

BURGUESIA INDUSTRIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI) NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA¹

Lucas Barbosa Pelissari²

Resumo

Objetiva-se analisar os interesses da burguesia industrial brasileira no campo da formação de trabalhadores, relacionando-os às políticas educacionais implementadas desde a formação do Estado capitalista no Brasil. Metodologicamente, procedeu-se a pesquisa bibliográfica e análise do conteúdo de documentos elaborados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). A partir de pressupostos teóricos poulantzianos, conclui-se que as contradições do projeto de educação profissional desse grupo social correspondem às características de componente da fração de classe denominada grande burguesia interna.

Palavra-chave: Educação Profissional; Burguesia Industrial; Grande Burguesia Interna; Confederação Nacional da Indústria (CNI); Bloco no Poder.

BURGUESIA INDUSTRIAL Y EDUCACIÓN PROFESIONAL: EL PROYECTO DE LA CONFEDERACIÓN NACIONAL DE LA INDUSTRIA (CNI) EN LA FORMACIÓN SOCIAL BRASILEÑA

Resumen

El objetivo es analizar los intereses de la burguesía industrial brasileña en la formación de los trabajadores, relacionándolos con las políticas educativas implementadas desde la formación del Estado capitalista en Brasil. Metodológicamente, se realiza una investigación bibliográfica y análisis de contenido de documentos elaborados por la Confederación Nacional de la Industria (CNI). Con base en presupuestos teóricos poulantzianos, se concluye que las contradicciones en el proyecto de formación profesional de este grupo social corresponden a las características del componente de la fracción de clase denominada gran burguesía interna.

Palabra clave: Educación Profesional; Burguesía Industrial; Gran Burguesía Interna; Confederación Nacional de la Industria (CNI); Bloque en el Poder.

INDUSTRIAL BOURGEOISIE AND PROFESSIONAL EDUCATION: THE PROJECT OF THE NATIONAL CONFEDERATION OF INDUSTRY (CNI) IN BRAZILIAN SOCIAL FORMATION

Abstract

The objective is to analyze the interests of the industrial bourgeoisie in the formation of workers, guiding them to educational policies implemented since the formation of the capitalist State in Brazil. Methodologically, a bibliographic research and analysis of the content of documents prepared by the National Confederation of Industry (CNI) are carried out. Based on the Poulantzian theoretical components, it is concluded that the contradictions of the professional education project of this social group correspond to the characteristics of the component of the class fraction called the internal bourgeoisie.

Keyword: Professional Education; Industrial Bourgeoisie; Internal Bourgeoisie; National Confederation of Industry (CNI); Power Block.

¹Artigo recebido em 10/03/2022. Primeira avaliação em 13/04/2022. Segunda avaliação em 01/05/2022. Aprovado em 20/05/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53428>.

² Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), atuando como coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS) desta instituição. E-mail: lucas.pelissari@ifpr.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8723394397607851>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3659-5424>.

Introdução

Os objetos de estudo do presente trabalho são a política de educação profissional brasileira e os interesses do empresariado industrial. Compreende-se esse grupo como parte da fração de classe aqui denominada grande burguesia interna, na acepção de Poulantzas (1976). O autor analisa modificações na estrutura de classes de países dependentes, tendo como referência as relações com o imperialismo. Demonstra, assim, que a burguesia interna não se identifica nem com a burguesia compradora (associada ao capital estrangeiro) nem com uma eventual burguesia 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).

Tais categorias poulantzianas têm potencial teórico relevante para o exame das políticas públicas, em geral, e educacionais, em particular, na medida em que permitem compreender a natureza de classe das medidas governamentais. Assume-se, nesse sentido, uma concepção de Estado como fator de coesão dos interesses da classe dominante em uma determinada formação social, articulando uma unidade contraditória das frações no seio do que Poulantzas (1977) denomina bloco no poder. Ancorado nesses pressupostos, o objetivo do trabalho é analisar os interesses da burguesia industrial brasileira no que se refere às políticas educacionais. Especificamente, procura-se identificar as relações entre tais reivindicações e as políticas de educação profissional implementadas desde a formação do Estado burguês brasileiro.

Tal expediente contribui, de um lado, com a caracterização dos diferentes blocos no poder vigentes ao longo da história, na medida em que investiga uma parte da política social do Estado e o atendimento, integral ou parcial, da agenda de uma fração da burguesia. Com esse intento, reforça a importância das Ciências Sociais –

especificamente a partir da matriz advinda da Teoria Política poulantziana – nos estudos sobre educação. De outro lado, permite desenvolver investigações sobre o projeto pedagógico do empresariado industrial brasileiro, que já constituem uma área importante dos campos de estudos em Trabalho-Educação e Política Educacional.

Metodologicamente, adotamos dois caminhos, que são parte de pesquisa mais ampla sobre a natureza de classe das políticas de educação profissional no Brasil. O primeiro se refere a pesquisa bibliográfica, procedendo a um levantamento histórico dos posicionamentos educacionais do empresariado industrial desde a proclamação da República até a aplicação do modelo capitalista neoliberal, na década de 1990. O segundo analisa os interesses industriais sob o período dos chamados governos neodesenvolvimentistas, isto é, os governos presididos pelo Partido dos Trabalhadores (PT) entre 2003 e 2016. A diferença é que, no primeiro caminho, as fontes de análise são pesquisas já desenvolvidas, procurando-se sistematizá-las em um estado da arte da questão; no segundo, a base analítica são documentos elaborados pelos próprios industriais. Em ambos os casos, porém, assume-se como referência empírica a Confederação Nacional da Indústria (CNI), por se tratar da principal associação representativa da burguesia industrial brasileira.

Vale, por fim, destacar um aspecto relevante. Um dos eixos da pesquisa que resultou neste texto é a questão do papel do desenvolvimento e da industrialização numa economia dependente. Há, contudo, escassez de estudos históricos que têm como objeto as relações entre dependência/desenvolvimento/industrialização e a educação profissional. Pode-se destacar, por exemplo, os trabalhos mais recentes de Vargas (2013), Micolaickzyc (2014) e Vasconcelos e Amorim (2014), além dos detalhados estudos de Clarice Nunes (1979) e Luiz Antonio Cunha (2005a; 2005b; 2005c). De todos eles, depreende-se que as relações entre desenvolvimento industrial e projetos educacionais são um importante ingrediente para se compreender os processos atuais classificados como “empresariamento da educação” (MOTTA; ANDRADE, 2020) ou “reforma empresarial” (FREITAS, 2018), cada um com suas peculiaridades. Nesse sentido, procuramos contribuir com a discussão a partir da especificidade da indústria como integrante da grande burguesia interna.

Empresariado industrial e educação na formação do Estado burguês e no ciclo desenvolvimentista

Partimos do pressuposto de Saes (2001) segundo o qual a evolução do Estado brasileiro se deu em duas grandes etapas, separadas entre si por uma Revolução política específica, entre 1888 e 1891: escravismo moderno e Estado burguês. Abolição da escravidão, Proclamação da República e Assembleia Constituinte são os acontecimentos fundamentais que compõem a Revolução política que conduz à formação de um Estado tipicamente capitalista no Brasil, alçando, em definitivo, frações burguesas ao bloco no poder vigente.

Há, no entanto, segundo Saes (2001), efeitos ideológicos específicos que caracterizam essa nova estrutura jurídico-política: em primeiro lugar, a convicção dos agentes econômicos de que o contrato de trabalho deve passar a mediar a troca entre a prestação de sobretrabalho e os meios de composição do valor; em segundo lugar, a legitimação da liberdade de trabalho entre agentes econômicos, recorrendo o Estado, quando necessário, ao uso da força para garanti-la. Trata-se de elementos novos na formação social brasileira, que passam a difundir a ideologia concreta do trabalho assalariado. (SAES, 2001).

Cunha (2005c) destaca, no campo da educação, um produto fundamental desse processo. Para o autor, a generalização do ensino de ofícios passa a ser, com a instituição da República, elemento fundante da ideologia propagadora do liberalismo, sempre enfatizada como eixo da necessária industrialização. São quatro as diretrizes dessa ênfase, segundo Cunha (2005c, p. 4): imprimir a motivação para o trabalho operário, evitar ideias contrárias ao republicanismo, propiciar a instalação de plantas fabris com mão de obra obediente e qualificada e elevar os níveis salariais.

É dessa época, então, que se destaca uma diferenciação da rede de escolas de educação profissional, representadas pelos Liceus de Artes e Ofícios e Escolas de Aprendizes e Artífices.

Do mesmo modo, o pensamento sobre o ensino profissional, particularmente o industrial-manufatureiro, complexificou-se. Além de pronunciamentos individuais de personalidades interessadas no tema enquanto diletantes, foi possível observar a tendência à constituição de um corpo de profissionais especializados no ensino profissional, assim como a elaboração de um discurso institucional sobre essa modalidade de ensino. (CUNHA, 2005c, p. 20).

O trabalho de Cunha (2005c) é, certamente, o mais detalhado e rigoroso sobre o tema, percorrendo todo o período da República Velha até o Estado Novo. Manfredi (2002) também apresenta importante estudo histórico, apesar do pouco destaque aos interesses propriamente classistas. A autora identifica, na mesma esteira de Cunha (2005c), a ênfase do projeto industrial, ao mesmo tempo, no trabalho livre e no disciplinamento, como fundamentos da liberalização da sociedade e das escolas profissionais. Isso desde 1904, quando a burguesia industrial brasileira já possuía uma associação, embora representasse apenas uma parcela bastante restrita dos industriais. O Centro Industrial do Brasil (CIB) durou 34 anos até se dissolver e dar lugar à CNI.

A sequência de acontecimentos políticos, marcada, como assinalou Gorender (1990), por uma complementaridade contraditória entre fazendeiros do café e industriais, culminou com a dissolução do Congresso Nacional por Getúlio Vargas em 1937 e a implantação de um regime ditatorial. Apesar de ter nascido sob a influência do liberalismo e o princípio da liberdade privada, a burguesia industrial construiu relação intrínseca com o Estado sob a Ditadura Vargas (1937-1945), chegando seus porta-vozes a enfatizar dois pontos no diálogo com o governo: “1º - necessidade de financiamento do Estado para a industrialização; 2º - criação pelo próprio Estado de núcleos da moderna indústria de base [...], cuja construção se achava fora do alcance do capital privado.” (GORENDER, 1990, p. 71)

Nesse contexto de vitória parcial de um projeto de modernização conservadora representado pelo Estado Novo, a CNI segue apoiando Getúlio Vargas. Vale destacar que o governo Vargas impôs uma estrutura estatal de representação sindical que gerou resistência no empresariado industrial. Em que pese seguir aliada de Vargas em todo o governo, a relação com o Estado aspirada pela burguesia industrial era pragmática, havendo diversas críticas à tutela legal do Estado. Como mostra Rodrigues (1997), essa relação era orientada por uma “[...] contradição que se espelhava na forma, mas não no conteúdo do processo de sindicalização” (p. 24). Um Decreto federal de 30 de abril de 1943 reconhecia a CNI como entidade sindical coordenadora dos interesses econômicos da indústria no Brasil. Assim, o Estado Novo era capaz de conciliar interesses de frações dominantes aparentemente antagônicas – ou, pelo menos, que estiveram em lados opostos em 1930 e 1934 – ao mesmo

tempo em que aparecia como solucionador dos conflitos de classe entre capital e trabalho, integrando os trabalhadores assalariados e a classe média urbana.

Com a queda gradativa no volume e no valor das exportações desde 1933, as forças produtivas industriais se desenvolviam, chegando a taxas de crescimento econômico, no setor de transformação, de 11% ao ano em 1939. (GORENDER, 1990) Iniciava-se, além disso, como efeito da Segunda Guerra Mundial, o processo de substituição de importações. Estava pavimentado o caminho para a legitimação da ideologia que passaria a imputar à industrialização a condição necessária para o desenvolvimento do Brasil.

Cunha (2005c) confirma que a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi produto desse novo quadro. Todavia, o mesmo autor mostra como a burguesia industrial utilizou o tema da formação profissional – agora de interesse do governo, dados o anacronismo do sistema de ensino industrial existente à época e a necessidade de fazer concessões aos trabalhadores – como barganha nas negociações sobre a estrutura sindical. Aprovada a estrutura como estava proposta pelo governo, ou seja, prevendo a segmentação das federações por ramo de atividade e não por estado, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), maior da CNI, seria extinta. Por outro lado, se continuasse a existir, a FIESP teria que arcar com custos da nova estrutura para educação profissional industrial, também proposta pelo governo.

A solução foi manter o modelo de federação por estado e criar uma instituição de aprendizagem industrial remunerada, dirigida pela estrutura sindical patronal e financiada com recursos de institutos de aposentadorias. Além disso, Vargas nomeou para Ministro do Trabalho Alexandre Marcondes Filho, homem de influência de Roberto Simonsen, então presidente da FIESP. Cunha (2005c) assevera que, logo após constatada a funcionalidade do novo sistema de aprendizagem FIESP e CNI assumem-se como autoras da ideia. O autor ironiza:

A meu juízo, mais do que em qualquer outro momento de nossa história, o suporte sociológico da consciência de uma classe social mostrou-se aí claramente situado fora desta classe. Vimos como os industriais não só foram os elementos ativos na criação da aprendizagem sistemática e remunerada, custeada por eles próprios, como, também, resistiram todo o tempo a sua instituição. Eles não conseguiram perceber como isso era do seu próprio interesse. Foi preciso que o Estado, utilizando um poder arbitrário, próprio do regime

autoritário, os obrigasse a assumir a instituição em pauta. (CUNHA, 2005c, p. 35).

Abria-se um novo período na educação profissional brasileira, que não seria apenas um produto, mas também um fator impulsionador da ideologia desenvolvimentista. Rodrigues (1997) analisa o pensamento pedagógico da CNI nesse período, utilizando como fontes pronunciamentos de três de seus presidentes, Euvaldo Lodi (1938-1954), Lídio Lunardi (1956-1961) e Thomás Pompeu de Souza Brasil Netto (1967-1977), e conclui: “A construção do trinômio desenvolvimento-industrialização-civilização visou operar, dessa forma, a identificação entre os interesses da burguesia industrial e os interesses de toda a sociedade brasileira.” (RODRIGUES, 1997, p. 113)

Esse é o alicerce das reivindicações da CNI para as políticas de educação profissional, durante todo o período desenvolvimentista. Segundo o autor, esse pensamento tem sete eixos: a) educação conciliadora: soma de esforços entre empresários e trabalhadores para a elevação dos níveis de produção e produtividade no trabalho, tendo como pilar o aumento da qualificação e como consequência o acréscimo nos salários e no nível de vida dos trabalhadores; b) ruptura com as bases educacionais hegemônicas até os anos 50, oriundas de uma estrutura econômica pré-industrial e transitória; c) formação humana funcional à nova economia industrial, articulando filosofia, didática e administração e tendo como eixo de todo o processo educacional a “educação como investimento”; d) ampliação do ensino técnico-profissional em todos os graus, prevendo a imigração de portadores de conhecimentos industriais; e) incorporação da administração de recursos humanos à educação e à produção, como fundamento da “felicidade no trabalho”; f) defesa da iniciativa privada, inclusive na educação, prevendo a “assimilação da tecnologia mais avançada”³; g) “educação para o trabalho”: erradicação do analfabetismo, estímulo à capacidade de aprender a aprender, elevação qualitativa do ensino primário e ensino médio voltado para a formação de técnicos.

Vale lembrar que, ainda na presidência de Euvaldo Lodi e já no governo Dutra, em 1946, foi baixado o Decreto-Lei nº 9.403, que instituía o Serviço Social da Indústria (SESI), cuja direção estaria explicitamente a cargo da CNI, complementando, a partir

³ Necessário salientar que nunca esteve presente nesses discursos a defesa de um “desenvolvimento científico e tecnológico autônomo”. (RODRIGUES, 1997, p. 140).

dos princípios da “formação humana” propugnada pelos industriais, a formação técnica oferecida no SENAI. Vejamos o 1º artigo do referido decreto:

Art. 1º: Fica atribuído à Confederação Nacional da Indústria encargo de criar o Serviço Social da Indústria (SESI), com a finalidade de estudar, planejar e executar direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo para a melhoria do padrão geral de vida no país ,e, bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes. (BRASIL, 1946).

Consta do regulamento do SESI, segundo Rodrigues (1997, p. 39), seus objetivos principais: alfabetização do trabalhador, educação de base, educação para a economia, educação para a saúde, educação moral e cívica e educação comunitária. O SESI seria, então, um instrumento para a consolidação ideológica do projeto da burguesia industrial, deixando para o SENAI a incumbência de formação técnico-profissional.

Situando essas observações frente à ideologia desenvolvimentista, dois elementos devem ser assinalados. Em primeiro lugar, como mostra Cunha (2005c), o SENAI e o SESI evidenciaram a ambiguidade entre as esferas pública e privada, cuja interpenetração foi uma constante na educação brasileira. Sempre a cargo da CNI e financiada com recursos públicos, prevendo, de maneira heterogênea ao longo da história, a cobrança de mensalidades, a estrutura criada pelo SENAI efetivou um verdadeiro sistema de ensino adequado aos interesses da burguesia industrial. A implantação desse sistema foi rápida e ganhou legitimidade com o desenvolvimentismo, podendo a CNI prescindir de uma estrutura preponderantemente pública de educação profissional nacional.

Em segundo lugar, como pode ser observado em Rodrigues (1997) e Oliveira (2003), as propostas da CNI jamais pressupuseram a universalização do ensino médio, em que pese a retórica da “elevação da qualidade da educação básica”. Ao contrário, ancorados no paradigma tecnicista e na Teoria do Capital Humano (TCH), os empresários industriais sempre reafirmaram a necessária “[...] subordinação da escola aos interesses imediatos de conversão industrial [...]” (OLIVEIRA, 2003, p. 260), enfrentando o “atraso” do sistema educacional brasileiro. Essa é uma característica própria da ideologia desenvolvimentista sob o capitalismo dependente. Como mostra Saes (2020), é a classe média brasileira quem dirige a luta pela

implantação de um sistema de escola pública no interior da formação do Estado burguês. No entanto, o faz apoiando-se na ideologia evolucionista e lutando contra, ao mesmo tempo, os grupos dominantes do Império e os movimentos grevistas do início do século. O resultado é um tipo conservador de escola pública, radicalmente calcada na meritocracia e favorecedora da intervenção estatal, funcional aos interesses da indústria no campo da formação profissional.

Esses elementos revelam como, na proposta pedagógica da burguesia industrial, o caráter dual da educação brasileira sempre foi, além de uma questão que nunca precisou ser combatida, um fator condicional para a efetivação de seus interesses. Um marco emblemático foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/1971. Politicamente, como mostra Cunha (2005c), em que pese o tom de crítica ao caráter estatizante da ditadura militar, sobretudo nos governos de Costa e Silva e Médici, a burguesia industrial consolidava sua ideologia desenvolvimentista com a nova legislação. Ao fundir os ramos profissionais de especialização do 2º ciclo do ensino médio, previstos na Lei anterior, a Lei 5.692/71 unificava a formação profissional técnica de nível médio em termos de tipo de oferta, deixando a definição dos arranjos, na ponta do sistema escolar, a cargo da correlação de forças. Isso representou uma ruptura com as tendências que se firmavam nas concepções pedagógicas, nenhuma delas prevendo a profissionalização universal e compulsória.

Na verdade, a corrente desenvolvimentista, agora já de corte autoritário e produtivista e compondo a base social da ditadura militar, não hegemonizava o debate educacional brasileiro. Entretanto, saiu vitoriosa, novamente, com apoio dos instrumentos dispostos pela ditadura, conseguindo impor o ensino técnico industrial como o modelo do novo ensino médio profissionalizante. Para Cunha (2005c), o prestígio acumulado durante quase três décadas pelo SENAI e sua posição hegemônica dentre as opções de formação de operários qualificados foi o que determinou essa vitória. Por outro lado, o mesmo autor evidencia a parcialidade da vitória, afirmando que essa foi a mais ambiciosa medida de política educacional de toda a história do Brasil e, ao mesmo, o maior fracasso.

As propostas da CNI para a educação sob o modelo capitalista neoliberal

Com o fim da ditadura militar, chegou também ao fim o compromisso assumido pelas frações burguesas com o desenvolvimento via industrialização por substituição de importações, o elemento mais duradouro do período desenvolvimentista compreendido entre as décadas de 1930 e 1980. (SAES, 2001) As implicações ao posicionamento da burguesia industrial brasileira no campo educacional são de duas ordens. A primeira refere-se à pressão feita por setores populares pela previsão, na nova Constituição, do caráter público do Sistema S, o que configuraria, na prática, a destruição do SESI e do SENAI. Na verdade, essa pressão impôs à CNI a primeira de uma série de disputas pela manutenção da condição de dirigente do gigantesco aparato representado pelas duas entidades. Como mostra Rodrigues (1997), essa primeira disputa foi vencida pela CNI, com a instituição do Sistema CNI, um complexo organismo capaz de responder aos novos desafios, “[...] atuar na modernização institucional do país e liderar os empresários como agentes da transformação” (CNI, 1994 *apud* RODRIGUES, 1997, p. 55). O sistema seria composto por SENAI, SESI e Instituto Euvaldo Lodi (IEL)⁴.

Assim, durante os embates políticos durante a Constituinte, os empresários industriais conseguiram manter não só o controle absoluto sobre o SENAI e o SESI, mas a gestão da principal fonte de recursos – a arrecadação compulsória de taxas sobre a renda das empresas industriais –, além, é claro, dos convênios firmados entre o governo federal e aqueles órgãos. (RODRIGUES, 1997, p. 55).

Ademais, o Sistema CNI foi resultado de uma ampla campanha pela manutenção do mecanismo de financiamento, via fundo público, do Sistema S, articulando-a com diversas outras entidades representativas da burguesia brasileira e coletando assinaturas numa das iniciativas de maior envergadura no processo Constituinte.

Cunha (2005c) descreve uma série de outras ameaças ao SENAI trazidas com o período neoliberal. Elas advieram de: mudanças nos processos produtivos e eclosão

⁴ O IEL foi criado pela CNI em 1969 com o objetivo de promover a integração universidade-indústria através de estudos e pesquisas. Como assevera Rodrigues (1997), o instituto foi criado como um indutor dos interesses da burguesia industrial nas universidades brasileiras, formulando o perfil técnico-profissional desejado e desenvolvendo pesquisas através da cooptação de quadros de nível superior altamente capacitados. Diferentemente do SENAI e SESI, o IEL não foi criado por força de lei, mas como aparato interno à estrutura de representação da indústria.

da desindustrialização, que fariam diminuir a receita da entidade; a própria reivindicação empresarial pela redução do “custo Brasil”, no âmbito das políticas de abertura econômica; e dos setores organizados da classe trabalhadora que reivindicavam a gestão tripartite do Sistema S⁵.

Frente a esse cenário, ao longo do primeiro governo FHC (1995-1998), a CNI elaborou uma estratégia de enfrentamento, que se sagrou exitosa. Ela previa uma reorientação geral na instituição, definindo desde mudanças na gestão (completamente redefinida a partir dos parâmetros da chamada Gestão da Qualidade Total), até políticas de cobrança e/ou aumento nos valores das mensalidades. Além disso, a direção da CNI mantinha as contribuições compulsórias das entidades filiadas, gerando, em certos casos, disputas internas. Por fim, os industriais definiram uma atuação mais estratégica no Conselho Nacional de Educação (CNE), chegando a nomear, em 1996, o Diretor Regional do SENAI de São Paulo como membro da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho. (CUNHA, 2005c) Fábio Haidar, o nomeado, seria, um ano depois, o relator do Parecer do CNE que deu origem ao Decreto nº 2.208, que desresponsabilizava o Estado para com essa modalidade e vinculava a educação profissional às políticas neoliberais em curso. (OLIVEIRA, 2003)

A segunda ordem de implicações oriundas do novo contexto refere-se ao pensamento pedagógico da CNI, que sofre transformações importantes na década de 1990. Além disso, é nessa década que as bases das reivindicações pedagógicas dos industriais para os vinte anos seguintes serão estabelecidas. (RODRIGUES, 1997) A CNI produz, em 1993, um documento tratando especificamente da educação básica e profissional (CNI, 1993). São dois os principais fatores conjunturais que levam à elaboração do documento. Em primeiro lugar, destacam-se as intensas disputas na formulação da nova LDB, processo que demorou dez anos até a Lei ser aprovada, em 1996.

Segundo Oliveira (2003), é nesse documento de 1993 que a burguesia industrial adapta sua proposta de vínculo entre a educação básica e profissional ao novo padrão produtivo oriundo da base taylorista-fordista. A CNI o faz mantendo as bases de seu pensamento pedagógico na TCH, porém adaptando essa leitura à

⁵ Cunha (2005c) assinala que a pauta da gestão tripartite tinha um conjunto importante de defensores dentro do próprio SENAI. O autor mostra como o processo de crescimento da entidade criou um corpo técnico-administrativo de classe média sem alinhamento ideológico com a burguesia industrial e com relativa capacidade de organização sindical, sobretudo a partir da fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Ver Cunha (2005c, p. 224-225).

necessidade de formação de um trabalhador polivalente. É assim que as noções de *competências* e *empregabilidade* aparecem pela primeira vez nas formulações da entidade, justificando a crise do emprego.

Com o desgaste da ideologia desenvolvimentista, era necessário à CNI seguir estabelecendo a relação entre seus interesses e os de toda a sociedade. Assim, a formação profissional deveria prever tanto a necessidade de crescimento competitivo da indústria, quanto a instrução qualificada de mão de obra, exigente, agora, de uma sólida formação básica. Para que isso se efetivasse, conforme previa o documento de 1993, seria necessário incluir no texto da nova LDB um tipo de articulação pragmática entre educação básica e formação profissional, mediando-as com a categoria polivalência. O trecho de Oliveira (2003) citado abaixo resume bem a questão:

A utilização do conceito de polivalência nos documentos empresariais é mais uma expressão da modificação do discurso das elites visando conseguir, também no plano da produção, a sua hegemonia política. A utilização do conceito de polivalência procura criar a falsa impressão de que as tarefas realizadas pelos trabalhadores na produção flexível requerem um conjunto maior de qualificação. Na prática, o que se estabelece é a exigência que os trabalhadores sejam multifuncionais. Não ocorre, como o discurso dominante procura apregoar, que os trabalhadores estariam se aproximando de uma formação mais integral [...] O que ocorre é uma tentativa de fazer do processo educativo um espaço de formação de um indivíduo que se identifique diretamente com os interesses da produção como se estes também fossem os seus. (p. 259).

Com efeito, a LDB de 1996 previu a articulação da educação profissional com a educação básica, porém não a especificou, novamente deixando para a correlação de forças a regulamentação da questão nos anos seguintes. Como assevera Saviani (2004), “[...] esse capítulo parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades” (p. 216). Para o autor, a Lei deixa espaço aberto para que o governo federal e o CNE definam o caráter da articulação, algo que ficou estabelecido na reforma neoliberal da educação profissional ocorrida a partir de 1997.

O segundo fator conjuntural que justifica o documento de 1993 é a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)⁶, em 1988. A partir de 1990, com a

⁶ O FAT foi criado através de dispositivo previsto na Constituição. Porém, foi regulamentado e institucionalizado pela Lei nº 7.998/1990, que previu a criação do Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT), desde então multipartite e paritário. Trata-se de um fundo público de natureza contábil-financeira, vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), com recursos advindos do Programa

regulamentação do FAT, abria-se a corrida de diversos grupos sociais por significativos recursos advindos de impostos obrigatórios para programas de qualificação profissional. Em 1995, às vésperas da aprovação da LDB e da definição da reforma da educação profissional, o patrimônio do fundo era de cerca de cinquenta bilhões de reais (DIEESE, 2005).

A utilização desses recursos, previstos na Constituição, não se daria apartada das concepções políticas e pedagógicas daqueles grupos, que acabariam explicitadas nos organismos de gestão tripartite do FAT. Além disso, na esteira da reforma, surge em 1996 o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que previa um tipo de educação profissional baseada em cursos de baixa carga horária, sem vínculo com o sistema público de educação básica e com o intuito de enfrentar o desemprego.

O PLANFOR seria um importante mecanismo de atendimento dos interesses da CNI, via FAT e por meio do SENAI, como confirmaram algumas pesquisas (DELUIZ, 1999; MELO, 2010). Há várias dimensões a partir das quais se pode chegar a essa conclusão, mas nos restringimos a três. Em primeiro lugar, o fato mais óbvio: o FAT efetivou-se como uma importantíssima estratégia de repasse de recursos para o Sistema S. Confrontando dados oficiais apresentados em Souza (2006) e DIEESE (2005), concluímos que, no ano 2000, do total de recursos do fundo aplicados em programas de qualificação profissional, dos quais o PLANFOR era o maior, cerca de R\$ 530 milhões foram destinados às entidades do Sistema S. O valor representa algo em torno de 4% da arrecadação total do fundo naquele ano e 84% do recurso destinado às ações de qualificação profissional.

Em segundo lugar, a CNI impôs seus interesses também no núcleo do aparelho estatal, o Poder Executivo, deixando a disputa no âmbito do Conselho do FAT (CODEFAT) em segundo plano. A Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) do Ministério do Trabalho, criada para gerir o PLANFOR, teve como integrante Nassim Mehedeff, homem com larga experiência de trabalho anterior no SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Não é mera coincidência que esse seja um dos autores do documento da CNI de 1993

de Integração Social (PIS), receitas financeiras (principalmente de empréstimos concedidos ao BNDES) e arrecadação da contribuição adicional pelo índice de rotatividade. As despesas do FAT são divididas em cinco itens: benefício do seguro-desemprego, benefício do abono salarial, intermediação de emprego, qualificação profissional e outros.

e tenha atuado ativamente na formulação do novo programa. (RODRIGUES, 1997; DELUIZ, 1999)

A terceira dimensão se relaciona a questões de cunho pedagógico. Nesse sentido, a análise de Rodrigues (1997) não deixa dúvidas para o fato de haver rígidos nexos entre os conteúdos do chamado Relatório Delors⁷ e do documento elaborado pela entidade na primeira metade da década. A diferença está apenas no fato de a burguesia industrial brasileira reivindicar as ideias contidas no relatório em favor da “busca pela competitividade”, que se constitui, frente à crise do Estado de Bem Estar Social e na visão da CNI, na estratégia de resolução dos “conflitos sociais”. (RODRIGUES, 1997, p. 186)

Assim, para adaptar a formação profissional às necessidades da competitividade sob o neoliberalismo, os pilares do documento da CNI são idênticos aos do Relatório Delors: habilidades básicas (“ensinar a pensar”, como resultante da formação geral), habilidades específicas (“aprender a fazer”, derivada da formação profissional) e habilidades de gestão (“aprender a ser” no trabalho). (MELO, 2010) Todos esses elementos estruturam o PLANFOR e permitem afirmar, na visão de Melo (2010), que a formação proposta pelo programa deriva das proposições dos empresários industriais.

As teses da CNI para a educação profissional ao longo do neodesenvolvimentismo

Como explicamos, a análise das reivindicações industriais para a educação profissional ao longo dos governos do PT, aqui denominados neodesenvolvimentistas (BOITO JR., 2018), foi desenvolvida exclusivamente a partir de documentos elaborados pela própria CNI. Para a seleção das fontes, o ponto de partida foi o trabalho de Melo (2010), que analisa quatro textos públicos divulgados pela entidade industrial (CNI, 2002; 2005; 2006; 2007). Além disso, adotamos, como fonte complementar, um documento escrito já na segunda década dos anos 2000, com

⁷ O documento foi resultado dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, entre 1993 e 1996, e passou a ser, na prática, a maior referência documental para a aplicação das reformas educacionais neoliberais nos países dependentes. Trata, resumidamente, de um discurso pedagógico que articula a pedagogia das competências aos processos de privatização, embasando os empréstimos do FMI e Banco Mundial para implementação das reformas. Para um exemplo de análise da incorporação das orientações do Relatório Delors à reforma educacional brasileira, ver Silva (2008), capítulo 5. Para uma análise da relação entre o Relatório Delors e os tipos de formação requerida ao trabalhador da indústria tanto no taylorismo-fordismo quanto no toyotismo, ver Mueller (2012).

propostas para a reforma trabalhista (CNI, 2012). Metodologicamente, seguimos os procedimentos indicados por Franco (2005), aplicando a Análise de Conteúdo a partir das unidades de registro relacionadas aos temas emergentes da análise histórica anterior e do trabalho de Melo (2010).

A concepção de educação profissional assentada sobre a noção de “competências para a laboralidade” é central no documento de 2002, intitulado *A indústria e o Brasil: uma agenda para o crescimento* e que apresenta uma agenda para o próximo governo. 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 ensinos fundamental e médio, com a “intercomplementaridade da educação profissional com a educação básica” (CNI, 2002, p. 65). Todavia, a formação flexível, o “aprender a aprender” e as “habilidades”, pilares da noção de “competências”, aprofundam a tendência à privatização da educação profissional e restringem o conhecimento científico a atividades práticas. O documento apresenta propostas pontuais para a educação profissional:

- Definir programas de qualificação profissional, com ações destinadas a suprir as deficiências de educação básica e fundamental.
- Enfatizar, nos cursos de educação básica e fundamental, o *desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para o trabalho (trabalho em equipe, leitura e interpretação de textos objetivos, dados e gráficos)*.
- Apoiar os programas de formação profissional desenvolvidos pelo setor privado. (CNI, 2002, p. 100, grifos nossos).

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 os governos do PT. 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).

A ideia de inovação, em particular, 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, conseqüentemente, 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)

O fundamento político do documento é declarado 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.” (CNI, 2002, p. 7) Diferentemente da década anterior, 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).

O *Mapa estratégico da indústria 2007-2015*, produzido em 2005, num momento de crise da frente neodesenvolvimentista, 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. 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:

A divulgação da cultura empreendedora e a valorização da atividade empresarial são essenciais para o crescimento do País. O elo de ligação é a interdependência entre empreendedorismo e inovação. A sua difusão requer processos educativos capazes de formar profissionais para empreender e inovar.

Promover a cultura empreendedora na educação significa desenvolver valores para criar a prática de comportamentos individuais na busca de soluções e iniciativas na gestão do próprio negócio, na participação e organização das formas de geração de renda e emprego e na condição de cidadão ativo, como empreendedor social. (ibid., p. 34).

Soma-se a isso o foco na empregabilidade, eixo de uma educação profissional voltada para a 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 Teoria do Capital Humano 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. 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 um currículo unitário, de natureza politécnica.

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.

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 critica 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 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. 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. [...] A maior destinação de recursos nessa área não só propiciará o aumento da taxa de retorno da educação, como também possibilitará a redução das desigualdades educacional e econômica. (ibid., p. 139).

A conclusão é que o aumento dos investimentos precisa estar conectado com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais. 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 suas ações no SESI e no SENAI. Um dos programas descritos no documento é, na verdade, uma intersecção entre educação básica e formação profissional. Para essa iniciativa, baseada 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 aos cursos técnicos e de qualificação 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 (OLIVEIRA, 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 Programa de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (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 momento, 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 de qualificação e cursos técnicos, 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 de qualificação.

Mais uma vez, a diminuição das desigualdades regionais é apresentada como central, devendo ser um impacto da expansão dos cursos técnicos e de qualificação profissional na política pública:

A qualificação dos trabalhadores nas diferentes regiões do País contribui para a estruturação de uma indústria melhor distribuída em seu território. Assim, deve ser considerada como importante elemento de uma política de desenvolvimento regional, orientada para tornar a indústria brasileira de classe mundial. (CNI, 2007, p. 8).

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, a “desburocratização” e uma reforma tributária que beneficie seus filiados.

Um dos mais graves problemas do Brasil atual é a carência de trabalhadores qualificados. As escolas públicas e privadas não conseguem preparar os quadros de pessoal para sustentação do crescimento brasileiro. Impõe-se, assim, a colaboração direta das empresas no treinamento e na qualificação dos seus empregados. Durante muito tempo, vigorou no país a Lei 6.297/1975, que concedia às empresas uma redução do seu imposto de renda correspondente aos investimentos que faziam naquelas atividades. A lei foi revogada primordialmente devido à inexistência de meios eletrônicos seguros para o controle dos investimentos. A situação atual é outra. Tais meios estão disponíveis e a carência de trabalhadores qualificados persiste. Dessa forma, não faz sentido as empresas poderem abater do imposto de renda gastos em programas de naturezas diversas e não terem qualquer subsídio em relação ao que investem em educação e treinamento. (CNI, 2012, p. 106).

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.

A CNI 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 estatistas quando propõem políticas educativas para os trabalhadores, revelando o caráter contraditório da burguesia interna.

Considerações Finais

Ao longo dos capítulos anteriores, percorremos alguns aspectos das propostas educacionais da burguesia industrial brasileira, desde o período de formação do Estado burguês no Brasil. É possível concluir, ainda que preliminarmente, em favor da existência de um fio condutor no projeto de educação profissional desse grupo social. A formação dos trabalhadores requerida pelo empresariado industrial brasileiro sempre carregou em si uma contradição. De um lado, trata-se de um tipo de educação restrita à preparação da mão de obra operária para o mercado capitalista. Isso se dá em duas direções: ideológica, ao reivindicar a centralidade da inculcação dos valores burgueses ao operariado, distanciando-o dos princípios socialistas; e econômica, ao buscar na TCH a tese segundo a qual a educação funciona como insumo econômico. Saes (2020), por exemplo, relata a luta da burguesia industrial na Primeira República contra o ensino obrigatório para crianças e sua defesa do trabalho infantil, inclusive articulado à escola de fábrica oferecida pelas próprias empresas.

Todo o processo de criação e fortalecimento do SESI e do SENAI é expressão desse primeiro polo da contradição. O aparelho de Estado sempre foi um mecanismo importante para que a burguesia industrial garantisse a oferta de formação técnica e profissional do seu interesse e sob seu controle, sobretudo num período em que o

parque produtivo brasileiro ainda era incipiente. Mas, nesse ponto, concordamos com Saes (2020) quando o autor afirma que se trata de um modelo educacional muito mais filantrópico do que liberal-burguês no sentido estrito. A formação ampliada da massa operária para um projeto autônomo de desenvolvimento nunca esteve em questão, assim como a integração cultural e científica do proletariado foi sempre secundarizada ou, na maioria das vezes, esquecida pelo projeto industrial de educação profissional. O resultado foi a hegemonia de um modelo profundamente dual de ensino médio, que é orientado pelo represamento das classes populares na educação básica.

Por outro lado, é interessante perceber como, politicamente, os industriais sempre acionaram mecanismos ideológicos e discursivos que aproximaram seu projeto dos interesses dos trabalhadores. Novamente, cabe citar a criação do SESI e do SENAI, ampliando o acesso aos cursos de qualificação e vinculando – prática e teoricamente – a educação profissional ao sistema de proteção social nascente com o Estado Novo varguista.

Uma boa síntese dessa aproximação se dá nos governos do PT. Como vimos, a inserção no neodesenvolvimentismo condicionou o projeto educacional do empresariado industrial à diminuição das desigualdades, mantendo a coesão da frente política. 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 (Ensino Médio Integrado e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia).

Vale, aqui, lembrar Poulantzas (1977), quando trata da política social do Estado capitalista, meio pelo qual também – junto da política econômica – é construída a hegemonia de uma ou outra fração burguesa no bloco no poder:

Dupla característica, portanto, do Estado capitalista: por um lado, a sua autonomia relativa ao econômico implica a possibilidade, segundo a relação de forças concreta, de uma política ‘social’, de sacrifícios econômicos em proveito de certas classes dominadas; por outro lado, é esta própria autonomia do poder político institucionalizado que permite cercear por vezes o poder econômico das classes dominantes, sem jamais ameaçar o seu poder político. (POULANTZAS, 1977, p. 188, grifos do autor).

O Estado efetiva, assim, sua função de coesão social, mas instaura a luta contraditória entre frações dominantes no interior do bloco no poder. Essa disputa, nos governos situados entre 2003 e 2016, materializou-se na hegemonia da grande burguesia interna, suplantando o papel preponderante da burguesia diretamente associada ao capital internacional. Ao fazê-lo recorrendo às políticas econômica e social do Estado capitalista brasileiro, o empresariado industrial, setor dinâmico da grande burguesia interna, tratou de articular os princípios básicos de seu projeto educacional à frente política que sustentou os governos do período.

O neotecnicismo social da CNI, portanto, não desmonta as bases da ideologia adaptativa e da TCH, mas reivindica esses fundamentos em seu modelo flexível e vai além: coesiona essa reivindicação com as políticas de diminuição das desigualdades. 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 1990. Os limites dessa empreitada estiveram estabelecidos pelos próprios limites do projeto econômico e da frente neodesenvolvimentistas.

Enfim, o caráter contraditório do projeto de educação profissional da burguesia industrial brasileira é condizente com as próprias características sociais e políticas desse grupo. A condição estrutural de nossa formação social impõe, como bem observa Poulantzas (1976), um “tipo dependente de industrialização”. O processo de internacionalização da produção e a tendência de investimento de capitais estrangeiros nos setores produtivos inibe o desenvolvimento do programa da burguesia interna e de uma industrialização autônoma, questão, aliás, como vimos nos documentos da CNI, apontada apenas de passagem em um dos textos. Isso explica a fraqueza política dessa fração de classe, que, mesmo tentando traduzir politicamente suas contradições com a burguesia associada, “[...] não pode, a maior parte do tempo, exercer uma hegemonia política a longo prazo sobre outras frações da burguesia e das classes dominantes, isto é, sobre o bloco no poder.” (POULANTZAS, 1976, p. 37). A reflexão aqui apresentada mostra como essa unidade contraditória, que constitui o bloco no poder, pode produzir efeitos no campo das políticas educacionais.

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. Decreto-Lei nº 9.403, de 25 de junho de 1946. Atribui à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 28 jun. 1946. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9403-25-junho-1946-417689-norma-pe.html>>. Acesso em 12 de janeiro de 2022.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2015a. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 27 de novembro de 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse estatística da educação básica, 2014**. Brasília, 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 03 de janeiro de 2021.

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

_____. **Crescimento: a visão da indústria**. Brasília: CNI, 2006.

_____. **Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários**. Rio de Janeiro, 1993.

_____. **Educação para a nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil**. Brasília: CNI/SENAI/Sesi, 2007.

_____. Emerson Casali (Coord.). **101 propostas para a modernização trabalhista**. Brasília, 2012.

_____. **Mapa estratégico da indústria: 2007-2015**. Brasília: CNI/DIREX, 2005.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2a ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2a ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005b.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005c.

DELUIZ, N. O PLANFOR em ação: entidades executoras, cursos e formadores. Seminário Nacional sobre Avaliação do PLANFOR: Uma política pública de educação profissional em debate, 1999, São Carlos. **Anais**. São Paulo: Unitrabalho, 1999.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **O Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT**. Notas Técnicas, São Paulo, n. 5, ago. 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

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.

GORENDER, Jacob. **A burguesia brasileira**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

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

MICOLAICVYZ, F. de A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: análise das políticas econômicas e suas implicações para o trabalho e a educação. Seminário do Trabalho: Trabalho, educação e neodesenvolvimentismo, 9., 2014, Marília. **Anais**. Marília: UNESP, 2014.

MOTTA, V. C. da; ANDRADE, M. C. P. de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 41, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 19 de janeiro de 2022.

NUNES, C. **Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

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**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RODRIGUES, J. dos S. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. 1997. 273f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas.

SAES, D. **Educação e classe social**: o papel da classe média na formação do sistema de escola pública, na França (1880-1940) e no Brasil (1889-1940). São Paulo: Amazon, 2020. E-book Kindle.

SAES, D. **República do capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB, trajetória, limites e perspectivas. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, N. R. de. **Formação profissional e ação sindical no Brasil**. 2006, 109f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – UEL, Londrina, 2006.

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

VASCONCELOS, R. A. F. de; AMORIM, M. L. O ensino técnico e as demandas dos ciclos desenvolvimentistas no Brasil contemporâneo: nacional-desenvolvimentismo de JK, milagre econômico dos militares e neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma. Seminário do Trabalho: Trabalho, educação e neodesenvolvimentismo, 9, 2014, Marília. **Anais**. Marília: UNESP, 2014.