

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) E A QUESTÃO DO DESENVOLVIMENTO NACIONAL: PODER E TRANSIÇÃO

Lucas Barbosa Pelissari

RESUMO

O trabalho elabora uma reflexão a respeito da relação entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a questão do desenvolvimento, constituindo-se como contribuição aos estudos sobre políticas educacionais. Partimos de uma leitura histórica que aborda breve estado da arte do campo Trabalho e Educação e uma análise da conjuntura político-econômica brasileira nos primeiros quinze anos do século XXI. Com isso, defendemos a ideia de que um exame daquela relação que parta da teoria marxista deve levar em conta dois elementos: a questão do poder, que pressupõe a leitura leninista da “análise concreta da realidade concreta”, e o projeto de educação requerido pelos trabalhadores para a transição ao socialismo. Concluímos enfatizando os limites das teorias da globalização no que se refere à análise dos conflitos de classe nacionais subjacentes às políticas de educação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: EPT, desenvolvimento nacional, poder.

PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION (EPT) AND THE QUESTION OF THE NATIONAL DEVELOPMENT: POWER AND TRANSITION

ABSTRACT

The work elaborates a reflection about the relation between the Professional and Technological Education (EPT) and the question of the development, constituting as a contribution to the studies on educational policies. We start from a historical reading which addresses brief state of the art of the field Work and Education and an analysis of the Brazilian political-economic conjuncture in the first fifteen years of the 21st centuries. With this, we defend the idea that an examination of that relation based on the Marxist theory must take into account two elements: the question of the power, which presupposes the Leninist reading of the “concrete analysis of concrete reality”, and the project of education required by the workers for the transition to socialism. We conclude by emphasizing the limits of the globalization theories in analysis of national class conflicts that base vocational education policies.

KEYWORDS: EPT, development, power.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a refletir sobre a relação entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a questão do desenvolvimento. Essa relação esteve presente nos estudos sobre as políticas de educação profissional no Brasil e no campo conhecido como Trabalho e Educação, desde os primeiros escritos. No entanto, longe de haver um consistente material teórico produzido ou mesmo investigações de casos específicos, a questão foi pouco sistematizada ao longo da história, sendo apresentada quase sempre a partir de pressupostos dados.

Partimos da hipótese de que isso se deve às próprias dificuldades dos intelectuais marxistas brasileiros, sobretudo a partir da década de 80, de pensar a questão do desenvolvimento nacional. O problema se aprofunda quando examinamos a produção teórica marxista no campo da educação, sempre muito preocupada com a influência das demandas do desenvolvimento capitalista no redimensionamento de currículos, conteúdos e qualificações requeridas ao “novo” trabalhador. A preocupação fez parte do debate sobre EPT nos últimos vinte anos, a partir das transformações advindas do Decreto nº 5.154/2004, da institucionalização do Ensino Médio Integrado (EMI) como política pública e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Enfim, a discussão parece ter se orientado por aquilo que Ferretti (2014) classificou em texto recente – no qual procura enfrentar a questão a partir da análise de um “modelo de desenvolvimento voltado ao mercado externo” – como “educação a reboque dos interesses produtivos” (p. 59).

Mas, afinal, de que desenvolvimento estamos falando? Se restringirmos as observações anteriores ao desenvolvimento industrial-produtivo nacional, há algum papel a ser cumprido pelo pensamento crítico marxista além de sua negação, assumindo-o como o “desenvolvimento do capital”? A que “capital” nos referimos quando construímos esse discurso? Por fim, há EPT possível de ser pensada em relação com esse desenvolvimento ou ela sempre estará a serviço daquele “capital”? Esses são alguns problemas que pretendemos abordar neste trabalho, sem a pretensão de esgotar o debate ou apresentar uma tese acabada sobre a relação entre EPT e desenvolvimento. Antes, levantamos aspectos que nos parecem essenciais e ainda pouco elaborados, situando-os no contexto brasileiro atual, caracterizado, fundamentalmente, pelo fortalecimento de uma extrema direita antinacional e antipopular.

Na seção a seguir, apresentamos breve leitura histórica da questão, a partir de um estado da arte e de uma análise da conjuntura político-econômica brasileira nos primeiros quinze anos do terceiro milênio. Na seção seguinte, elencamos possíveis perspectivas para o estudo das relações entre EPT e desenvolvimento, defendendo a ideia de que, para a construção de uma visão marxista dessas relações, é necessário pensar detidamente dois elementos: a questão do poder, que pressupõe o que Lênin interpretou como análise concreta da realidade concreta; e o projeto de educação requerido pelos trabalhadores para o enfrentamento da primeira questão.

2 A QUESTÃO DO DESENVOLVIMENTO E A EPT: HISTÓRICO E CONJUNTURA

2.1 Síntese da produção intelectual brasileira

A constituição do campo de estudos Trabalho e Educação, que remonta o início da década de 80¹, se deu, segundo Kuenzer (1991), a partir da crítica à então chamada Economia da Educação, linha de investigação difusora da Teoria do Capital Humano (TCH) no Brasil. O que se fez de início, sinteticamente, foi submeter a TCH a um exame que partia de pressupostos marxistas, identificando a concepção burguesa de sociedade com o vínculo direto entre desenvolvimento e educação, fio condutor do tecnicismo orientador daquela teoria. Podemos classificar como obras canônicas dessa tradição os trabalhos de Frigotto (1984), Kuenzer (1985) e Machado (1989), para citar apenas alguns.

Ainda que sem uma noção teórica definida nesses termos, nem uma base legal nacional que recorresse a essa terminologia, é possível afirmar que as formulações iniciais constitutivas do campo Trabalho e Educação estabeleceram as bases dos estudos mais rigorosos sobre a EPT, operando, em geral, uma crítica à ideia de desenvolvimento capitalista.

No que se refere a essa questão, as investigações da década de 90 mantiveram o teor da crítica, apesar de se voltarem ao perscruto dos impactos da reestruturação produtiva e da globalização, enfrentando-se com a reforma neoliberal da educação profissional no Brasil. Em linhas gerais, o novo modelo hegemônico de desenvolvimento capitalista repercutia na TCH dando-lhe novos contornos, mas mantendo seus pressupostos básicos. Essa reformulação foi sintetizada por Gentili (1998) como um neotecnicismo ou um neoeconomicismo educacional, isto é, um conjunto de práticas, discursos e ideologias, que, como resposta ao abismo do desemprego estrutural, elaborava o vínculo direto entre educação e desenvolvimento em termos da competitividade individual. Segundo o autor, a nova roupagem da TCH foi construída pelas próprias burguesias industriais herdeiras do desenvolvimentismo do período anterior.

Esse debate repercutiu em análises específicas sobre a EPT, organizando noções ainda dispersas na década anterior e produzindo conceitos fundamentais como os de formação humana integral, politecnia e escola unitária, todos depositários da tradição marxista, em especial dos escritos de Antonio Gramsci. Exemplos de publicações importantes são a coletânea organizada por Ferretti *et al* (1994) e Frigotto (1998), que, por terem como preocupação central o papel das tecnologias no novo cenário, acabaram por abordar indiretamente a questão do desenvolvimento.

O resultado, no início dos anos 2000 e já nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), foi a incorporação de parte dessas elaborações no conjunto das políticas oficiais de EPT, inclusive com a influência de intelectuais do campo Trabalho e Educação em sua formulação institucional. Nesse período, é notável uma transformação na presença do tema do desenvolvimento nos estudos sobre EPT. As mudanças são de caráter qualitativo – havendo diversificação das perspectivas de análise, que chegam a extrapolar o marxismo – e quantitativo – passando a existir um volume maior de investigações preocupadas com o assunto. Um trabalho que se tornou (e permanece até os dias atuais) referência fundamental para os estudos sobre o EMI, a coletânea organizada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004), não chega a abordar o

¹ Para análises mais detalhadas, sugerimos os trabalhos de Kuenzer (1991) e Bomfim (2007).

desenvolvimento como problema central, mas fornece luz à questão ao pensar, por exemplo, a politecnicidade a partir da especificidade da formação social brasileira. Já o estudo de Cunha (2005), integrante da trilogia produzida pelo autor no bojo da reflexão sobre a nova institucionalidade da EPT no Brasil, apresenta uma análise histórica bastante detalhada do ensino industrial e, inevitavelmente, é atravessado pela discussão sobre o desenvolvimento. Mais recentemente, trabalhos como os de Vargas (2013), Ferretti (2014), Ramos (2015) e os apresentados no Seminário Trabalho e Desenvolvimento: trabalho, educação e neodesenvolvimentismo (2014) debruçaram-se mais detidamente sobre o tema, pensando-o a partir da, agora mais consolidada, noção de EPT.

Algumas questões ausentes ao longo de toda essa trajetória e que compõem a reflexão que aqui propomos devem ser ressaltadas. Em primeiro lugar, o desenvolvimento, seja no âmbito propriamente econômico seja como elemento de um projeto revolucionário de conteúdo socialista, não é pensado a partir do caráter dependente da economia brasileira e, conseqüentemente, das ideias de imperialismo e de inclusão subordinada na luta de classes internacional. Em segundo lugar, o papel da política, em sua acepção marxista, é pouco desenvolvido, o que acaba por implicar em frágeis análises das disputas entre classes e frações de classe, inclusive no que se refere a conflitos intraburgueses. Essa fragilidade também é resultante da pouca reflexão sobre o conceito de Estado capitalista, com exceção feita aos trabalhos de Machado (1989), que examina de maneira rigorosa as diversas concepções acerca da escola unitária, e de Neves (1994), que estuda a recomposição organizativa do empresariado brasileiro ao formular as bases de sua pedagogia neoliberal.

Enfim, a questão do desenvolvimento e sua relação com a EPT ainda carece de delineamentos e segue sendo desafio fundamental para os estudos sobre a educação profissional brasileira. Vejamos, a seguir, elementos conjunturais mais recentes que evidenciam alguns motivos pelos quais, de um lado, o tema vem sendo investigado com maior ênfase nas duas últimas décadas e, de outro, a necessidade de pensar aquela relação estrategicamente se apresenta como urgência a um projeto de revolução brasileira.

2.2 Governos do Partido dos Trabalhadores (PT) – 2003 a 2016

A conjuntura político-econômica relativa aos governos do PT (2003-2016) pode ser analisada a partir de um fio condutor com repercussão decisiva nas pesquisas sobre a EPT. Com diferenças sensíveis entre os governos e mesmo entre períodos de um mesmo governo, é possível afirmar que todos eles se apoiaram numa frente policlassista classificada por Boito Jr. (2018), em termos políticos a partir das classes e frações de classe que a integraram e dela participaram. Em primeiro lugar, os mais amplos setores da classe trabalhadora, não necessariamente atuando de maneira organizada; aqui, o autor cita o operariado urbano, a baixa classe média, os assalariados em geral, o campesinato e os trabalhadores da massa marginal. Em segundo lugar, utilizando um conceito presente em Poulantzas (1976), os diversos setores da grande burguesia interna brasileira: mineração, construção civil, naval e pesada, agronegócio, indústria de transformação e grandes bancos privados nacionais.

Uma característica fundamental dessa frente política é a instabilidade. Todos os setores citados guardam importantes contradições entre si, inclusive no que se refere a grupos

integrantes de uma mesma classe social fundamental. Por outro lado, todos eles tiveram interesses satisfeitos, resultantes de uma política descontínua em relação ao projeto neoliberal da década de 90, este último tendo-se mantido na oposição e representado institucionalmente pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e seus aliados. A contradição entre o neodesenvolvimentismo – conceito elaborado por Boito Jr. (2018) para explicitar o projeto econômico que expressa a representação entre aquela frente policlassista e os governos – e o neoliberalismo foi o polo principal da política brasileira entre 2003 e 2016, o que tornou secundárias as divergências de interesses entre os setores integrantes da frente.

De maneira geral, Boito Jr. (2018) apresenta quatro elementos que caracterizam o projeto neodesenvolvimentista e nos permitem compará-lo com o desenvolvimentismo clássico: (a) índices de crescimento econômico mais altos que os da década anterior, garantidos pelo papel do Estado no financiamento de empreendimentos de grandes empresas nacionais, as chamadas “campeãs nacionais”; (b) concentração das políticas de produção nos setores de processamento agrícola e pecuário e nos segmentos industriais de baixa densidade tecnológica; (c) centralidade da exportação de commodities; (d) políticas sociais que garantiram distribuição de renda e diminuição da miséria. Por esses motivos, a síntese “crescimento econômico com distribuição de renda” tornou-se palavra chave para caracterizar os governos neodesenvolvimentistas.

Na visão de Boito Jr. (2018), o neodesenvolvimentismo é a política de desenvolvimento possível sob os limites do modelo capitalista neoliberal, ou seja, o crescimento econômico verificado ao longo dos governos do PT não foi resultado da ruptura com os princípios neoliberais da acumulação financeira e seu tripé macroeconômico. Por outro lado, a frente neodesenvolvimentista foi hegemonizada pela grande burguesia interna, que obteve os principais ganhos da política sintetizada anteriormente e, o que é mais importante, melhorou sua posição no bloco no poder do Estado brasileiro. Como mostra Poulantzas (1976), porém, essa fração dominante, típica de formações sociais dependentes, não é uma burguesia nacional efetiva, capaz de levar a cabo rupturas anti-imperialistas ou revolucionárias nos termos clássicos. Nesse sentido, os interesses dos trabalhadores estiveram quase sempre secundarizados no âmbito dessa frente política.

Uma breve análise das características da política de EPT ajuda a ilustrar a questão. Em 2004, ainda no primeiro governo Lula, um decreto federal tensionava as bases neotecnicistas da educação profissional, estabelecidas ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Até então, a dualidade estrutural da educação brasileira era reforçada pela legislação, que proibia a integração entre conhecimentos científicos e formação técnica nos cursos e programas oficiais de EPT. O Decreto nº 5.154/2004, por sua vez, cria institutos legais que reconhecem a possibilidade dessa integração e permitem o estímulo à oferta da modalidade integrada na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Abre-se, assim, um novo período na EPT brasileira, fazendo o número de matrículas em Ensino Médio Integrado saltar de menos de 90.000, em 2003, para quase 400.000, em 2016 (PELLISSARI, 2019).

A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) articulou-se ao fortalecimento do EMI, que passou a ser o núcleo mais consistente da rede a partir de 2008 e responsável pela maioria das matrículas, conforme também previsto em lei (Lei nº 11892/2008). Há, porém, um antecedente de interesse especial a nossa análise, que se refere ao Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) lançado em março de 2007 pelo governo federal.

O plano foi o esforço de síntese do Ministério da Educação (MEC) para inserir suas ações no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), um programa maior lançado pelo governo meses antes e que sintetizava o neodesenvolvimentismo em curso. O PDE apresentava trinta metas a serem atingidas pelos sistemas de educação em todo o país, uma delas referente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído dias depois pelo Decreto nº 6.094. (SAVIANI, 2007) A assinatura desse compromisso, por estados e municípios, era condição para que escolas e instituições de ensino aderissem, por exemplo, ao Programa Brasil Profissionalizado, principal ação de estímulo do EMI nas redes estaduais.

Situar o PDE nesse momento conjuntural é especialmente importante, já que se apontavam diretrizes bastante objetivas para a educação profissional. O plano colocava como estratégico o investimento em uma rede federal, inclusive ressaltando a necessária relação com a política de ensino médio, a partir da “combinação virtuosa” entre o ensino de ciências naturais, humanidades e EPT, mobilizando o debate sobre a politécnica e a superação da fragmentação entre a formação propedêutica e a profissionalizante. (BRASIL, 2007a) Aqui está a origem da institucionalização do EMI e da inclusão do conteúdo do Decreto nº 5.154/2004 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio da sanção da Lei nº 11.741/2008. Ao tratar do decreto, o plano é taxativo:

O PDE propõe sua consolidação jurídica na LDB, que passará a vigorar acrescida de uma seção especificamente dedicada à articulação entre a educação profissional e o ensino médio, denominada ‘Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio’. A educação profissional integrada em especial ao ensino médio é a que apresenta melhores resultados pedagógicos ao promover o reforço mútuo dos conteúdos curriculares, inclusive na modalidade a distância. (BRASIL, 2007a, p. 34)

Em suma, é no bojo da criação e expansão de uma rede federal de EPT, com marco legal próprio e projetos institucionais autônomos, que a política de EMI passa a ser reconhecida legalmente. A partir de então, as bases para a construção de uma política de Estado estão dadas e a EPT passa a ser compreendida, pedagógica, filosófica e politicamente, como um todo calcado nesses dois pilares. Salta aos olhos, contudo, o fato de um plano de metas educacionais estabelecido pelos empresários, como foi o Compromisso Todos Pela Educação (MOTTA, 2013), ter resultado em medidas na direção dos interesses mais gerais dos trabalhadores, em especial o cumprimento do direito à educação e da perspectiva politécnica, representados pelo EMI².

A questão do emprego também evidencia a articulação de interesses no projeto neodesenvolvimentista e sua repercussão nas políticas de EPT. Entre 2000 e 2010, o número de empregos destinados a técnicos de nível médio foi 2,2 vezes maior que a soma de toda a geração de empregos relativa às décadas de 1970, 1980 e 1990. O número de 1.236.501 empregos gerados é menor, apenas, do que sete categorias ocupacionais, de um total de 39. Isso sem levar em conta que postos de trabalho tipicamente ocupados por trabalhadores com ensino

² Conforme Pelissari (2019), a maioria das reivindicações formuladas pela Central única dos Trabalhadores (CUT), no âmbito da educação profissional, foi incorporada pelo PDE. As exceções referem-se a reclamos que enfrentavam mais diretamente setores da grande burguesia interna, como, por exemplo, a democratização das entidades integrantes do Sistema S, geridas e controladas por confederações representativas dos diversos setores componentes dessa fração de classe.

fundamental ou médio completo passaram a ser preenchidos também por técnicos de nível médio, como no caso típico da construção civil. (POCHMANN, 2012). Esse contexto requereu um modelo específico de EPT que desse conta de suas próprias contradições: ao mesmo tempo em que incorporasse lutas históricas dos trabalhadores, era necessário que desse conta da formação adequada dos técnicos cuja força de trabalho seria absorvida pelos novos empreendimentos, tudo isso sob os princípios gerais do PAC.

Obviamente, apenas o EMI – cujos princípios foram de encontro ao neotecnicismo e aos ditames do “novo mercado de trabalho flexível” – e a RFEPCT não foram suficientes para suprir essa demanda. Mesmo com o crescimento exponencial de vagas no EMI, cuja esmagadora maioria se concentrou em instituições públicas, a esfera privada terminou o ano de 2014 sendo responsável por cerca de 49,30% das vagas em cursos técnicos. Esse número era pouco maior no início de 2003: 55,14%. Além disso, vale lembrar que o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec) caracterizou-se por uma tendência à privatização da EPT, sendo pouco mais de 57% de seu orçamento destinado a instituições não públicas. Dessa parcela, mais de 40% se destinaram a entidades do Sistema S. (PELISSARI, 2019)

Mas, afinal de contas, por que motivo a resultante de forças dessa conjuntura não implicou em um projeto de desenvolvimento caracterizado pela ruptura e questionamento das bases capitalistas? Qual especificidade neodesenvolvimentista do binômio desenvolvimento/EPT nos ajuda a pensar essa relação de maneira mais ampla, procurando identificar o papel que a educação profissional pode cumprir num projeto de hegemonia dos trabalhadores?

3 ESTRATÉGIA E PODER: O DESENVOLVIMENTO NA TRANSIÇÃO AO SOCIALISMO

A partir das considerações anteriores, é possível observar que as limitações da política de EPT implementada entre 2003 e 2016 acabaram por reproduzir as próprias limitações do projeto neodesenvolvimentista. Este último ficou, como discutimos, circunscrito ao capitalismo neoliberal, modelo que, em síntese, aprofunda a condição estrutural de dependência da formação social brasileira. Nas palavras de Poulantzas (1976), essas formações sociais contêm um “tipo dependente de industrialização”, caracterizado por

- acantonamento destes países em formas de indústria com tecnologia ‘inferior’;
- produtividade do trabalho mantida num nível fraco, comandada por integração dos processos de trabalho destes países a uma socialização das forças produtivas (produção integrada) que, na tendência bipolar qualificação/desqualificação do trabalho, própria ao capitalismo monopolista, transfere, nas relações internacionais, o aspecto da desqualificação do trabalho para os países dominados, reservando a reprodução do trabalho altamente qualificado para os países dominantes;
- elevado grau de expatriação dos lucros diretamente obtidos pela produção da mais-valia por parte da força de trabalho dos países dominados etc. (p. 14)

Daí, então, o confinamento da política de EPT ao neotecnicismo, não tendo havido a elaboração de uma política educacional tipicamente neodesenvolvimentista, mas um hibridismo

entre as concepções reivindicadas pelos setores componentes da frente política que apoiou os governos. Isso significa, por exemplo, que houve espaço para a implantação da perspectiva politécnica, articulada à expansão e estruturação de uma rede pública de EPT, mas, ao mesmo tempo, essa inflexão em relação à década anterior não prescindiu da pedagogia neoliberal.

Sendo o centro de nossa preocupação a questão do desenvolvimento, essas constatações ensejam uma reflexão a respeito da força política da grande burguesia interna, em especial de sua fração industrial³. Novamente em Poulantzas, encontramos algumas pistas:

Mas é preciso que se entenda bem: é evidente que a dependência de um país em relação ao imperialismo só pode ser *rompida* por um processo de libertação nacional que abranja, na nova fase do imperialismo e nas circunstâncias atuais, um processo de transição para o socialismo. Isto posto, é evidente que existem formas e graus *diferentes de dependência*: as variações são determinadas, basicamente, pelas coordenadas sócio-políticas *internas e próprias* dos diversos países. [...] Formulando claramente o problema: as formas particulares de regime dos países dependentes têm um papel próprio nas formas *precisas* de que nele se reveste a nova via de dependência, por causa da relação de forças ‘interna’ e específica a que correspondem. (POULANTZAS, 1976, p. 18-19, grifo do autor)

Com base nessas observações, duas questões nos parecem emergir como fundamentais. Em primeiro lugar, o autor nos ajuda a ir mais a fundo no exame da tese das limitações do neodesenvolvimentismo. Em uma análise detida, não basta afirmar que o neoliberalismo impôs essas limitações, mas se faz necessário identificar os fatores de classe que não permitiram um modelo de desenvolvimento baseado no “processo de transição para o socialismo”. Nesse sentido, o arranjo específico da correlação de forças que implicou no neodesenvolvimentismo foi caracterizado pela hegemonia da grande burguesia interna dentro da frente política que sustentou os governos. Nas palavras de Boito Jr. (2018), a contradição fundamental no seio desta frente se deu entre sua “força dirigente” e sua “força principal”, esta última composta pelos trabalhadores, que garantiram o sucesso da coalizão por meio do voto, da luta e da pressão popular.

Em síntese, o neodesenvolvimentismo foi resultado de uma situação conjuntural em que as classes trabalhadoras não formularam uma estratégia hegemônica capaz de permitir a “transição ao socialismo”, contexto condicionado pela e, ao mesmo tempo, condicionante da política social mais geral do Estado capitalista brasileiro. Nos textos clássicos da teoria marxista, a questão da transição é colocada em termos de tomada do poder, assumida como problemática restrita à estrutura política de uma formação social capitalista. Para o mesmo Poulantzas (1977), o Estado é o núcleo de tal estrutura e principal fator de coesão da dominação burguesa.

Dessa forma, a despeito da consideração da necessidade de alianças ou frentes políticas entre os trabalhadores e frações burguesas, o fato é que, para a construção da transição, a

³ A burguesia industrial brasileira controla as duas maiores entidades de formação profissional não públicas, ambas componentes do Sistema S: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Social da Indústria (SESI). A Confederação Nacional da Indústria (CNI) recebe recursos públicos oriundos da contribuição compulsória de trabalhadores e os administra na oferta de cursos e programas de EPT. O SENAI foi responsável, por exemplo, por quase 37% do total de matrículas oriundas de um programa implementado no âmbito do Pronatec, o Pronatec Bolsa-Formação. (MELO; MOURA, 2016 *apud* PELISSARI, 2019)

hegemonia política deve se dar por parte das classes dominadas, na elaboração de um projeto que coloque na ordem do dia o poder do Estado. Essa questão, nas formações sociais dependentes, é resultado, segundo Poulantzas (1976), da articulação entre democratização (saída de ditaduras), transição ao socialismo e libertação nacional. Quando pensado pelos trabalhadores o modelo de desenvolvimento específico dessa articulação, uma dupla subestimação do papel da grande burguesia interna sempre acabou por implicar a hegemonia desta: “possível aliado e também – o que é mais importante nesse caso – um adversário, pois, mesmo se a experiência mostra que ela pode ser, em conjunturas precisas, um aliado, ao mesmo tempo nunca deixa de ser um adversário.” (POULANTZAS, 1976, p. 54)

No âmbito da EPT, a constatação fica evidente quando analisamos a questão da participação popular nas instituições. As regulamentações mais gerais do EMI e da RFEPCT, por exemplo, abordam a questão de maneira bastante frágil. Aliás, quando o tema do “controle social” das políticas públicas é citado nesses documentos, está, em geral, articulado à noção de Arranjo Produtivo Local (APL), que pode perfeitamente atender à concepção neotecnicista, a depender de como for encaminhada na realidade das instituições de ensino.

Além disso, para estar inserida como elemento do enfrentamento da condição de dependência, a participação popular exigiria um redimensionamento das relações entre Estado e movimentos sociais/sindical, algo que diferencia a experiência brasileira, por exemplo, da perspectiva adotada pela chamada revolução bolivariana. (LOPEZ MAYA, 2009) Nesse sentido, a articulação entre a concepção politécnica do EMI e o controle popular de maior intensidade, dependendo de como fosse prevista, poderia resultar na ampliação dos limites estabelecidos à satisfação dos interesses dos trabalhadores ou, pelo menos, na subordinação do neotecnicismo e de estruturas como as do Sistema S no conjunto das políticas de EPT.

A análise de Machado (1989), por exemplo, evidencia a dimensão política das propostas de unificação escolar formuladas pelas correntes de pensamento marxista. No caso de Gramsci, cujos escritos fundamentaram as principais elaborações críticas brasileiras sobre a politécnia e o EMI, a autora mostra que a preocupação sempre foi articular os interesses específicos do proletariado com os da nação. Para ela, Gramsci “não diluía estes interesses específicos no geral, sublinhando, ao contrário, a necessidade de transformá-los em interesses de todos” e acentuando o papel da escola na transformação dos trabalhadores em classe dirigente nacional. (MACHADO, 1989, p. 249) Em uma palavra, trata-se da afirmação da perspectiva do poder, sob hegemonia dos trabalhadores, como o centro da transição.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolveremos em forma de considerações finais a segunda questão ensejada pelas observações de Poulantzas sobre o Estado nacional e o primado dos fatores internos. Trata-se de discussão voltada ao marco teórico do campo de estudos de políticas educacionais e, principalmente, aos tipos de análises empreendidas. Em nossa leitura, parece haver nesse campo, inclusive quando se recorre ao marxismo, importante influência das teorias da globalização. Havendo, como pregam essas teorias, uma burguesia mundial unificada pela

financeirização, os conflitos e os sistemas de fracionamento da classe dominante capitalista, no âmbito nacional, perdem o sentido e esvaziam, conseqüentemente, a preocupação com o caráter de classe das políticas públicas.

No entanto, o que caracteriza o próprio marxismo como teoria da história ou ciência social é, precisamente, a análise concreta das situações concretas, conceituada por meio da ideia de conjuntura. Essa é a problemática central dos textos clássicos do marxismo, principalmente aqueles que delinearão conceitos que estavam presentes nos escritos de Marx e Engels ainda em “estado prático” (ALTHUSSER, 2015). Assim se desenvolveram, por exemplo, as ideias de transição socialista e Estado capitalista, em Lênin, prática e contradição, em Mao Tsé-Tung, poder político, em Poulantzas, e a própria noção de escola unitária, em Gramsci e nos pedagogos russos (Pistrak, Makarenko, Krupskaja). A historicidade da teoria marxista, cujo objeto é o modo de produção, é permeada pela cientificidade desses conceitos.

Nesse sentido, a armadilha que as teorias da globalização apresentam às análises comprometidas com a ruptura socialista consiste, basicamente, em pensar a política pública a partir de suas características técnicas e/ou da “questão social”. Nessa perspectiva, as ideias de desenvolvimento, industrialização e dependência possuem, como algo dado, uma “essência” burguesa, não devendo constituir-se em objeto de preocupação no âmbito das rupturas revolucionárias. Em Machado (1989), novamente, encontramos ótima contribuição:

Lênin conferia importância enorme à revolução democrático-burguesa. Portanto, frente ao projeto liberal de unificação escolar, ele não adotaria uma posição de intransigência absoluta. Mesmo que tal revolução favoreça, preferencialmente, à burguesia, ela tem grande interesse para o proletariado e quanto mais conseqüente é a revolução burguesa em suas transformações democráticas, menos se limita a beneficiar exclusivamente à burguesia. (p. 245)

O trecho, articulado às observações finais do capítulo anterior, não deixa margem a dúvidas a respeito do papel estratégico que a EPT cumpre no debate sobre a tática da revolução brasileira. Aliás, ao se adjetivar a revolução com uma característica nacional, está-se pressupondo a existência do Estado nação e seus respectivos arranjos de frações dominantes no seio do bloco no poder. Os posicionamentos da grande burguesia interna brasileira no período neodesenvolvimentista acabaram por desaguar, como se sabe, em um golpe de Estado no ano de 2016. A contribuição que os estudos marxistas sobre política educacional podem dar à análise do novo período não deveriam se restringir à repetição das teorias da globalização, mas ao exame rigoroso do caráter de classe subjacente às reformas ultraliberais em curso após o golpe. O esforço exige, em primeiro lugar, recolocar o debate sobre o desenvolvimento desde o ponto de vista revolucionário e, em segundo lugar, localizar a EPT no âmbito tanto daquelas reformas quanto desse debate.

5 REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Sobre a dialética materialista (Da desigualdade das origens). In: ALTHUSSER, Louis. **Por Marx**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

BOITO JR., Armando. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. São Paulo: Editora da Unesp, 2018.

BOMFIM, Alexandre Maia. Há 21 anos Educação e Trabalho transformou-se em Trabalho e Educação: da construção da identidade marxista aos desafios da década de 90 pelo GTTE da ANPED. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Trabalhos GT-09**. Rio de Janeiro: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-2784--Int.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso: 20 mai. 2019.

BRASIL. MEC. SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

FERRETTI, Celso João. Desenvolvimento nacional e regional e as demandas ao campo da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 54-764, dez. 2014.

FERRETTI, C. J. *et al.* (orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília-DF: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica: As relações de Produção e a Educação do Trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

LOPEZ MAYA, Margarida. **Ideas para debatir el socialismo del siglo XXI**. Caracas: Alfa, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MOTTA, Vânia. Empresários como *conduttori* da “reforma” da educação básica pública brasileira. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 6., 2013, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2013. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/mesastematicas/politicaspUBLICASdeeducacao-democraciaparticipativaouparticipacaodomercado.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Política e educação no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

PELISSARI, Lucas Barbosa. Educação profissional e neodesenvolvimentismo: políticas públicas e contradições. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

POULANTZAS, Nicos. **A crise das ditaduras**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. Brasília, DF, 2015. p. 97-117.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SEMINÁRIO DO TRABALHO: Trabalho, educação e neodesenvolvimentismo, 9., 2014, Marília. **Anais...** Marília, SP: UNESP, 2014.

VARGAS, Ana Cristina Lourenço. A face dependente do capitalismo brasileiro e a política de formação para a classe trabalhadora. In: Colóquio Nacional A produção do conhecimento em educação profissional, 2., 2012, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2012.