



5044 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT09 - Trabalho e Educação

OS INTERESSES DA BURGUESIA INDUSTRIAL BRASILEIRA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DURANTE OS GOVERNOS PETISTAS

Lucas Barbosa Pelissari - IFPR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPERJ

OS INTERESSES DA BURGUESIA INDUSTRIAL BRASILEIRA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DURANTE OS GOVERNOS PETISTAS

RESUMO

O presente trabalho analisa propostas da burguesia industrial brasileira para a educação profissional ao longo dos governos petistas (2003-2016) e as políticas públicas para essa modalidade colocadas em prática pelo Estado capitalista brasileiro. O objetivo é identificar as maneiras como aquelas propostas foram incorporadas pelo conjunto das políticas públicas, observando-as à luz das contradições de classe da frente política que deu sustentação aos referidos governos. Para isso, parte-se, do ponto de vista teórico, do conceito de bloco no poder e da concepção de classe social presentes na teoria política poulantziana, além de considerar uma leitura específica da conjuntura político-econômica do período, interpretada pela noção de projeto neodesenvolvimentista. Conclui propondo a ideia de neotecnicismo social para caracterizar as reivindicações da burguesia industrial.

Palavras chave: Educação Profissional. Burguesia industrial. Neodesenvolvimentismo.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas de educação profissional no Brasil ao longo dos quatro governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2016) são o objeto do presente trabalho. A análise desenvolvida parte do debate a respeito das classes sociais e do conceito de bloco no poder, na acepção de Nicos Poulantzas (1977). Em específico, nosso objetivo é cotejar as reivindicações de uma fração da burguesia brasileira com o conteúdo das políticas públicas, identificando as maneiras pelas quais aquelas reivindicações foram incorporadas à política educacional. A segunda seção do trabalho apresenta, sucintamente, os pressupostos teóricos e metodológicos que, em nosso entendimento, devem estar presentes em uma análise com essas características.

Partimos da problematização proposta por Ramos (2015), que, ao analisar todo o percurso das políticas de educação profissional no período em questão, procura entender a qual projeto de desenvolvimento serviram essas políticas e suas contradições. Balizados por esse questionamento, formulamos uma hipótese de trabalho: os momentos de “inflexão” apresentados por Ramos (2015) na política de educação profissional são próprios das contradições da frente política que governou o país ao longo do período em questão, chamada por Boito Jr. (2018) de frente neodesenvolvimentista. Essas questões são detalhadas na terceira e quarta seções, a partir de pesquisas já empreendidas pelos referidos autores e de conclusões por nós obtidas, a fim de assentar nossa hipótese em resultados já encontrados.

Finalmente, discutimos as conclusões a que chegamos ao analisar as reivindicações concretas da burguesia industrial brasileira, por meio das formulações da Confederação Nacional da Indústria (CNI) sobre a educação profissional. Para isso, foram analisados cinco documentos dessa entidade (CNI, 2002; 2005; 2006; 2007; 2012) e os resultados são apresentados na quinta seção do artigo. Nas conclusões, argumentamos em favor da confirmação da hipótese e a consequente proposição da noção de neotecnicismo social para interpretar a realidade observada.

UMA REFLEXÃO METODOLÓGICA PARA A ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As análises científicas a respeito das relações entre o trabalho e a educação e entre essas questões e as políticas de educação profissional avançaram muito no Brasil nas três últimas décadas. Todavia, muitas dessas pesquisas têm deixado escapar as determinações histórico-concretas impostas pelo caráter classista subjacente à política social do Estado capitalista. Mais do que isso, mesmo que reivindicando o legado marxista, acabam por desconsiderar a problemática original do materialismo histórico e seus conceitos que permitem a compreensão de formações sociais concretas. Dessa forma, as importantes contribuições presentes na Ciência Política marxista acabam ausentes, mesmo que se procure encontrar determinações mais gerais dos fenômenos ligados às políticas públicas.

Poulantzas (1977) chama atenção para os limites das teses economicistas ou historicistas, que concebem a classe social, respectivamente, como uma determinação exclusivamente econômica ou com um estatuto teórico na questão comportamental do “sujeito”. Essas teses implicam na simples perspectiva dualista grupal, que acaba por limitar a análise das políticas públicas ao nível jurídico das relações de classe, apreendendo a questão como uma relação de causa e efeito ou de ação de indivíduos na burocracia estatal.

É nesse sentido que, do ponto de vista analítico, adquirem relevância conceitos como o de bloco no poder e o de fração de classe. Esses conceitos admitem uma perspectiva que concebe a luta de classes a partir das diferentes frações da classe dominante e das diversas classes trabalhadoras que dela participam. Como mostra Poulantzas (1977), o efeito

da articulação dos níveis estruturais de uma formação social no âmbito das relações sociais provoca também uma série de práticas de classe de diversos níveis (econômico, político, ideológico) e lutas entre as práticas das diversas classes.

Em cada tipo de Estado (despótico, escravagista, feudal, capitalista etc.) correspondente a uma formação social, é possível identificar modificações entre os níveis estruturais, que se tornam pertinentes na medida em que são localizáveis no campo da luta de classes, indicando formas particulares desses tipos de Estado. É possível distinguir, com isso, um Estado capitalista liberal de um Estado capitalista intervencionista ou neoliberal, por exemplo. O aparelho de Estado correspondente a cada uma dessas formas particulares contém uma unidade contraditória específica das classes e frações dominantes e o conceito de bloco no poder indica a relação entre essa unidade e essa forma particular, além de destacar, em seu todo complexo, uma das classes ou frações que o integram como hegemônica. (POULANTZAS, 1977)

Essa concepção exige que as disputas no bloco no poder sejam analisadas a partir das pressões que as frações exercem ao aparelho de Estado. A análise poulantziana afirma, com isso, que a agregação dos interesses das frações dominantes é induzida pelas políticas econômica e social do governo (FARIAS, 2009) e que, portanto, a hegemonia no bloco no poder não se estabelece através de uma luta genérica ou dual, mas a partir da capacidade de uma fração obter prioritariamente os benefícios das políticas governamentais. A citação que segue esclarece:

Uma análise rigorosa do bloco no poder vigente no capitalismo neoliberal brasileiro exigiria, de um lado, estabelecer com precisão quais são os segmentos econômicos organizados como frações da classe burguesa e, de outro lado, comparar as demandas, estratégicas e secundárias, das diferentes frações burguesas com as medidas de governo que compõem a política econômica do Estado. Tal procedimento poderia nos dar um perfil claro do bloco no poder e de sua fração hegemônica. (BOITO JR., 2018, p. 63)

É necessário, no entanto, que sejam escolhidas determinadas frações de classes e respectivos elementos que representem significativamente suas demandas; para isso, o conceito de grande burguesia interna é importante. Típica de formações sociais dependentes, a grande burguesia interna é uma fração capitalista que não se identifica diretamente nem com a chamada burguesia compradora, “aquela cujos interesses estão inteiramente subordinados aos do capital estrangeiro”, nem com a burguesia nacional, “realmente autônoma em relação ao capital estrangeiro e que poderia tomar parte ativa numa luta antiimperialista pela independência nacional.”

A burguesia interna, ao contrário, mesmo sendo dependente do capital estrangeiro, apresenta contradições importantes em relação a este. Em primeiro lugar porque se sente frustrada na repartição do bolo da exploração das massas: a transferência leonina de mais-valia se faz em detrimento dela e a favor do capital estrangeiro e respectivos agentes, a burguesia compradora. Em seguida porque, concentrada principalmente no setor industrial, se interessa pelo desenvolvimento industrial que seja menos polarizado para o seccionamento do país causado pelo capital estrangeiro e se interessa pela intervenção estatal que lhe asseguraria alguns domínios dentro do país e que a tornaria também mais competitiva diante do capital estrangeiro.” (POULANTZAS, 1976, p. 37)

Partindo dessa discussão, analisamos as propostas para a educação profissional elaboradas pela CNI ao longo do período em questão. Antes, no entanto, é necessário visitarmos rapidamente algumas elaborações acerca da conjuntura político-econômica brasileira durante esse período.

A CONJUNURA BRASILEIRA AO LONGO DOS GOVERNOS PETISTAS

O modelo capitalista neoliberal aprofundado nos anos 90 foi, em geral, resultado das ações da burguesia para restaurar seu poder de classe e, em específico na América Latina, a estratégia usada pelo imperialismo para restaurar seu poder sobre o capitalismo dependente, após um longo período de hegemonia do modelo desenvolvimentista. (SAES, 2001; BOITO JR., 2018) Nesse período, uma característica foi comum e deu unidade ao bloco no poder: a reforma do Estado por meio do corte de direitos sociais.

No entanto, diversas outras políticas, ao contrário de garantir coesão, impuseram uma constante instabilidade à unidade neoliberal, como, por exemplo, as divergências entre as frações compradora e interna da burguesia no âmbito do programa de privatizações e as críticas permanentes dos setores industriais à política monetária do governo. Somada à insatisfação popular, a instabilidade avançou o limiar da ruptura, impondo reconfigurações na luta de classes latino-americana e internacional: novas frentes políticas alçaram vitórias eleitorais e abriram um novo período histórico na região.

As frentes políticas oriundas desse processo foram resultado da articulação de amplos setores das classes trabalhadoras com frações burguesas que buscaram caminhos alternativos à aliança com as burguesias compradoras. Em alguns casos, caracterizados pela construção de um consenso contraditório com o centro imperialista, houve desaceleração das políticas neoliberais e a consolidação de um projeto neodesenvolvimentista (BOITO JR., 2018). Governos como o do PT no Brasil e os Kirchner na Argentina possibilitaram medidas de proteção à indústria, fortalecimento das relações Sul-Sul e políticas de transferência de renda que incluíram no consumo milhões de pessoas. Por outro lado, apesar da recuperação do papel do Estado frente ao mercado, essas experiências mantiveram a política econômica centrada no tripé neoliberal e, principalmente, não estimularam a organização política de setores amplos das massas populares.

As inúmeras contradições internas desses governos, entretanto, foram tratadas como secundárias em relação à disputa com os interesses neoliberais ortodoxos representados pelas respectivas frentes políticas de oposição. Por outro lado, essas contradições marcaram a permanente instabilidade das frentes neodesenvolvimentistas, comportando tensões que chegaram a se tornar explosivas a ponto de, no caso do Brasil, originarem um Golpe de Estado em 2016.

Boito Jr. (2018) qualifica a política neodesenvolvimentista a partir de seu confinamento dentro dos limites da política econômica neoliberal. Mantida a condição estrutural de dependência, com a manutenção dos ganhos da burguesia compradora e seu núcleo financeiro, o neodesenvolvimentismo pode ser classificado como o “desenvolvimentismo possível dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal periférico.” (p. 57) O que permite, porém, sua manutenção é a coesão entre as frações de classe que integram a frente política, a despeito das diferenças relativas existentes entre o atendimento das demandas de um e de outro setor. Seguindo o autor, as seguintes classes e frações compuseram a frente neodesenvolvimentista: a) grande burguesia interna, como força dirigente, englobando diversos

setores como a construção civil, construção pesada, agronegócio, indústria de transformação, grandes bancos privados nacionais; b) o operariado urbano e a baixa classe média, com participação organizada; c) assalariados em geral, que obtiveram ganhos com as políticas de reajuste do salário mínimo e aumento do consumo; d) campesinato, tanto o pobre quanto o remediado; e) trabalhadores da massa marginal: subempregados, desempregados e por conta própria.

Nosso objetivo é compreender como os interesses de um desses setores, no que se refere à formação dos trabalhadores, estiveram colocados nos consensos e divergências internas da frente neodesenvolvimentista.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB O NEODESENVOLVIMENTISMO

Ramos (2015) analisa as políticas de educação profissional do período 2003-2014 a partir das relações entre público e privado e aponta dois momentos que representam inflexões. O primeiro é uma “inflexão em benefício do público”, trazida pela promulgação do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 11.195/2005. O decreto possibilitou a emergência e a manutenção da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) integrada ao ensino médio, reivindicação histórica das classes trabalhadoras e impossibilitada pela legislação anterior. Segundo a autora, as seguintes medidas destacam-se como resultantes do referido decreto, todas com balanço positivo: o Programa Brasil Profissionalizado, destinado ao estímulo do Ensino Médio Integrado nas redes estaduais de educação; a Rede Certific, que reconhece e certifica saberes de trabalhadores em seus processos de trabalho, legitimando práticas adquiridas na experiência; e o Programa Educação Profissional à Distância, instituído pela Rede e-Tec Brasil.

A lei de 2005, por sua vez, provocou uma alteração na legislação, que permitiu que se colocasse em prática o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, projetado ao longo do primeiro governo Lula. O plano representou, entre 2007 e 2016, a abertura de 499 novas unidades na rede pública federal, número três vezes maior que o de escolas abertas desde o início da rede, em 1909, até 2006. (BRASIL, 2019) De fato, são conquistas inéditas e de fortalecimento de uma política estatal de educação, oposta à política neoliberal vigente até então, representada pela predominância da esfera privada.

O segundo momento localiza-se em 2011, com a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), e representa, para a autora, um refluxo dos avanços políticos obtidos até então. Com o PRONATEC, o que se passa a privilegiar, em detrimento da EPTNM, são os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), cursos de qualificação rápidos de pelo menos 160 horas, que representaram, no ano de 2013, uma oferta quase 6,5 vezes maior que a da EPTNM. Em que pese representar também uma inédita expansão de matrículas, no que se refere à EPTNM essa expansão se dá nas modalidades concomitante e subsequente, em detrimento da forma integrada, e concentrada na esfera privada, principalmente as instituições do Sistema S. (RAMOS, 2015)

Essa é a tese que embasa nossa análise e os dados apresentados são incontestáveis. Porém, a provocação contida no trecho final do texto é a que permite procurarmos nas contradições políticas da sociedade brasileira explicações mais profundas para o fenômeno. Diz a autora: “Diante do exposto, caberia perguntar com que projeto de sociedade e de desenvolvimento a política de educação profissional é convergente.” (RAMOS, 2015, p. 108) Nossa hipótese é a de que os dois momentos de inflexões apresentados acima são próprios das contradições da frente neodesenvolvimentista, hipótese que conjuga as teses apresentadas até aqui.

Um dos argumentos utilizados por Ramos (2015) para embasar sua leitura a respeito do PRONATEC é a afirmação de que a educação profissional no Brasil tende à ampliação da formação de trabalhadores, mas o faz no sentido do “trabalho barato”. Segundo a autora, somente este tipo de trabalho pode incorporar pessoas formadas em cursos FIC, de modo que esse projeto serviria a um modelo de desenvolvimento centrado em indústrias de baixo valor agregado, sob “dominância da lógica rentista sobre uma fração representativa do precariado” (p. 110). Por outro lado, de maneira aparentemente contraditória, as conquistas do primeiro quinquênio dos anos 2000 não foram desagregadas, mas seguiram sendo estimuladas, garantindo, inclusive, no âmbito da EPTNM e quando se analisa o número de matrículas, leve vantagem da esfera pública sobre a privada^[1].

Veremos a seguir de que maneira essas transformações e novas características da educação profissional estiveram presentes nos reclamos da burguesia industrial brasileira.

AS REIVINDICAÇÕES DA BURGUESIA INDUSTRIAL BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O trabalho de Melo (2010) foi um ponto de partida importante para a compreensão do projeto de educação básica da indústria brasileira nos anos 2000. Recortando em específico a educação profissional, adotamos todos os documentos analisados pelo autor (CNI, 2002; 2005; 2006; 2007), além de outro escrito já na segunda década dos anos 2000 que trata de propostas da CNI para a reforma trabalhista (CNI, 2012).

O documento de 2002, intitulado *A indústria e o Brasil: uma agenda para o crescimento*, “dá continuidade a uma tradição que a CNI iniciou em 1994: a de apresentar, no início de cada governo, sua visão sobre a agenda para o país.” (CNI, 2002, p. 7) O centro político do documento é declarado também na apresentação: “manter as conquistas alcançadas [na década de 90] e criar condições para a superação do baixo e oscilante crescimento, grande frustração do período.” (*ibid.*) Nada mudou em relação às propostas da década de 90 (MELO, 2010), porém, agora, um projeto de frente política com setores das classes trabalhadoras e apoiado na proteção mais incisiva do Estado à indústria está colocado

objetivamente. Daí a ênfase em veicular sua agenda como sendo o “projeto de toda a sociedade”, numa “vontade de comungar tais interesses em torno do que será denominado de ‘pacto social’” (MELO, 2010, p. 95).

Segundo nossa análise, a concepção de educação profissional assentada sobre a noção de “competências para a laboralidade” é central nessa proposta. A noção já vinha norteando toda a reforma educacional neoliberal dos anos 90 e impôs à educação profissional a dicotomia entre formação técnica para o trabalho e formação científica para o prosseguimento nos estudos, ancorada na ideia de racionalidade. (GENTILI, 1996) Aparentemente, traz em si um conteúdo “progressista”, inclusive porque embute às “competências” o pressuposto de valorização dos ensinamentos fundamentais e médio, com a “intercomplementaridade da educação profissional com a educação básica” (CNI, 2002, p. 65). Entretanto, a formação flexível, o “aprender a aprender” e as “habilidades”, pilares da noção de “competências”, aprofundam a tendência à privatização da educação profissional.

Além disso, no documento em questão, o elo mais próximo entre a política de educação e a política industrial está nas noções de produtividade e inovação, pressupostos econômicos para que a indústria nacional eleve sua competitividade no mercado internacional. Nota-se, nesse ponto, a construção do consenso em torno do projeto neodesenvolvimentista, abrindo espaço para as políticas sociais que estavam por vir com o governo Lula. O trecho a seguir é emblemático:

O eixo que define esta estratégia é a competitividade. A capacidade de inovação, a elevação da produtividade e o crescimento das exportações devem vir acompanhados da redução simultânea dos problemas de desigualdade e pobreza. (CNI, 2002, p. 12)

Já a ideia de inovação parece ser um eixo do neodesenvolvimentismo. A CNI estabelece a educação profissional como “indutora necessária” da inovação, condição básica para o aumento da produtividade, do crescimento econômico e, consequentemente, das “taxas de emprego” e da “melhoria dos salários” (CNI, 2002, p. 94). Essa articulação compõe, como de resto já demonstraram outros autores (OLIVEIRA, 2003), a relação direta entre escolaridade e crescimento econômico, pilar daquilo que se convencionou denominar no discurso pedagógico de Teoria do Capital Humano (TCH).

Vale salientar que o fortalecimento da matriz tecnológica nacional a partir do conhecimento produtivo e da inovação não é elemento contraditório às demais classes e frações que compuseram a frente neodesenvolvimentista. A CNI, no documento em questão, chega a apontar a necessidade de uma política de desenvolvimento e integração que incorpore, por meio da educação profissional, os produtos da inovação brasileira à cadeia produtiva nacional. Na tensão com a frente neoliberal, esse reclamo assenta-se sobre a legitimação de “políticas sociais voltadas para os pobres e crescimento econômico.” (MELO, 2010, p. 105)

Passamos, então, à caracterização do *Mapa estratégico da indústria 2007-2015*, documento produzido em 2005 pela CNI. Escrito num momento de crise da frente neodesenvolvimentista, esse documento é mais explícito nas contradições com o programa neoliberal, enfatizando reivindicações como diminuição do *spread* bancário, aumento dos investimentos em infraestrutura, fortalecimento do mercado interno e diminuição do desemprego. Essas seriam as principais metas a serem atingidas pelo empresariado industrial, “como parte integrante da sociedade, ao participar da construção e implementação das políticas públicas.” (CNI, 2005, p. 21)

O mapa possui um capítulo específico destinado à educação, no qual a ideia de empreendedorismo vem fortalecer a de inovação, já presente no documento de 2002. A cultura empreendedora, segundo a visão da CNI, deve ser pautada pela conscientização e divulgação das ideias de criatividade, habilidade, liderança e visão de futuro, adaptadas às novas dinâmicas da produção. Soma-se a isso o foco na empregabilidade, que deve ser o eixo de uma educação profissional voltada para a flexibilidade e enfrentamento da incerteza no trabalho. Aqui, novamente a noção de “competências” é mobilizada, em uma formação técnica pautada pelo “aprender por toda a vida”. Mantém-se, assim, a TCH e enfatiza-se ainda mais a universalização da educação básica como fundamento das “ações sociais” num projeto nacional de educação que articule escolarização geral e aprendizado de uma profissão. Ressalta-se, no entanto, que as possíveis formas de articulação não são detalhadas, desconsiderando o conteúdo do Decreto nº 5.154, promulgado um ano antes e que abriu a possibilidade de estabelecer a essa articulação a perspectiva da formação humana integral.

Relacionada a esse aspecto, a principal novidade do documento é a reivindicação da expansão privada da educação profissional, dando especial ênfase ao papel do Sistema S. Para a CNI, parte das soluções dos problemas enquadra-se na integração escola/empresa, “na flexibilização da oferta da educação técnica e tecnológica e no reconhecimento de competências dos trabalhadores.” (CNI, 2005, p. 33) Além disso, a entidade afirma a importância da diminuição das diferenças regionais, gargalo para o aumento do crescimento industrial, articulando à sua leitura a noção de Arranjo Produtivo Local (APL)^[2].

Todos esses apontamentos podem encontrar eco em reivindicações das classes trabalhadoras no bojo de um projeto com as características do neodesenvolvimentismo. Vale lembrar, inclusive, que uma política de reconhecimento de competências (Rede Certific) e a incorporação da noção de APL aos princípios norteadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passaram a ser medidas integrantes da política pública dois anos após a publicação do documento analisado.

O documento de 2006, *Crescimento: a visão da indústria*, apresenta dez prioridades da CNI para o período que se iniciaria em 2007, enunciadas em forma de desafios. Uma novidade é um trecho destinado especificamente à inovação, ao qual se vincula a proposição de um programa específico para a educação superior em engenharia. A entidade destaca a inovação como núcleo estruturador das “novas políticas industriais”, vinculando um conjunto de instrumentos que passam pelo incentivo da atividade via Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) em articulação com a educação profissional.

Há, além disso, outras duas novidades em relação aos documentos de 2002 e 2005. Em primeiro lugar, baseado em experiências de outros países, o documento reconhece os avanços em relação à democratização da educação obtidos no

primeiro governo Lula, porém crítica a qualidade dos serviços públicos, sobretudo numa educação básica que “ainda não é considerada prioridade real.” (CNI, 2006, p. 140) Para a CNI, o país avançou em termos quantitativos, mas não qualitativos, de modo que ainda não tem “mão-de-obra educada – capaz de absorver e melhorar as novas tecnologias” (*ibid.*, p. 131).

Esse diagnóstico, que se assenta sobre diversos indicadores, leva a CNI a uma segunda questão: o repasse de recursos públicos para o fortalecimento da educação básica e profissional é aprofundado e levantado com mais ênfase. Já a educação superior deve receber mais aportes da iniciativa privada, pois os cursos técnicos são uma tendência na educação mundial, sobretudo entre os países desenvolvidos. Para a CNI, o investimento deve aumentar, espelhando-se nas experiências privadas do Sistema S. O documento chega a afirmar que o “comprometimento” das universidades brasileiras com o trinômio ensino-pesquisa-extensão “funciona como uma camisa de força e dificulta o crescimento da oferta de cursos de tecnologia.” (*ibid.*, p. 139)

A Educação Técnica profissionalizante privada também deve ser estimulada pelo governo. A oferta de trabalhadores técnicos é essencial para a absorção de novas tecnologias, bem como para o aumento da produtividade das empresas. Hoje, há um déficit de profissionais qualificados devido a incentivos culturais e econômicos artificiais em favor do curso superior de quatro anos, o que tem levado um contingente elevado de estudantes para as ciências humanas e sociais. (*ibid.*, p. 139)

A conclusão é que o aumento dos investimentos precisa estar conectado com as demandas dos APLs, noção mobilizada de maneira agora mais detalhada. A entidade localiza sua leitura sobre as desigualdades do país, novamente, nas distorções entre regiões e enfatiza a necessidade de “capilaridade” da rede de educação profissional como forma de desenvolvimento das regiões mais pobres e por meio da inovação.

Por sua vez, o documento *A educação para a nova indústria*, escrito em 2007, é o mais importante documento da década de 2000 da CNI no âmbito da educação e apresenta as ações da CNI no Serviço Social da Indústria (SESI) e no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Um dos programas desenvolvidos pelo SESI e descrito no documento é, na verdade, uma intersecção entre educação básica e formação profissional. Para esse programa, baseado na educação continuada, a CNI estimava investir, entre 2007 e 2010, quase R\$ 130.000.000,00, correspondentes a quatro milhões de matrículas. O objetivo seria desenvolver as competências laborais, articulando os conteúdos típicos da Rede SESI: “empreendedorismo, responsabilidade social, sustentabilidade ambiental, ética, inovação, educação alimentar”. (CNI, 2007, p. 21)

No âmbito do SENAI, as ações são diretamente ligadas à EPTNM e aos cursos FIC de educação profissional. A prioridade nos currículos deve ser dada aos “cursos de formação generalista, para, em seguida, no âmbito da empresa, se fazer o aprofundamento da especialização, de acordo com as exigências dos novos padrões.” (CNI, 2007, p. 16). O reclamo dessa fórmula pela indústria não é novo, como já constataram outras pesquisas (RAMON, 2003; MELO, 2010). O que está em jogo é o tipo de articulação entre educação profissional e ensino médio priorizada pela CNI no processo de expansão reivindicado: para a entidade, a modalidade subsequente – cursos técnicos destinados a alunos com o ensino médio completo – proporciona resultados mais diretamente ligados ao aumento da competitividade industrial. De fato, no período posterior, em especial com o PRONATEC, a oferta do Sistema S concentrou-se nos cursos subsequentes, em detrimento da integração curricular.

Cabe destacar que o documento é escrito no mesmo momento em que se iniciava uma das maiores expressões da conjuntura político-econômica do período, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Articulando suas reivindicações a esse novo período, a CNI apresenta uma “resposta objetiva” aos desafios desse período, sintetizada no mote “uma educação para a nova indústria”. As metas eram, entre 2007 e 2010, atingir um total de 16,2 milhões de matrículas, sendo 7,1 milhões em educação básica e continuada no SESI e 9,1 milhões em educação profissional no SENAI. Se, por exemplo, observarmos a distribuição de matrículas do PRONATEC entre cursos FIC e EPTNM, é possível encontrar semelhanças: no programa proposto pela CNI, aproximadamente 5,3% das matrículas referem-se à EPTNM; com o PRONATEC, analisando-se apenas o acordo de gratuidade do governo federal com o Sistema S, essa proporção foi, em 2014, de 12% (BRASIL, 2015a; 2015b), número maior que o pautado pela indústria, porém ainda privilegiando, de longe, a oferta dos cursos FIC. No sentido da conclusão de Ramos (2015), a ampliação da gratuidade é concentrada nos cursos mais baratos.

Por último, no documento de 2012 a CNI apresenta propostas para uma reforma trabalhista de cunho neoliberal. Dos 101 itens que compõem essas propostas, sete relacionam-se diretamente com a educação profissional e, em síntese, contêm a seguinte ideia: “O crescimento da produtividade está estreitamente associado a três elementos decisivos: inovação; qualificação de recursos humanos; e regulação trabalhista”. (CNI, 2012, p. 17) Vale lembrar que 2012 é um ano fundamental da aplicação das políticas anticíclicas neodesenvolvimentistas. Na esteira do PAC, o primeiro governo Dilma reduzia significativamente a taxa básica de juros e implementava medidas como redução de impostos e a intensificação do papel do BNDES.

Nesse âmbito, a CNI passa a deixar mais explícitas suas contradições com as classes trabalhadoras, já que por “regulação trabalhista” compreende a terceirização irrestrita e a “desburocratização”. Essas questões repercutem nas propostas para a educação profissional, na medida em que a entidade propõe a redução de encargos previdenciários para aprendizes, desoneração das bolsas de estudo fornecidas pelo Sistema S (elemento inserido posteriormente no PRONATEC) e separação entre jornada de trabalho e cursos de qualificação profissional.

Mantém, no entanto a reivindicação pela continuidade da expansão de vagas e a consequente defesa do PRONATEC – que, a essa altura, incorporava um programa de bolsas que inseriu outras instituições privadas no programa. Enfim, o documento de 2012 é, ao mesmo tempo, o mais contraditório e o que mais resultou em políticas públicas institucionalizadas pelo governo. As propostas da CNI são neoliberais naquilo que se refere a custos tributários e estatísticas quando propõem políticas educativas para os trabalhadores, revelando o caráter contraditório da burguesia interna.

CONCLUSÕES

Nossas análises levam a duas conclusões fundamentais, uma de base pedagógico-curricular e outra, consequência da primeira, que ressalta um aspecto político. Em primeiro lugar, é possível concluir que, quando se tem como foco a educação profissional, há uma noção organizadora dos documentos, que se pode chamar de neotecnicismo social.

A crise da ideologia desenvolvimentista na década de 80 produziu, no campo educacional, um discurso aparentemente consensual, que, segundo Gentili (1996), tem objetivos estratégicos comuns aplicados pelos governos neoliberais da América Latina. Esse discurso combina a necessidade de mecanismos de controle da qualidade dos serviços educacionais e a subordinação dos processos educacionais às necessidades dos novos mercados regulados. Na verdade, mantém as teses da TCH, porém recoloca-a em novas bases, articulando-a aos novos diagnósticos sobre a crise do trabalho e aos novos modelos produtivos flexíveis. Trata-se, segundo o autor, de um neoeconomicismo ou neotecnicismo educacional, adequado ao panorama de financeirização hegemônica.

A visão da educação profissional como elemento estratégico da promoção do desenvolvimento e do crescimento econômico, defendida pela burguesia industrial brasileira nos anos 2000, não desfaz as bases desse neotecnicismo, mas a insere na conjuntura específica caracterizada pelo projeto neodesenvolvimentista. Como vimos, essa inserção condicionou o projeto educacional do empresariado industrial à diminuição das desigualdades, mantendo a coesão da frente política com os trabalhadores. Produziu-se, assim, uma versão “social” do neotecnicismo, que possibilitou a articulação da educação profissional com políticas de ampliação do acesso, garantia de direitos e distribuição de renda. Esse contexto, inclusive, permitiu, por certo tempo, o convívio harmônico entre um modelo educacional privado e vinculado à TCH e outro ligado a reivindicações históricas dos trabalhadores, como a política de integração curricular. Esse convívio não se deu sem contradições e tendeu para um ou outro modelo a depender da correlação de forças existente na sociedade. Daí as inflexões caracterizadas por Ramos (2015) em períodos diferentes dos governos petistas.

O neotecnicismo social da CNI, portanto, não desmonta as bases da TCH, mas, assim como no neoliberalismo, reivindica essa teoria em seu modelo “flexível” e vai além: coesiona essa reivindicação com as políticas de diminuição das desigualdades, marca dos governos do período. Nesse sentido, da mesma forma que o neodesenvolvimentismo limita-se pelo rentismo financeiro, o neotecnicismo social limita-se por uma TCH flexível, formulada e aplicada ainda na década de 90. Os limites desse projeto estiveram estabelecidos pelos próprios limites do projeto econômico e da frente neodesenvolvimentistas.

Em segundo lugar, retomamos os pressupostos de Poulantzas (1977) para interpretar essa conclusão do ponto de vista político. O convívio da pauta da burguesia industrial com medidas ligadas aos interesses dos trabalhadores tem um alicerce na própria característica fundamental do Estado capitalista, que é a de representar o interesse geral de uma povoação, ocultando a relação de classe que o orienta. Assim, para o autor, o Estado tem a função de coesão estrutural de uma formação social capitalista, mediante a garantia da organização da classe dominante e suas frações. No entanto, os interesses econômicos e sociais de certas classes dominadas, eventualmente contrários aos interesses de curto prazo das classes dominantes, podem ser satisfeitos por esse Estado, dentro de limites que preservem a disputa de hegemonia no interior do bloco no poder.

Essa disputa, ao longo do período analisado, materializou-se na busca pela grande burguesia interna por melhoria de posição no bloco no poder. Para isso, foi necessário construir ferramentas, por meio da política social do Estado, articuladas às classes trabalhadoras, dentre as quais se encontra a política de educação profissional. Assim, é possível afirmar que as transformações sofridas pela educação profissional brasileira ao longo dos governos petistas são próprias das contradições que orientaram a frente política que lhe deu sustentação.

Nesse contexto, seguindo as formulações de Poulantzas (1977), as conclusões que apontamos podem ser úteis a análises de outros campos da política educacional e até mesmo outros setores das políticas públicas, de modo a compreender qualitativamente a luta de classes na conjuntura analisada. É interessante perceber, por exemplo, que outras formas do Estado capitalista brasileiro, como o chamado desenvolvimentismo produtivista da Ditadura Militar ou o Estado neoliberal da década de 90, e suas correlações de forças correspondentes dificilmente permitiriam a inflexão verificada por Ramos (2015) nos governos Lula. Resta analisar de que modo as características das políticas públicas podem auxiliar na obtenção dessas conclusões mais amplas.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2019. Acesso em: 27 mar. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco/es/expansao-da-rede-federal>>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Prestação de Contas Anual: Relatório de Gestão Consolidado Exercício 2014**. Brasília, 2015a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/auditorias?id=14945>>. Acesso em: 7 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Sinopse estatística da educação básica, 2014**. Brasília, 2015b. Disponível em: Acesso em: 29 mar. 2019. <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **A indústria e o Brasil**: uma agenda para o crescimento. Brasília: CNI, 2002.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **Crescimento**: a visão da indústria. Brasília: CNI, 2006.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **Educação para a nova indústria**: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil. Brasília: CNI/SENAI/Sesi, 2007.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). Emerson Casali (Coord.). **101 propostas para a modernização trabalhista**. Brasília, 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **Mapa estratégico da indústria**: 2007-2015. Brasília: CNI/DIREX, 2005.

FARIAS, F. P. de. Frações burguesas e bloco no poder: uma reflexão a partir do trabalho de Nicos Poulantzas. **Crítica marxista**, Campinas, n. 28, p. 81-98, 2009.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (orgs.) **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

MELO, A. de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a Educação Básica nos anos 2000**. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2010.

OLIVEIRA, R. de. **Empresariado industrial e a educação profissional brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-263, jul./dez. 2003.

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

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. 1 ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RAMOS, M. N. 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. **Mapa da educação profissional e tecnológica**: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília, 2015. p. 97-121.

SAES, D. A política neoliberal e o campo político conservador no Brasil atual. In: SAES, D. **República do capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.

[1] Entre 2003 e 2014, foram geradas 1.176.486 novas matrículas na EPTNM, que corresponderam à triplicação das vagas em cursos técnicos no Brasil. A maioria das vagas foi gerada na esfera pública, possibilitando que aproximadamente 54% do total de matrículas passassem a se concentrar nessa esfera. Até 2006, a esfera privada sempre concentrou mais de 50% do total das matrículas. Dados obtidos a partir da análise de Brasil (2015b).

[2] Nos documentos oficiais orientadores de programas de educação profissional, a noção parece referir-se às realidades locais e estar articulada a um processo de interiorização dessa modalidade de ensino, como, aliás, está presente em propostas dos documentos posteriores da CNI. No entanto, não encontramos análises detalhadas, no campo crítico da educação, a respeito dos APLs. Trata-se, sem dúvida, de um tema que carece de investigações mais consistentes.