cursos regulares: Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e a Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação. A legislação prevê ainda cursos especiais, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

A expansão e a diversificação da educação brasileira também podem ser verificadas pela oferta variada de habilitações profissionais, seja em cursos de educação profissional técnica de nível médio, como em cursos de graduação (tradicional ou tecnológica).

Os “arranjos” institucionais também vêm se expandindo diversificadamente. A recente criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), assim como a instituição, em 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)¹⁸, demonstram cabalmente a expansão da educação, no contexto neoliberal, como pode ser claramente observada pela simples leitura da apresentação do documento *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes* (Brasil, 2010, p. 3. Grifos nossos):

O Ministério da Educação criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturado a partir do potencial instalado nos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia permitirão que o Brasil atinja *condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico*.

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a *competitividade econômica* e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais¹⁹.

Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do *cidadão trabalhador*; e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

¹⁸ Cf. Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011, que institui o Pronatec.

¹⁹ Segundo Costa (2010, pp. 127-128), o termo APL passou a ser utilizado com frequência no Brasil ao final da década de 1990, e o seu conceito foi definido como sendo um espaço social, econômico que se formou historicamente por uma aglomeração de empresas ou por produtores, que formam um conjunto de instituições similares, podem funcionar fortemente relacionadas entre si ou atuam de forma interdependentes, interagindo num determinado espaço geográfico local, limitado através dos fluxos de bens e de serviços.

Este *novo arranjo educacional* abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica.

Portanto, a educação, em particular, a educação profissional e tecnológica, mas não exclusivamente – articula-se explicitamente às demandas do modo de produção capitalista também no aspecto da permanente expansão e consequente diversificação. Contudo, como não poderia deixar de ser, tal expansão é marcada por contradições que serão apresentadas mais especificamente a seguir.

Ao analisar a política de expansão territorial, interiorizada e em larga escala da educação profissional no Brasil, concebida a partir de 2005, e, na prática, iniciada em 2008, com a aprovação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, podemos afirmar que o percurso da construção e da consolidação deste projeto educacional é marcado pelas contradições entre as intenções expressas nos discursos e nos documentos do Ministério da Educação (MEC) e aquilo que realmente vem ocorrendo nestes cinco anos de existência da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, adiante representada pela sigla RFEPCT, ou simplesmente denominada de Rede.

Os (des)caminhos da política de expansão, que, do nosso ponto de vista, vem sendo atravessada por um conjunto de contradições, revelam limites claros para o desenvolvimento de projetos educacionais dessa natureza. Os entraves para a sua plena realização podem ser organizados em dois grandes grupos.

Em primeiro lugar, a origem e a função social da escola na sociedade capitalista, que, nesse sentido, coloca limites estruturais, isto é, históricos à política aqui analisada²⁰.

Em segundo lugar, os limites da educação brasileira, em si, se levarmos em conta o panorama que expressa a sua totalidade, ou seja, em todas as suas etapas do ensino, notadamente o ensino fundamental. Com efeito, na prática, esta etapa da educação básica apresenta problemas estruturais que já deveriam ter sido solucionados, ou, pelo menos, enfrentados mais consistentemente pelos responsáveis pela formulação da política educacional, assim como pelos gestores do chamado sistema nacional de educação.

O que temos assistido nesta nova política de expansão da RFEPCT é a ampliação interiorizada dos institutos federais, em todo o país, com o objetivo declarado de proporcionar à população, como um todo, a oportunidade de frequentar escolas de educação profissional mantidas pelo governo federal, em diferentes modalidades e níveis. Tal objetivo, contudo, é formulado sem levar em conta a necessidade de estabelecer uma política pública no sentido de solucionar os graves problemas de ordem socioeconômica, presentes na sociedade brasileira, e que contribuem decisivamente no fraco desempenho da educação básica no País.

²⁰ Cf. seção 1 deste artigo.

A presente seção está subdividida em duas partes: na primeira, com base nos dados empíricos, vamos traçar um panorama daquilo que foi a política de expansão da RFEPCT, a partir de 2005, e, na segunda, mostraremos contradições que marcam esta expansão.

2.1 A Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: aspectos da sua construção histórica

A expansão da RFEPCT na primeira década do século XXI pode ser considerada um dos marcos históricos das políticas do Estado brasileiro para a educação profissional no período republicano. Esta Rede, ao longo da sua existência²¹, apesar de sofrer mudanças nas suas estruturas político-pedagógicas, não havia experimentado uma reformulação tão profunda, como a que ocorreu a partir de 2005, principalmente no que tange ao seu aspecto quantitativo.

As transformações que se operaram na Rede, na atual conjuntura, modificaram radicalmente todo o processo de organização das suas estruturas administrativa e pedagógica, sendo que a grande inovação foi a ampliação, em larga escala, do número de unidades escolares, de forma interiorizada e com abrangência nas grandes regiões do País, principalmente no Nordeste.

Com efeito, através da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, fruto da criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais se constituíram a partir da fusão dos centros federais de educação tecnológica (Cefets), das escolas agrotécnicas federais e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais. A partir daí, tais novas instituições passaram a funcionar de modo semelhante ao das universidades federais, pelo menos no que tange à estrutura administrativa.

Dessa forma, cada instituto federal passou a ter a sua gestão político-administrativa organizada a partir de uma Reitoria e cinco Pró-Reitorias, numa estrutura *multicampi* e pluricurricular, passando a oferecer cursos que vão desde a educação de jovens e adultos (conhecida como PROEJA) até os que ofertam cursos no nível de pós-graduação, principalmente cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*)²².

²¹ A atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem sua origem no Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, durante a gestão do então Presidente da República Nilo Peçanha, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices, subordinadas ao então Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

²² Consultados os sites dos Institutos Federais do Rio de Janeiro, de São Paulo, Baiano, Norte de Minas Gerais, o de Santa Catarina, do Paraná e o do Rio Grande do Sul, em 20/10/14, constatou-se que tanto o IFRJ quanto o IFSP oferecem dois cursos de mestrado profissional e um de mestrado acadêmico, cada um. Os demais sites não registram cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Com relação ao CEFET-RJ, verificou-se a oferta de cinco cursos de mestrado acadêmico, um de mestrado profissional, além de dois doutorados acadêmicos. Ou seja, nessa pequena amostra, constatou-se que apenas o CEFET-RJ tem uma oferta relativamente consolidada de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Podemos considerar que a política expansionista da RFEPCT obedeceu basicamente a três fases, conforme ilustra o gráfico 2, a saber: as duas primeiras se deram durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sendo que a fase I compreendeu o período 2005 a 2006; a fase II teve início no segundo mandato do governo Lula e foi lançada em 24 abril de 2007²³; a fase III teve início em 2011 e encerrou-se em 2014, compreendendo dessa forma o período da gestão (do primeiro mandato) da Presidenta Dilma Rousseff.

Gráfico 2 – Fases da Expansão da RFEPCT e a Quantidade de Escolas inauguradas em cada uma das gestões governamentais. 2005 a 2014



Fonte: Elaborado por **Autor 1** a partir dos dados de Institutos Federais: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em expansão. s/d.

* Previsão do número de escolas que deveriam ser inauguradas até dezembro de 2014.

As duas primeiras etapas, portanto, tinham por objetivo a construção de 214 institutos federais, sendo 64 na fase I e 150 na fase II²⁴, fechando o ciclo da gestão de Lula, deixando para o quadriênio 2011-2014 a previsão de implantar mais 208 novas unidades.

Assim sendo, nos três períodos previstos para a expansão da Rede, a intenção era de que, ao final de 2014, o país atingisse 562 *campi*²⁵ vinculados aos institutos federais, com uma distribuição territorial que vai abranger 515 municípios, localizados nas 27 unidades da federação.

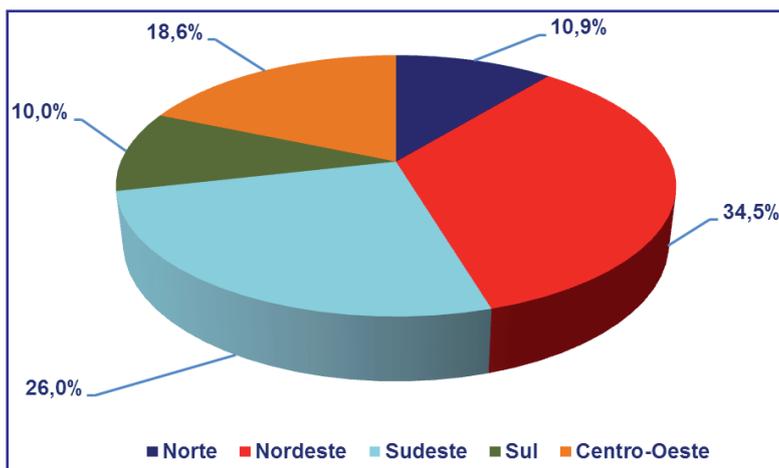
²³ Tal lançamento se deu quando do anúncio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Decreto 6.095/07, dispositivo que estabeleceu as diretrizes para a integração das instituições federais de educação tecnológica, com o objetivo de constituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

²⁴ Esta fase foi denominada “uma escola técnica em cada cidade-polo do país”. As cidades que foram definidas para a construção das novas escolas abrangiam as 27 unidades da federação, sendo que os *campi* previstos para serem construídos estavam assim distribuídos: Região Norte – 19 cidades; Região Nordeste – 51 cidades; Região Sudeste – 36 cidades; Região Sul – 23 cidades; Região Centro-Oeste – 21 cidades. (Ver, Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007).

²⁵ Até o momento de redação deste artigo, alguns *campi* ainda encontravam-se em construção.

Conforme sinalizado anteriormente, a concretização da previsão de criação de novos *campi* levou a região Nordeste a ser contemplada com o maior número de instituições, conforme mostra o gráfico 3, a seguir. Neste espaço geográfico estão concentradas 34,5% do total das unidades da RFEPCT, o que corresponde a 194 escolas, seguido da região Sudeste que terá 26,0% das unidades que irão compor a Rede, o equivalente a 146 instituições de educação profissional.

Gráfico 3 – Proporção dos campi previstos para funcionar por região até o final de 2014



Fonte: Elaborado por **Autor 1** a partir dos dados de Institutos Federais: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em expansão. s/d.

Gráfico 4 – Despesas Realizadas pelo Ministério da Educação com a RFEPCT. Brasil. 2003 a 2013. (Em R\$ bilhões)*



Fonte: Elaborado por **Autor 1**, a partir das prestações de contas da Presidência da República, referentes aos anos de 2003 até 2013.

* Nos valores do gráfico estão agregados o Orçamento Fiscal e o da Seguridade Social, e os mesmos foram deflacionados pelo IGP-DI/FGV a preços de fevereiro de 2015.

Cabe ressaltar que a expansão no Nordeste talvez seja, em termos quantitativos, a mais significativa ao longo da história da região, fato que, efetivamente, demanda uma pesquisa com o objetivo de investigar quais foram as razões pelas quais se ampliou neste espaço geográfico as oportunidades para a formação de força de trabalho em instituições mantidas pelo governo federal.

Verifica-se que o aumento da dotação orçamentária da Rede passou a ser mais acentuado a partir de 2009, ano que pode ser considerado como marco histórico da RFEPCT, na medida em que é neste ano que se consolida a sua reestruturação, a qual se processou a partir da fusão dos centros federais de educação profissional e tecnológica (CEFETs), com as escolas técnicas federais (ETFs), com as escolas agrotécnicas federais (EAFs) e algumas das escolas técnicas que estavam vinculadas às universidades federais, para dar lugar aos institutos federais instituídos pela Lei 11.892/2008.

Além dos gastos com a reestruturação da Rede, outro aspecto que contribuiu decisivamente para o aumento vertiginoso da sua dotação orçamentária foi a inauguração, em larga escala, dos novos *campi* construídos nas mais diversas regiões do País, nas fases I e II da expansão da RFEPCT, conforme vimos anteriormente.

Constata-se, portanto, que no decênio analisado, as despesas com a Rede saltaram de R\$ 2,2 bilhões, em 2003, para R\$ 9 bilhões, em 2013, o que representa um crescimento da ordem de 309%.

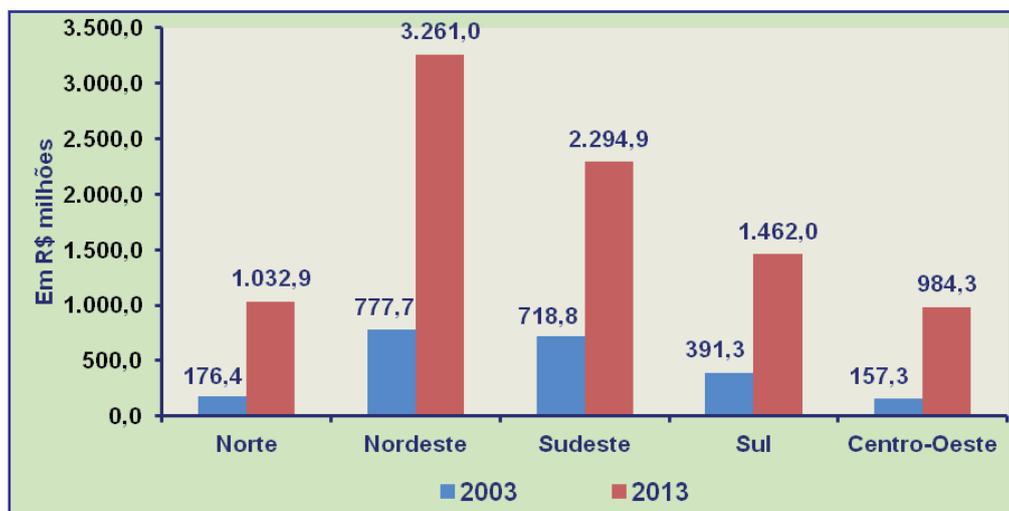
Tal fato nos permite afirmar que, num confronto entre a dotação orçamentária da Rede e a que foi destinada ao MEC, neste mesmo decênio, é irrefutável a afirmação de que no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e no da sua sucessora Dilma Rousseff a formação de força de trabalho com financiamento público foi o carro-chefe da gestão do Partido dos Trabalhadores, em termos de política pública para a educação.

Se levarmos em conta o que representou a política de expansão da RFEPCT nas cinco grandes regiões do País, vamos constatar que o Nordeste se constituiu no espaço geográfico que mais recebeu recursos do MEC para ampliar, em larga escala, a rede de escolas de formação profissional administradas pelo governo federal.

Tomando por base os dados expressos no gráfico 5, a seguir, nos chama atenção que a região Nordeste atingiu o ano de 2013 como aquela que continuou recebendo maior dotação orçamentária para desenvolver a formação da força de trabalho, nas instituições federais de educação profissional, na medida em que no ano considerado o aporte de recursos foi da ordem de R\$ 3.261 milhões, aparecendo logo abaixo a região Sudeste, economicamente a mais rica do país, que recebeu R\$ 2.294,9 milhões em 2013.

Cabe ressaltar ainda que, segundo dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a região Nordeste chegou ao final de 2014 com 194 *campi* em funcionamento nos nove estados que compõem a região.

Gráfico 5 – Dotação orçamentária da RFEPCT, por região e em anos selecionados. Brasil. 2003-2013*. (Em R\$ milhões)



Fonte: Elaborado por **Autor 1** a partir das prestações de contas da Presidência da República, referentes aos anos de 2003 e 2013.

* Nos valores do gráfico estão agregados o Orçamento Fiscal e o da Seguridade Social, e os mesmos foram deflacionados pelo IGP-DI/FGV a preços de fevereiro de 2015.

O foco da expansão da RFEPCT na região Nordeste não foi mero acaso, já que a tese do Governo Lula, a partir de 2003, foi a de redução das desigualdades regionais, a partir da desconcentração das atividades econômicas e da população dos grandes centros dinâmicos do território nacional, conforme expressa o Plano Plurianual 2004-2007 (p. 57).

Na verdade, todo gasto na referida região deu-se em função do pensamento no qual defendia a tese de que o capital migraria das regiões mais ricas do país para o Nordeste, fazendo com que o governo envidasse todos os esforços, do ponto de vista orçamentário, para prover a região de infraestrutura necessária para dar suporte ao crescimento do capital neste espaço geográfico.

Resta saber se no atual momento de crise do Estado brasileiro, atravessado por um forte ajuste fiscal promovido pelo governo central, a evolução dos investimentos para sustentar a ampliação em larga escala da RFEPCT²⁶, bem como a

²⁶ Segundo o ANDES-SN, “O Orçamento Federal proposto pelo Executivo para 2015 reserva R\$1,3 trilhão para os gastos com a dívida pública, o que corresponde a 47% de tudo que o país arrecadará com tributos, privatizações e emissão de novos títulos, entre outras rendas. [...] Além da reserva para pagamento da dívida pública e das medidas que alteram as regras para a concessão de benefícios, como pensões por morte e seguro-desemprego, o governo Dilma Rousseff, por meio do decreto publicado nesta quinta-feira (8) [Decreto 8.389, de 07 de janeiro de 2015], bloqueou R\$ 22,7 bilhões para os ministérios e secretarias especiais. O ministério da Educação responde pela maior parte do montante afetado, com o equivalente a R\$ 7 bilhões anuais, o que corresponde a 31% do total de cortes.” (Cf. CORTES no orçamento e pagamento da dívida atingem trabalhadores. *Notícias*. Andes-SN <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7236>>, acesso em 16/02/15). Com efeito, Sidney Mello, recém-empossado reitor da Universidade Federal Fluminense, declarou ao *O Globo*, que estima em cerca de 25% o corte orçamentário sofrido pela UFF em decorrência do ajuste fiscal promovido pelo governo Rousseff. Curiosamente, o mesmo afirmou que o processo de expansão seguirá seu curso. (Cf. REITOR estima que corte do MEC afetará orçamento da UFF em 25%. *O Globo*. Niterói (suplemento). 13 de fevereiro de 2015, p. 03).

expansão do capital naquela região, poderão tornar-se realidade, conforme explicita o Plano Plurianual 2004-2007.

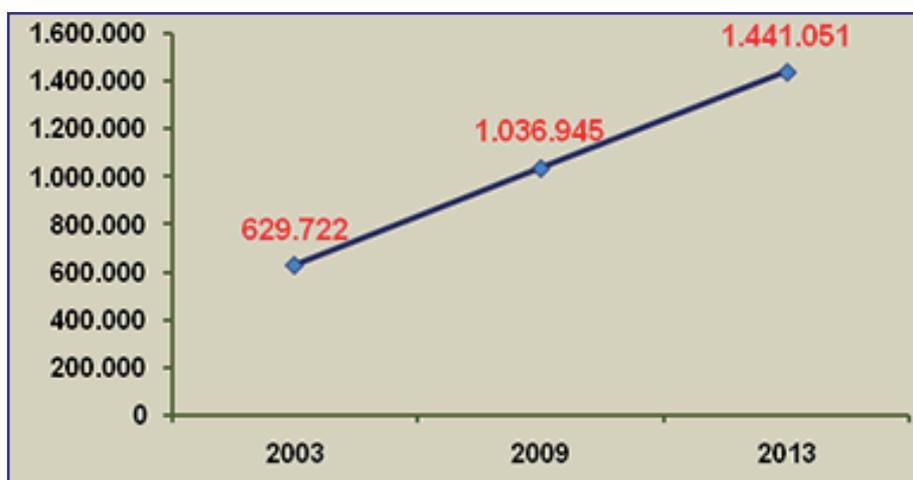
2.2 As contradições da política de expansão da RFEPCT

Antes de sinalizar as contradições que marcaram os (des)caminhos da construção histórica da política de expansão da Rede, cuja trajetória teve início na metade da primeira década deste século XXI, vamos abordar mais alguns aspectos de natureza quantitativa, a fim de que se tenha um panorama de como a RFEPCT foi evoluindo historicamente ao longo desse processo.

É importante ressaltar que, o aumento expressivo das matrículas se constituiu num dos principais focos do discurso das autoridades do MEC ao se referir aos êxitos da política de expansão da Rede.

Ao analisar os dados produzidos pelo INEP, através do Censo Educacional 2013, constata-se que no decênio 2003-2013 o número de alunos matriculados nas instituições federais de educação profissional aumentou mais do que o dobro, ao passar de 629.722, em 2003, para 1.441.051 discentes, em 2013, conforme expressa o gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 – Evolução da matrícula total na educação profissional. Brasil. 2003 a 2013



Fonte: Elaborado por **Autor 1** a partir dos dados do INEP/MEC, extraídos do Censo Escolar, vários anos.

Fica claro que a ampliação em larga escala do atendimento nessa modalidade de ensino tem relação direta, em primeiro lugar, com a construção dos novos *campi* que, neste mesmo período de dez anos, provocou um aumento de 154% no número de unidades instaladas; e, em segundo lugar, a disponibilidade de recursos orçamentários provenientes do Ministério da Educação, cuja evolução já foi mencionada anteriormente.

Conforme os documentos oficiais, são três as dimensões que serviram de

base para fundamentar a política de expansão da RFEPCT²⁷, dentre as quais destacamos aquela que trata da *perspectiva social*, a qual estabelece como prioridade a universalização do atendimento nos municípios do interior do País, elegendo as cidades com elevado percentual de extrema pobreza, com o objetivo de proporcionar à população de baixa renda a possibilidade de frequentar os institutos federais de educação.

Essa orientação articula-se a uma das finalidades estabelecida no documento *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes* (Brasil, 2010), o qual foi apresentado quando do lançamento da política de expansão pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), cujo conteúdo contém os pressupostos teórico-metodológicos do projeto político pedagógico a ser desenvolvido nos *campi*.

A SETEC, ao definir a chamada dimensão social com um dos pilares de sustentação para o novo projeto educacional da Rede, pelo menos do ponto de vista do objetivo proclamado, procurou caminhar em direção diametralmente oposta ao que vinha sendo praticado até então, em termos de proposta pedagógica nas instituições federais de educação profissional.

Com efeito, o novo projeto do MEC tenta refazer a visão ideológica que presidia a Rede até então, ao propor o deslocamento da sua base filosófica, centrada exclusivamente no desenvolvimento econômico, para dar lugar a uma instituição que, no seu *fazer pedagógico*, dirigisse o seu foco para a *qualidade social*. Tal perspectiva estabeleceria, dessa forma, uma política no âmbito da educação profissional e tecnológica integrada ao conjunto da agenda pública com a finalidade de oferecer à população as possibilidades de escolarização e de profissionalização, a partir do ideário que se basearia no

[...] projeto societário que corrobore a inclusão social e emancipatória [com a finalidade de] se ocupar, de forma substantiva, de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional, *apreendendo desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas*. (Brasil, 2008, p. 9, os grifos são nossos).

Ou seja, a partir daí, as autoridades vinculadas aos órgãos oficiais do governo federal passaram a sustentar, nos seus discursos, o argumento de que estas instituições foram criadas para se constituírem no *locus* da superação dos matizes da exclusão social, que por longo tempo acompanhou a história da Rede.

²⁷ As três dimensões definidas para fundamentar a política de expansão da Rede encontram-se no documento intitulado *Expansão da Educação Superior, Profissional e Tecnológica: Mais formação e oportunidades para os brasileiros* (Brasil, s/d). Tais dimensões estão estabelecidas, segundo os seguintes componentes: Social, Geográfica e Desenvolvimento.

Ora, de um lado, a rigor, o raciocínio, agora com o verniz da *inclusão social*, é o comum pensamento burguês para a educação: a (con)formação do cidadão produtivo²⁸. Ou seja, para a concepção presente no documento oficial, o que cabe à educação escolar é incluir produtivamente o cidadão na economia de mercado, tomado como o único meio capaz de proporcionar a “melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas”. A proposição, aliás, está perfeitamente adequada às políticas sociais focalizadas e ao seu léxico característico, prenhe de atual regime de acumulação flexível²⁹.

De outro lado, mesmo que se desconsiderasse a interpretação apresentada no parágrafo anterior, a convicção proclamada no documento oficial se enfraquece se levarmos em consideração que esse esforço – centrado apenas na educação profissional – pode ser uma condição necessária, mas não é suficiente para promover a melhoria das condições de vida daqueles que habitam as regiões mais pobres do País. Dentre os diversos aspectos gerais limitantes, cabe destacar o papel específico da educação básica, particularmente em suas etapas iniciais, na medida em que o governo da União não tem dispensado a mesma energia para a solução dos problemas existentes na totalidade³⁰ da educação brasileira.

Dessa forma, partiremos da premissa de que os problemas que afetam a educação brasileira, nos seus diversos níveis, etapas e modalidades, estarão longe de serem solucionados, se não levarmos em conta que a educação é um todo e que os graves problemas localizados em um dos seus níveis ou etapas acabam por repercutir negativamente nos demais.

Para sustentar essa tese, tomamos como ponto de partida os gastos com a reconfiguração da RFEPCT, entre 2003 a 2013, na relação com os graves problemas que, historicamente, são peculiares aos demais níveis ou etapas de ensino, os quais abrangem basicamente as camadas mais pobres da população, que frequentam as redes públicas de ensino do País.

Fica muito clara a prioridade do governo federal nesses dez anos analisados, quando constatamos, com base nas prestações de contas anuais do Presi-

²⁸ Ver p. 7 deste artigo.

²⁹ Cf. Harvey (1992).

³⁰ Totalidade aqui está sendo tratada como uma categoria metodológica, dentro da perspectiva marxiana, e que foi desenvolvida por Konder (1981, p. 39), o qual define que “a modificação do todo só se realiza, de fato, após acúmulo de mudança nas partes que o compõem”. Para o referido autor, um determinado fenômeno, na sua totalidade, embora possa ser analisado em diferentes aspectos, na prática, tais aspectos, que nele se apresentam, estão intimamente articulados entre si. Nesse sentido, é permitido afirmar que tais aspectos não podem ser separados inteiramente, na medida em que fazem parte de uma mesma realidade global.

dente da República³¹, que o orçamento da RFEPCT cresceu 640,7%, representando, dessa forma, praticamente a mesma proporção da evolução dos gastos orçamentários do MEC, neste mesmo período, que foi da ordem de 642,8%.

Cabe aqui ressaltar que, no âmbito da educação, a Constituição Federal de 1988 prevê no seu artigo 211, parágrafo 1º que

A União [...] exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao distrito Federal e aos municípios. (Grifos nossos.)

Santos (2004, pp. 182-185) mostrou que no período 1995 a 2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a União exerceu fortemente a ação supletiva sobre os estados e os municípios com o objetivo de universalizar o ensino fundamental. Porém tal universalização ocorreu de forma perversa, ao não criar mecanismos de receitas suplementares para desenvolver tal política pública, resultando com isso que a dotação orçamentária para o custeio da RFEPCT representasse 44% do que era destinado às transferências a estados e municípios para atender às demandas da política de universalização, o que o autor denominou de *política do cobertor curto*.

A partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a situação inverteu-se, mas conservou a mesma lógica. Isto é, manteve a limitação do orçamento da educação a 18% da arrecadação de impostos, conforme prevê a Constituição, sem criar formas dentro do próprio orçamento da União no sentido de aumentar os recursos da educação para além do referido percentual, que seriam necessários à sustentação dessa política pública.

É nesta perspectiva que, a partir de 2005, o MEC passou a restringir a sua ação supletiva e redistributiva. O MEC não estimou recursos orçamentários para as demais etapas da educação básica com a mesma intensidade dos gastos que realizou com a política de expansão da RFEPCT, principalmente, nos municípios e regiões mais pobres, considerados prioritários para desenvolver a educação profissional, e onde se concentra a grande parte das escolas públicas que se encontra em precárias condições de funcionamento, em termos de infraestrutura³².

³¹ Cf. BRASIL. Controladoria Geral da União. *Prestação de contas do Presidente da República*. s/d. <<http://www.cgu.gov.br/assuntos/auditoria-e-fiscalizacao/avaliacao-da-gestao-dos-administradores/prestacao-de-contas-do-presidente-da-republica>>, acesso em março de 2015.

³² De acordo com os dados produzidos pelo INEP (2014, pp. 33-35), os itens que definem uma instituição de ensino como sendo dotada de infraestrutura adequada são os seguintes: água tratada, esgoto sanitário de rede pública, energia elétrica, internet com banda larga, biblioteca ou sala de leitura, quadra de esportes e laboratório de ciências.

Tomando por base os dados da tabela 1, a seguir, observa-se que apenas 4,2% das escolas de educação básica no Brasil possuem infraestrutura adequada. No caso da região Nordeste, que recebeu maior dotação de recursos para a expansão da RFEPCT, apenas 1,3% das escolas está dentro do padrão de infraestrutura considerado aceitável. Dentro desta mesma linha de análise, a tabela mostra que a situação da região Norte é ainda mais caótica, pois, somente 0,5% das instituições de ensino que ministram a educação básica possui condições plenas (na perspectiva do INEP, lembre-se) para o funcionamento.

No caso da região Sudeste, a mais desenvolvida do País, os problemas dos estabelecimentos de ensino de educação básica são alarmantes, na medida em que somente 8,4% do total possui infraestrutura adequada.

Tabela 1 – Escolas públicas de Educação Básica com acesso a alguns itens de infraestrutura. Em porcentagem e em valor absoluto. Brasil e Regiões. 2013

Regiões	Laboratório de Ciências		Água Tratada Rede Pública		Biblioteca ou Sala de Leitura		Esgoto Sanitário Rede Pública		Infraestrutura Adequada	
	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto
Brasil	8,2	12.436	92,1	139.893	41,4	62.848	35,8	54.351	4,2	6.359
Norte	3,8	842	71,1	15.578	25,6	5.614	5,1	1.115	0,5	99
Nordeste	4,1	2.562	95,6	59.240	27,6	17.077	18,2	11.308	1,3	808
Sudeste	11,6	4.696	99,5	40.167	58,1	23.474	76,3	30.810	8,4	3.390
Sul	18,6	3.706	87,6	17.498	63,0	12.593	43,8	8.754	8,8	1.763
Centro-Oeste	8,3	630	97,2	7.410	53,7	4.090	31,0	2.364	3,9	299

Fonte: Elaborada por **Autor 1** a partir dos dados do INEP, expressos no Censo Escolar Educação Básica 2013.

Tal constatação nos permite afirmar que toda a energia consumida, em termos de gastos públicos por parte do Governo Federal, para custear a ampliação em larga escala da educação profissional não correspondeu, na mesma dimensão, aos gastos com as redes municipais e estaduais, principalmente, com aquelas que estão localizadas nas cidades mais pobres do País, isto é, de baixa renda *per capita*, nas quais habitam as populações que frequentam escolas em precárias condições de funcionamento em termos de infraestrutura.

Considerações finais

Ingressando como estamos no quarto sucessivo mandato presidencial do Partido dos Trabalhadores, com seus múltiplos e variados aliados, do PMDB e PCdoB ao MST, passando pela CUT, UNE e CNTE³³, talvez já seja possível uma

³³ Respectivamente, Partido do Movimento Democrático Brasileiro, Partido Comunista do Brasil, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Central Única dos Trabalhadores, União Nacional dos Estudantes e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

avaliação mais precisa sobre a política educacional petista, em pleno “ajuste fiscal” comandado pelo economista neoliberal Joaquim Levy³⁴, isto em um governo cujo *slogan* é **Brasil, Pátria Educadora**³⁵.

Em primeiro lugar, é mister reconhecer que a educação escolar, embora não seja uma atividade central à reprodução ampliada do valor, desempenha uma dupla função de grande relevância. De um lado, preponderantemente contribui para conformação política, cultural e ideológica da classe trabalhadora, produzindo com sua ação a argamassa da hegemonia burguesa. Obviamente, existem experiências contra-hegemônicas, mas, com tais, não conseguem ser efetivas, considerada a totalidade do trabalho pedagógico social. De outro lado, atua decisivamente na formação para o trabalho sob a organização capitalista, na medida em que fornece os saberes necessários à inserção no trabalhador coletivo que, em seu conjunto, produz as mercadorias (materiais ou não), as quais permitirão a reprodução da vida e de um determinado modo de vida.

Em síntese, sob o modo de produção capitalista, não por beneplácito do Estado ou dos filantropos, mas por necessidade intrínseca do modo de produção capitalista, além das lutas históricas da classe trabalhadora pela socialização do acesso à própria escola, caberia ao sistema educacional estender potencialmente à toda a população a *(con)formação do cidadão produtivo*.

Assim, faz sentido verificarmos a efetiva expansão, inclusive de recursos orçamentários, da educação realizada nos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e de todos os níveis e modalidades de ensino. Tal expansão, a rigor, é uma necessidade de uma economia capitalista em processo de expansão, em um País dotado de grande população ainda parcamente instruída, vítima de gigantesca concentração de renda, que só agora, em pleno regime de acumulação flexível, começa a ingressar no padrão de consumo fordista³⁶.

Da mesma forma, também faz sentido a previsão de que se está chegando ao limite desta expansão, não apenas por força conjuntural do chamado “ajuste

³⁴ Levy, até as vésperas da eleição presidencial, era assessor da campanha de Aécio Neves (PSDB) e até a posse como ministro de estado era diretor do Bradesco. Antes disso, teve cargos no Fundo Monetário Internacional (FMI), além do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). No governo de Fernando Henrique Cardoso, exerceu importantes funções no Ministério da Fazenda e no do Planejamento. Cabe ainda destacar que o intelectual deve sua formação acadêmica em economia a dois baluartes do pensamento burguês, de corte neoliberal: a Universidade de Chicago, *bunker* de Milton Friedman, e a Fundação Getúlio Vargas. Enfim, Levy era duramente criticado pelos petistas até a sua posse no governo Rousseff. Ou melhor, continua sendo criticado, o que não impede, de fato, o apoio do PT às suas medidas, obviamente.

³⁵ Para uma crítica, ver Miranda (2015). Curiosamente, a elaboração de um plano que procure transformar o *slogan* em alguma ação governamental não foi entregue ao MEC, nem tampouco a qualquer de seus ministros (o meteórico Cid Gomes, que perdurou por pouco mais de três meses, nem ao recém empossado Renato Janine Ribeiro), mas à Secretaria de Assuntos Estratégicos, cujo titular é o professor da Universidade de Harvard Roberto Mangabeira Unger. Cf. “TEMOS que socorrer redes defeituosas”. Entrevista Roberto Mangabeira Unger. *O Globo*. 17/04/2015, p.23.

³⁶ Cf. Pochmann (2014).

fiscal” de Levy, mas por que seria necessário uma completa reversão da política brasileira no que tange à hegemonia do capital, particularmente da sua fração financeira, para que novos e vultosos recursos econômicos fossem direcionados às chamadas políticas sociais, em particular a educação pública (em todas as níveis, etapas e modalidades) de um lado, além de uma revirada na brutal concentração de renda, de outro lado.

Ou seja, na sociedade das mercadorias, a educação – além daquela dupla função supramencionada – tende à mercantilização e, portanto, participa, de uma maneira geral, dos ciclos de expansão e contração do capital³⁷.

Nesse sentido, na medida em que a economia brasileira ingressa em mais um novo ciclo de contração, é forçoso reconhecer que chega também ao fim o relativo longo processo de expansão da educação (privada e pública, com privilégio para a primeira) – sob a perspectiva da (con)formação do cidadão produtivo – conduzida pelos sucessivos governo do Partido dos Trabalhadores, sem, de fato, ter enfrentado as contradições e inconsistências que marcam historicamente a educação brasileira.

Referências

- BOBBIO, Norberto. Democracia. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (orgs.). *Dicionário de política*. 5ª ed. Brasília: EdUnB; São Paulo: Imprensa Oficial, v. 1, 2004, pp.319-29
- BRASIL. Controladoria Geral da União. *Prestação de contas do Presidente da República*. s/d. <<http://www.cgu.gov.br/assuntos/auditoria-e-fiscalizacao/avaliacao-da-gestao-dos-administradores/prestacao-de-contas-do-presidente-da-republica>>. Acesso em de abril de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da Educação Básica 2013*. <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf>. Acesso em 23 de julho de 2014.
- _____. *Institutos Federais: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em expansão*. Brasília/DF: SETEC/MEC, 2014.
- _____. *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*. Brasília (DF): MEC, 2010.
- _____. *Expansão da Educação Superior, Profissional e Tecnológica: Mais formação e oportunidades para os brasileiros*. Brasília (DF): MEC, s/d. Disponível em

³⁷ A título de ilustração, *O Globo*, em 06/04/15, p.17, relata que 61,02% das receitas da maior empresa financeiro-educacional do mundo, a Kroton, são provenientes do FIES, enquanto o grupo Estácio depende 42,0% do FIES. Considerando que tais grupos empresariais também se utilizam do financiamento público via ProUni, tais percentuais se elevariam muito mais. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/economia/licao-amarga-do-fies-ainda-pesa-sobre-acoes-do-setor-educacional-15789168>>. Acesso em 08/04/15.

<http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>, acesso em setembro de 2014.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf>. Acesso na Internet em 18 de março de 2015.

BOTTOMORE, Tom. Cidadania. OUTHWAITE, William & BOTTOMORE, Tom (orgs.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

CARRASCO, Carmen & PETIT, Mercedes. *Mulheres trabalhadoras e marxismo: um debate sobre a opressão*. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

COSTA, Eduardo José Monteiro da. *Arranjos Produtivos Locais, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional*. Brasília/DF: Mais Gráfica Editora, 2010.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.

FURTADO, Celso. *Teoria do Desenvolvimento Econômico*. 8ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

FIORI, José Luís. *O vôo da coruja: uma leitura não liberal da crise do desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1995.

FOLEY, David. Mercadoria. In: BOTTOMORE, T. (org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: Idem. (orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep-MEC, 2006.

GONÇALVES, Marco Antonio. *O mundo inacabado: ação e criação em uma cosmologia amazônica*. Etnografia piranhã. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2001.

GOLDMAN, Wendy Z. *Mulher, Estado e revolução: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936*. São Paulo: Boitempo, Iskra, 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. v. 2. Caderno 12. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

———. *Cadernos do Cárcere*. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KUENZER, Acácia. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. Cortez, 1998.

- MACHADO, Lucília. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stinner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MIRANDA, Kênia. *As lutas dos trabalhadores da educação: do Novo Sindicalismo à ruptura com a CUT*. Tese de Doutorado – UFF Niterói, 2011.
- _____. Pátria educadora para quem? O governo Dilma Rousseff e o empresariamento da educação. In: *Capitalismo em desencanto*. (blog). Disponível em: <<https://capitalismoemdesencanto.wordpress.com/2015/03/02/patria-educadora-para-quem-o-governo-dilma-rousseff-e-o-empresariamento-da-educacao/#more-2503>>, acesso em 12/03/15. 2015.
- NOGUEIRA, Claudia Mazzei. *A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- POCHMANN, Marcio. *O mito da grande classe média: capitalismo e estrutura social*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. (15ª ed.). São Paulo: Cortez, 1996.
- RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- _____. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. In: *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v.3, n. 3, 2005a.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. (11ª ed.). Petrópolis: Vozes, 1989.
- ROSDOLSKY, Roman. *Gênese e Estrutura de O Capital de Karl Marx*. Rio de Janeiro: EdUERJ e Contraponto, 2001.
- SANTOS, Jailson A. Orçamento dos CEFETs e das ETFs: Praticando a política do cobertor curto. In: *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV-FIOCRUZ, v. 2, n.1, março 2014, pp. 179-188.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. (7ª ed.). Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. O choque teórico da politecnia. In: *Trabalho, Educação e Saúde*. v.1, n.1, 2003.
- _____. *Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. *Escola e democracia*. (ed. comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. *Sistema nacional de educação e plano nacional de educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classe*. São Paulo: Centauro, 2005.

TOLEDO, Cecília. *Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide*. São Paulo: Sundermann, 2001. (Cadernos Marxistas).

WELMOWICKI, José. *O movimento operário da década de 80: construção da cidadania ou afirmação de classe?*. Dissertação de Mestrado – UNICAMP. Campinas, 1998.

Recebido em 25 de abril de 2015
Aprovado em 03 de junho de 2015