



Educação Tecnológica no Brasil: A Geopolítica e a Geografia Política do processo histórico



Resumo: Este texto, fundamentado nas discussões sobre Educação Profissional e Tecnológica, pretende problematizar o processo histórico de implantação da educação tecnológica no Brasil, especialmente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para isso, busca em categorias da geopolítica e da geografia política elementos que explicitam os cenários, atores e agentes no processo de construção do ensino superior e tecnológico no Brasil, por meio das disputas pela hegemonia do/no Estado brasileiro, em uma perspectiva espaço-temporal de longa duração. A pesquisa fundamenta-se em coleta de dados bibliográficos, com análise textual. Os resultados apontam que a construção e consolidação da educação tecnológica no Brasil, especialmente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, contribuiu para a democratização dos conhecimentos científicos e culturais, voltado a diferentes grupos sociais.

Cloves Alexandre de Castro^{1A}, Reginaldo Leandro Plácido e Ivonete Telles Medeiros

1 - Instituto Federal Catarinense
A - contato principal : cloves.castro@ifc.edu.br

INTRODUÇÃO

Este artigo foi construído originalmente para compor o livro Educação, Cultura e Sociedade, quarto volume da Série Reflexões na Educação, da editora do Instituto Federal Paraibano¹. A obra foi publicada em 2019 e traz, no seu conjunto de artigos, reflexões sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Este texto, em específico, foi o capítulo que abriu a obra e a parte que tratou dos conceitos e aspectos históricos da RFEPCT. Desde 2019 até 2022, transcorridos quatro anos e uma gestão presidencial, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica sofreu vários ataques advindos de uma lógica que não coaduna com o projeto de democratização e expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Assim, trazer o texto do livro para o formato de artigo, oportuniza um formato de comunicação científica que atinge um público maior. Dessa forma, o presente texto manterá a base das discussões de 2019, mas que é contemporânea em decorrência da pobreza de avanços do Estado na expansão da EPT.

Os processos e consolidação de formação educacional, sejam de forma escolarizada ou não, em todas as escalas, são estratégicos para qualquer sociedade. Nesse aspecto, a educação deve ser encarada como uma necessidade da vida social, pois esta se perpetua por intermédio daquela. O desenvolvimento educacional, para além da perspectiva do senso comum, que o associa ao crescimento e desenvolvimento econômico, está intimamente relacionado ao acúmulo de felicidade que a democratização dos acessos ao conhecimento e informação podem proporcionar. Consequentemente, não há perspectiva de liberdade sem acesso ao conhecimento e à informação, ou seja, conhecimento e informação são condições básicas para superar desigualdades e se aproximar da equidade em uma sociedade de classes.

Considera-se a existência de espaços escolarizados como forma de permitir que, pelo menos de maneira institucionalizada, o acesso ao conhecimento seja democratizado e os processos de formação educacional encontrem espaços de consolidação, enquanto projeto de sociedade. Entretanto, de igual forma, é necessário considerar que esses espaços de acesso ao conhecimento, em si, também são espaços de disputa. Nesse sentido, este artigo

1 O texto completo está disponível em: <http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/236>



visa analisar os cenários, atores e agentes no processo de construção do ensino superior e tecnológico no Brasil, por meio das disputas pela hegemonia do/no Estado brasileiro, em uma perspectiva espaço-temporal de longa duração. Tem como fito contribuir com as discussões que orbitam em torno da construção e consolidação de instituições de ensino, enquanto projeto de democratização dos conhecimentos científicos e culturais, voltado a diferentes grupos sociais. Assim, considerando a análise proposta, tenciona-se contribuir para uma leitura da educação tecnológica no Brasil, especialmente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e sua contribuição para a democratização do conhecimento. Esta leitura se dá na articulação entre os processos geopolíticos, analisados sob perspectiva da geografia política e da história. Se, de um lado, não se trata de uma tarefa fácil, pois, para muitos, a geopolítica sempre é um fenômeno do presente; por outro lado, as marcas de fenômenos temporais distantes estão incorporadas no espaço-tempo atuais, quando se admite que espaço também possa ser acumulação desigual de tempo de gerações e civilizações anteriores, expressas nas rugosidades contidas na paisagem (SANTOS, 1978, p. 135).

A conjunção fenomênica de eventos, aqui compreendidos como geopolíticos e/ou como expressões de uma geografia política, tem, historicamente, produzido as realidades das estruturas educacionais brasileiras do período colonial até os dias atuais. Nesse sentido, é possível afirmar que tais realidades trouxeram implicações diretas nas discussões que circunscrevem a criação e manutenção das universidades e dos Institutos Federais, bem como a contribuição dessas instituições nos processos de democratização do conhecimento.

METODOLOGIA

O geógrafo anarquista francês Élisée Reclus (1830-1905), cuja obra é referência para a pesquisa geográfica social, afirmou que a geografia nada mais é do que a história no espaço, assim como a história é a geografia do tempo (RECLUS, 1900). Tal afirmação remete à questão espaço-tempo e à fragmentação que o arcabouço positivista trouxe ao conhecimento, com o argumento de dividir para entender. Na esteira dessa lógica, o que se tem depreendido, por meio de produção de conhecimento científico nos últimos dois séculos, é, cada vez mais, uma imensa fragmentação do conhecimento, sem a preocupação de compreender os fenômenos na totalidade que constitui a experiência social. Trata-se de uma lógica que acompanha o ritmo de parcelamento do processo de construção social, que o modo de produção capitalista introduziu no procedimento de fabricação das mercadorias. Se, de um lado, o trabalhador/operário não se reconhece no produto final do seu trabalho, não é falso afirmar que, ao não se dispor a entender a totalidade das coisas, o trabalhador intelectual se afasta da essência que as dão sentido. Isso faz que ambos percam a compreensão do mundo sensível em sua totalidade.

Desse modo, a partir de pesquisa bibliográfica, este texto, concebido por meio de procedimentos metodológicos que, envolvidos nas discussões sobre a cultura escolar e a democratização do conhecimento, buscam problematizar a geopolítica e a geografia política da educação tecnológica no Brasil. Pauta-se ainda em uma perspectiva interdisciplinar, articulada e não fragmentada, como tentativa de compreender um projeto de democratização do conhecimento traduzido na criação de instituições escolares, a saber, os Institutos Federais. A despeito das diferentes abordagens, um elemento está sempre presente quando o objeto de estudo é instituição escolar, qual seja, o reconhecimento da existência de uma cultura própria da instituição (PLACIDO, 2021). Pode falar-se, assim, na existência de uma

cultura própria, no âmbito da Escola e do Sistema Educativo, que reflete todo um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por todos os que interagem no seu âmbito. Cultura que a conforma de uma maneira muito particular, com uma prática social própria e única, mas, simultaneamente, imbricada e em diálogo com a totalidade, seja como herdeira ou crítica. A cultura escolar, aplicada à leitura dos Institutos Federais, neste texto, refere-se às práticas didáticas, comportamentos e normas sociais realizados na escola, especialmente o trabalho como princípio educativo. Além desses aspectos, acrescenta-se, no caso do projeto dos Institutos Federais, a integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da concepção filosófica, da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular.

A opção desta pesquisa de caráter bibliográfico seguiu ainda o viés da mesoabordagem, pois “nos permite escapar do vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção” (NÓVOA, 1995, p. 30). Isso permitiu reconstruir um itinerário histórico da educação no Brasil, com intuito de compreender as origens da relação entre educação e sociedade, distanciando-se, mas não fugindo, das abordagens descritivas. Com isso, se buscou uma reflexão/problematização do papel social dos Institutos Federais e das universidades na democratização do conhecimento, sem se olvidar dos territórios de disputa e resistência. Trata-se da construção de um processo histórico que confira uma identidade à instituição educativa analisada, e valorize as dimensões contextuais e ecológicas, fazendo com que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam apontadas (PLACIDO, 2014).

Quanto à questão da Geopolítica e Geografia Política, trata-se de campos da Geografia Humana e estão compreendidas aqui, respectivamente, como o papel do Estado na qualidade de unidade básica do sistema internacional, no qual o poder figura como principal atributo nas dimensões econômicas, ideológicas e militares (BECKER, 2003, p. 283), e como “a relação entre a política – expressão e modo de controle dos conflitos sociais – e o território – base material e simbólica da sociedade” (CASTRO, 2011, p. 79). Nesse sentido, enquanto a geopolítica opera as relações entre os Estados-Nações, a geografia política opera as relações sociais no território dos Estados-Nações. Assim, do ponto de vista metodológico, tensionar Geopolítica e Geografia Política no âmbito do problema analisado implica na compreensão de que a existência do Brasil é expressão do sistema internacional colonial, emergido no início do século XVI, o qual determinou e moldou as estruturas do Estado-Nação brasileiro. Para compreendê-las, é necessário problematizar essas escalas de forma indissociável, perceber os atores e agentes que operam em cada uma delas, bem como os interesses que disputam.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INSTITUCIONAL NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

A concepção dos ensinos básico, tecnológico e superior, no Brasil, está intimamente relacionada ao escravismo colonial, ao patrimonialismo e ao patriarcalismo, que estruturam o Estado brasileiro desde os primórdios de sua formação. Patrimonialismo e patriarcalismo estão aqui compreendidos, a partir da leitura de Florestan Fernandes, como relações sociais de empoderamento, pautadas no controle da administração estatal, cujas funções e benefícios são apropriadas privadamente, por atores políticos tradicionais (FERNANDES, 1975. p. 80), e nos papéis e lugares do gênero na sociedade de classes. Já o escravismo colonial é o fenômeno estruturante da desigual estrutura de classe da sociedade brasileira que alimenta o patrimonialismo e o patriarcalismo. Trata-se, pois, tal como toda relação de poder, de um fenômeno territorial (socioterritorial), logo, objeto de análise da Geografia e, por estarem no âmbito das relações socioespaciais de uma Nação, é um



elemento da Geografia Política que estrutura uma hegemonia e compõe o bloco histórico atual (GRAMSCI, 1999).

Dentre as relações de territorialidades econômicas e de expansão territorial é possível destacar, só nos primeiros séculos de colonização, a economia canavieira no Nordeste, até a metade do século XVII; as Entradas e Bandeiras, nas primeiras décadas do século XVII; a Mineração, nas Minas Gerais, no fim do século XVII e durante a maior parte do século seguinte; as Drogas do Sertão, na Amazônia oriental, durante o século XVII. Nessa amostra, é possível perceber, a presença da educação institucional escolar, desde as primeiras experiências jesuítas, como expressão de projeto civilizatório hegemônico, tendo a urbanização como elemento essencial. Uma urbanização constituída a partir de novas dinâmicas econômicas, cuja essência resulta nas cidades contemporâneas e na reprodução destas, por meio da realização de demandas e projetos do bloco histórico que se fez hegemônico no processo político em curso, o qual se reproduz até os dias atuais.

Período colonial

A educação no Brasil Colônia² pode ser dividida em três fases distintas: predomínio dos jesuítas; reformas pombalinas; e a fase da reforma feita por D. João VI, quando trouxe a corte para o Brasil, entre 1808 e 1822. Durante esse período, o trabalho na sociedade brasileira é marcado pelo escravismo e desvalorização do trabalho manual. Isso combinava, literalmente, com a economia portuguesa que se baseava no pacto colonial, fundamentado na relação metrópole-colônia (colonialismo). O destaque aqui para o trabalho justifica-se como forma de chamar a atenção para um dos aspectos da educação, a educação profissional, isso porque no período colonial não há iniciativas formais e escolares de educação profissional. Conforme pontua Cunha (2000), a educação profissional pode ser associada ao que foi chamado de “artes e ofícios”, destinando-se a aprendizes para o artesanato, a manufatura e a indústria, mas fora da educação institucional escolar.

Na primeira fase do período colonial, a ação educacional dos jesuítas se pautou na catequização dos indígenas e na formação de quadros para a administração colonial. Sua tarefa era a da formação de padres no idioma do nativo (tupi-guarani) e a formação de uma elite urbana colonial que, gradualmente, foi assumindo cargos de mando na gestão colonial e produzindo uma geografia política colonial, a partir de uma geopolítica metropolitana para a Colônia. Para isso, a Companhia de Jesus recebia subsídios do Estado, além de sesmarias³, destinadas à manutenção dos estabelecimentos que criassem, especialmente os colégios. A intenção dos colonizadores, ao impor sua cultura aos nativos do Brasil, era estabelecer uma relação de dependência e dominação.

É imperativo ressaltar que as experiências de criação de colégios jesuítas no Brasil colonial são ações intimamente relacionadas ao fenômeno urbano, que, no que lhe concerne, tem como elemento indutor uma demanda econômica sustentada por um projeto político, cuja escala movimentava a relação Metrópole-Colônia.

Dos colégios jesuítas em centros urbanos nascentes no período colonial, é possível destacar: **a)** o Colégio Jesuíta de Salvador, fundado em 1549, na cidade de Salvador, sede do governo-geral, constituído pelo Estado português na Colônia. As atividades indutoras da urbanização de Salvador, de acordo com Moraes (2000), eram diversificadas, mas a açucareira

2 Neste texto a expressão Brasil Colônia refere-se ao período em que o país esteve sob a tutela de Portugal, estendendo-se, portanto, desde a invasão dos portugueses até a proclamação da República.

3 Sistema de distribuição de terras aos colonos pela Metrópole, oriundo da experiência portuguesa no século XV, cujo objetivo foi o de organizar o sistema produtivo agrícola, que, no caso da colônia portuguesa na América, tratou-se da plantation. Sobre este tema, ver Novais (1979)



estava no centro do que Celso Furtado (2003, p. 68) chamou de complexo nordestino; **b)** o Colégio Jesuíta do Rio de Janeiro, fundado no ano de 1567. Cabe lembrar que a cidade do Rio de Janeiro foi fundada por determinação real, em 1565, para combater os franceses que programavam um núcleo de colonização. O descobrimento da região aurífera, no fim do século XVII, e a estagnação da economia açucareira fizeram com que o Estado português reordenasse sua estratégia territorial na Colônia, transferindo, em 1763, a capital da Colônia para o Rio de Janeiro, para melhor comandar a produção e exportação do ouro e, dessa forma, construir novas geopolíticas e ser agente de novas geografias políticas na Colônia⁴; **c)** o Colégio Jesuíta de Olinda, fundado no ano de 1568. A cidade de Olinda, capital da capitania de Pernambuco, foi fundada em 1537 e experimentou significativo povoamento, atribuído à atividade canavieira e à qualidade do solo da região. Essa região canavieira foi alvo da ocupação holandesa, expressão da geopolítica do início do século XVII, e se deu no contexto da submissão de Portugal ao reino espanhol e da disputa pela hegemonia no Atlântico, entre Espanha, Holanda e Inglaterra; **d)** o Colégio Jesuíta do Pará foi fundado em 1626. A conquista do Pará, por meio da formação da cidade de Belém do Pará, esteve associada à necessidade da ocupação da região setentrional do então território colonial português, objeto de desejo de franceses e holandeses. As atividades econômicas que subsidiaram a colonização são aquelas relacionadas às chamadas “drogas do sertão”⁵ e, em segundo momento, no Maranhão, as atividades relacionadas à produção algodoeira; **e)** Nas vilas de São Paulo de Piratininga e Santos havia colégios jesuítas funcionando, respectivamente, desde 1554 e 1653. O dinamismo de São Paulo, impulsionado pelas entradas e bandeiras⁶, possibilitou maior crescimento ao colégio do planalto, em relação ao de Santos.

Como é possível perceber, a dinâmica espaço-temporal do Brasil Colônia demonstra certa temporalidade dos colégios jesuítas, contemporânea às territorialidades econômicas e ações expansionistas que possibilitaram o que se pode denominar de fatores urbanos, determinantes para a formação de cidades. Nisso se constituem como o lócus do conhecimento, pois o espaço urbano se caracteriza por lugares de concentração das atividades comerciais, do poder, da cultura, do lazer e da política, e, impreterivelmente, o espaço das instituições que compõem o aparelho de Estado, entre as tantas, as de educação.

A segunda fase da educação no período colonial foi a das reformas pombalinas. A política de Pombal consistia em um conjunto de medidas que objetivou criar condições para que ocorresse em Portugal uma industrialização semelhante à que se processava na Inglaterra. Era, na realidade, de acordo com Cunha (2007, p. 40), “[...] uma tentativa de superar a dominação tornando-se igual ao dominador, assimilando aquilo que lhe dava força para dominar: o poder econômico”. As intenções de Pombal foram se consolidando, para atingir todo o império português. Quanto às consequências disso, no sistema escolar existente no reino português e na sua Colônia americana, elenca-se que todos os bens e propriedades da

4 A condição de dependência de Portugal se acentuou ao se submeter ao Tratado de Methuen, no qual Portugal dava preferência aos manufaturados ingleses, enquanto a Inglaterra importava os vinhos lusitanos. A compra dos manufaturados ingleses por Portugal foi com o ouro produzido no Brasil, e essa relação impediu o desenvolvimento da indústria portuguesa e retardou por mais de um século as manufaturas brasileiras. No Brasil, a centralidade da Colônia se transferiu para o Sudeste e se constituiu um tímido mercado interno, o qual pode ser entendido como o prenúncio de uma classe média colonial (FURTADO, 2003).

5 O sentido do termo sertão não está associado à aridez, e sim a um lugar longínquo, distante do centro colonial, cuja prática extrativista disponibilizou para o mercado colonial e metropolitano, o que se convencionou a se chamar de “drogas do sertão”: cacau, cravo, castanha, urucum, guaraná, baunilha.

6 Trata-se de movimento no Brasil colonial decorrente da ocupação holandesa no Nordeste brasileiro, que resultou no controle do tráfico negreiro pelos holandeses, e consequente centralização da mão de obra escrava na região ocupada e escassez de mão de obra na Capitania de São Vicente, forçando o desenraizamento e expedições para o interior do território, que tinham o objetivo de capturar índios para substituir a mão de obra escrava africana. Tal movimento resultou no alargamento do território brasileiro, na emergência do ciclo econômico do ouro e entrou para a história com o nome de “Entradas e Bandeiras”.



Companhia de Jesus foram expropriados pelo Império. Como demonstra Cunha:

Foram fechados, assim, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, além de um número não determinado de seminários menores e “escolas de ler e escrever”. No seu lugar foram criadas, tardiamente no Brasil, as aulas régias. Se antes havia nos colégios dos padres jesuítas um plano sistematizado e seriado de estudos, organizados segundo uma pedagogia consistente, a *Ratio Studiorum*, a reação contra eles, baseada no enciclopedismo, não conseguia erigir um edifício cultural alternativo, ao menos na esfera do ensino. Assim, foram criadas no Brasil, aulas de Grego, Hebraico, Filosofia, Teologia, Retórica e Poética, Desenho e Figura, Aritmética, Geometria, Francês, quase todas independentes, funcionando em locais distintos (CUNHA, 2007, p. 53).

O que se passou no Brasil Colônia após 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas, no bojo das reformas pombalinas, foi a completa destruição de todo o sistema colonial do ensino jesuítico, construído durante os dois primeiros séculos de colonização. Não se tratou da substituição de um sistema pedagógico por outro. Foi muito mais profundo, pois se tratou da extinção de uma organização escolar, sem que fosse acompanhada de medidas imediatas para suavizar as consequências de tal decisão.

A prática educacional, que era executada quase que exclusivamente em instituições escolares confessionais católicas, foi ministrada nas aulas e escolas régias, por mestres nomeados pelos padres – mestres e capelães de engenho, que, depois da expulsão dos jesuítas, tornaram-se os principais responsáveis pela educação no território português, no continente americano (AZEVEDO, 1971, p. 52). Fernando Azevedo argumenta que, embora

[...] com a reforma pombalina, não [tenha havido] [...] na Colônia uma “fragmentação essencial de cultura, porque a união da Igreja e do Estado e a própria tradição cultural ainda mantinham resistente e extremamente viva a unidade, de fundamento religioso e humanístico, é certo que, do ponto de vista formal, de organização, à ‘unidade do sistema’ sucedeu a fragmentação na pluralidade de aulas isoladas e dispersas (AZEVEDO, 1971, p. 51).

Apesar dos agentes educacionais na Colônia continuarem a ser oriundos da sociedade eclesiástica, é válido apontar o esforço do Estado português em manter um pouco mais de controle sobre essa atividade. O principal mérito da ação de Pombal à frente do ministério real foi o de introduzir a centralização do poder estatal e o movimento cujo objetivo foi iniciar o Estado português no processo de substituição da aristocracia feudal, que tinha no pensamento escolástico e na Igreja o seu núcleo duro.

Apesar das mudanças engendradas no período pombalino, percebe-se pouco avanço em relação aos jesuítas. No caso da Educação Profissional, essas mudanças foram mais sutis ainda, pois a aprendizagem de ofícios artesanais e manufactureiros ainda era restrita às necessidades das fazendas, engenhos e das corporações de ofícios. Cunha (2000) ressalta que as corporações de ofícios desempenham dupla função de controle monopolista. Primeiro, proibiam aos trabalhadores que não tinham vínculo de praticar atividades artesanais; segundo, controlavam as relações inter/ofícios.

Somente a partir de 1808, na terceira fase da educação no período colonial, com a mudança da sede do Reino de Portugal e a vinda da família Real para o Brasil Colônia, que a educação e a cultura ganharam novo impulso, com o surgimento de instituições culturais e científicas, de ensino técnico e de novos cursos superiores.

Tendo em vista a sua estadia por tempo indeterminado no Brasil, Dom João VI tratou de assegurar formação profissional, com o intuito de garantir mão de obra qualificada que atendesse à família real e ao seu séquito. Em 1809, por ordem de Dom João VI, foi criado o Colégio das Fábricas, “que representa, em ordem cronológica, o primeiro estabelecimento



que o poder público instalava em nosso país, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes” (FONSECA, 1986, v. 1, p. 102). Além do Colégio das Fábricas, outras instituições de formação profissional foram criadas por D. João VI. Tem-se, por exemplo, a Academia Real da Marinha, em 1808, e a Academia Real Militar, em 1810 (SCAVARDA, 1955). Foram fundadas também as Escolas de Medicina a partir de 1808, na Bahia e no Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 1992). Foi construído o Museu Real, em 1818 (DOMINGUES, 2001). Dentre essas iniciativas que contribuíram para a evolução do sistema educacional brasileiro, está a vinda de intelectuais e artistas estrangeiros a partir de 1816, que influenciaram a criação da Escola Nacional de Belas Artes (ALVES, 2009).

A transferência do reino português para o seu território na América abriu espaço para que, finalmente, os cursos relacionados à ordem que se constituiu, com a vitória da burguesia e a difusão da ideologia ilustrada e “iluminada”, fossem também estendidos à Colônia, espaço que acolheu a realeza lusitana durante os anos de 1808 a 1822. Segundo Loureiro:

Os navios que conduziam 15.000 pessoas, entre as quais personalidades expressivas da cultura portuguesa, traziam, entre as riquezas arrecadadas, durante os preparativos da viagem, milhares de livros, até hoje existentes na Biblioteca Nacional. [...] Além das medidas administrativas do Príncipe Regente, depois Rei (Banco do Brasil, Imprensa, Colonização, Exploração dos Sertões, Pesquisas Científicas, Saneamento, Fábrica de Ferro), pode-se dizer que no seu governo começa, realmente, a História das Escolas Superiores brasileiras (LOUREIRO, s.d., p. 420).

Apesar de alguns avanços nas políticas e práticas educacionais, com a vinda da família real e no decorrer do período imperial, formar os cidadãos brasileiros foi um assunto discutido tardiamente no Brasil. Nesse sentido, a busca de uma nova identidade do povo passou a ser responsabilidade da República, que se instalaria no fim do período imperial.

A república e a consolidação do projeto burguês de sociedade

A teatralização pombalina, embora tenha expulsado a educação jesuítica, não conseguiu superá-la, tampouco com a vinda da família real, pois aprofundou a cisão entre elite e povo. As elites continuaram com traços marcantes das relações estruturais herdadas, o elitismo, o lusitanismo, o tradicionalismo, o aristocratismo, o europeísmo, o verbalismo, a cultura literária e livresca, o menosprezo pelo trabalho manual, o distanciamento da vida rude e primitiva da Colônia.

Os avanços da ciência e da tecnologia e, juntamente, dos ideais liberais, chegaram ao Brasil por meio do chamado “espírito da civilização moderna” (PLACIDO, 2014, p. 74), que exigia a secularização progressiva da sociedade, pois o avanço científico reclamava a separação entre Igreja e Estado e o advento de uma nova forma de governo para o país. Dessa forma, os ideais e o contexto de identificação com a modernidade se emolduraram no país nas discussões republicanas da segunda metade do século XIX e se materializaram com a proclamação da República.

Foi nesse movimento que se iniciou o que Florestan Fernandes (1975) chamou de revolução burguesa no Brasil, pois, com a República, o país ingressou de fato na modernidade, caracterizada pelas relações capitalistas de produção, e passou a ser governado por agentes de fora do tronco genealógico dos Braganças. Apesar disso, manteve e reproduziu as relações estruturais que acompanhavam o período anterior, o que caracterizou a



experiência de modernização conservadora (FERNANDES, 1975, p. 65). A Primeira República, salvo nos primeiros quatro anos de domínio militar, caracterizou-se pelo domínio político das oligarquias regionais, hegemônicas pelos barões do café de São Paulo, constituídos por uma geografia política colonial, que lhes criaram condições de assumir o comando no momento em que se tornou insustentável a continuidade monárquica. Após pequeno período de República Militar, tais atores e agentes políticos e econômicos se revezaram no poder, com as oligarquias de Minas Gerais, até a contrarrevolução de 1930 (DEDECCA, 1981, p. 12)⁷.

Tratava-se de um sistema de poder no qual as oligarquias reproduziam-se no interior do Estado, por meio do poder econômico e das relações clientelistas e patrimonialistas, expressas na “política dos governadores” e no cabresto eleitoral, por meio do poder dos “coronéis” sem patentes, na verdade, grandes latifundiários, herdeiros diretos das sesmarias doadas aos colonos, para torná-las produtivas, ou seja, senhores da terra, senhores da guerra, por isso o título de “coronel”⁸.

Foi satisfazendo os interesses daquelas elites que se deu a continuidade da introdução de cursos superiores no Brasil, diminuindo assim o fluxo dos filhos da elite, que se deslocavam para universidades europeias em busca de uma formação ilustrada. Nessa perspectiva, a criação de instituições para a formação de professores e da inteligência brasileira constituía um espaço da modernidade, mesmo que tardia. Universidades, faculdades e escolas eram criadas – marca do desejo do progresso. Entretanto, como sinalizado anteriormente, os elementos conservadores, mesmo na moderna república brasileira, ainda eram presentes na educação e reproduziam aspectos do modelo jesuíta, como, por exemplo, ensino superior voltado à formação dos filhos da elite, marcado pelo desprezo ao trabalho, e formação profissional aos pobres, atendendo às necessidades de mão de obra.

Sobre a educação profissional, foi no contexto da República, a partir do Decreto nº 7.566 de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, que surgiram em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL, 1909). A intenção de criar essas escolas era formar operários e mão de obra, por meio do ensino prático-repetitivo e conhecimentos técnicos básicos necessários à execução de um ofício de forma mecânica. Necessário pontuar que o ensino profissional, na perspectiva do Decreto nº 7.566, figurava mais no plano assistencial do que em um programa propriamente educacional. Dessa forma, enquanto aos filhos das elites se configurava um projeto de ensino superior, para os pobres restava a educação profissional de caráter assistencial, reforçando as relações de poder herdadas do Império e da Colônia. Apesar de avanços ocorridos nas políticas educacionais a partir da Proclamação da República, a educação profissional no Brasil não perdeu seu caráter assistencialista. No decorrer de quase cem anos de história, no período compreendido entre 1909 e 2002, foram construídas apenas 140 unidades federais de Educação Profissional e Tecnológica (PACHECO, 2011).

7 Wanderley Dedecca contradiz a nomenclatura da história oficial, a qual nomeia o movimento de outubro de 1930 como “Revolução” de 1930, com o argumento de que uma Revolução é marcada pela ruptura nas estruturas socioeconômicas e culturais da sociedade. Como a classe dirigente que ascendeu ao poder com o movimento de 1930 é oriunda da oligarquia dissidente, que se alternou no poder sob a hegemonia paulista desde 1894, Dedecca argumenta que se tratou de uma contrarrevolução, que reprimiu as potencialidades dos movimentos operários e camponeses comandados pelo Bloco Operário Camponês (BOC) e da Coluna Prestes, ambos na segunda metade da década de 1920.

8 Importante salientar que as Capitânicas Hereditárias e a distribuição de sesmarias aos colonos são as responsáveis pela estrutura agrária brasileira. Quando o Senado brasileiro aprovou em 1850 a Lei de Terras, estabelecendo que, a partir daquele momento, a posse da terra no Brasil efetivar-se-ia por meio da compra, as terras disponibilizadas pelo Estado para fins de torná-las produtivas deveriam ser devolvidas, por isso o termo “terras devolutas”. Sobre o tema, ver O cativo da Terra, de José de Sousa Martins.



BRASIL: UNIVERSIDADE E ENSINO TÉCNICO/TECNOLÓGICO

A universidade é abordada neste texto como a institucionalização de espaços acadêmicos de ensino superior, surgidos inicialmente em um período histórico determinado pela crise de uma sociedade, que se debatia para encontrar respostas às questões de seu tempo, oriundas da crise da estrutura feudal europeia (CHAUI, 2001, p. 13). Nesse contexto e na perspectiva do nascimento das relações burguesas, é possível inferir que a universidade, como instituição que se debate na luta por autonomia, esforça-se para ser considerada a única, ou a mais importante instituição produtora de conhecimento. Tal concepção faz a universidade se considerar uma “ilha” de conhecimento, em meio a um oceano de ignorância. Isso não significa desconsiderar a universidade como um dos mais significativos espaços de produção de conhecimento, mas sim apontar que as certezas cristalizadas em meio às crises de longas durações têm produzido conjunturas acomodadas, que fazem do conhecimento acadêmico a repetição sistemática do que já foi dito de outras formas e em outros tempos.

No Brasil, embora temporalmente distinto, o processo de institucionalização de espaços acadêmicos de ensino superior se deu por meio da reprodução das experiências europeias, não por meio da produção da universidade, mas pela instauração de cursos superiores nos colégios e seminários jesuítas. Nesse caso, embora não se tratasse de universidades, eram vistos como territórios locais portadores de conhecimento, em função da prática formativa que exerciam, ou seja, o ensino superior. A ideia da universidade no Brasil foi sendo produzida em um contexto de radicalização do processo de revolução burguesa no país. Fez-se necessário o cultivo de determinadas práticas e instituições para a realização do projeto burguês, caracterizado pela modernização e progresso. A universidade era vista como a instituição social burguesa capaz de produzir e reproduzir quadros da elite, capazes de assumir os postos de mando ou, ainda, como passaporte para a nobreza, de modo a reproduzir historicamente a geografia política do poder no país.

Enquanto na Europa e nos Estados Unidos, a universidade esteve voltada para projetos de desenvolvimentos socioculturais e econômicos, que sintetizam as multiplicidades das unidades nacionais presentes, no Brasil, esta não foi capaz de se constituir em instrumento de vanguarda que sintetize a pauta secular da maioria da sociedade brasileira. Isso porque os interesses da burguesia brasileira foram e são os mesmos do capital internacional instrumentalizado pelas burguesias que lhes deram origem. Ou seja, à burguesia brasileira caberia o adjetivo nacional.

No Brasil, isso ficou ainda mais latente a partir do período da contrarrevolução de 1930, que exigiu de parte da elite brasileira atenção especial à questão do conhecimento, por compreender se tratar do caminho para a conquista e manutenção do poder. Os quinze anos consecutivos de governo Vargas representaram mudanças de fundo na estrutura da sociedade brasileira. O processo de industrialização no Brasil realizou-se diante de pesado investimento público, sendo induzido por meio de orientação estatal, que capturou uma necessidade de produção industrial represada, e que captou investimentos que eram anteriormente destinados apenas ao complexo cafeeiro (OLIVEIRA, 1989, p. 42).

Esse processo foi o indutor da urbanização brasileira, pois, associado às condições desiguais no campo, como as concentrações fundiárias e intimidações, que quase sempre significam a expulsão de camponeses e posseiros da terra, fez avançar o êxodo rural e a lógica organizacional das grandes cidades do Brasil contemporâneo, característica das cidades dos antigos mundos coloniais. Essa lógica deve ser compreendida, do ponto de vista da estética da cidade, como expressão da imensa desigualdade entre a população, causada



pelo alto grau de exploração a que ela está submetida, e não deve ser analisada fora da contradição entre centro e periferia, pautada na produção e apropriação das tecnologias (formas de se produzir) e nas diferenciadas formas de apropriação, exploração do trabalho, além da financeirização desses processos, tão bem descritos por Chesnais (1999), Forrester (1995) e Harvey (2013).

O avanço da industrialização e urbanização constituiu a modernização dos meios de produção e dos espaços das cidades em geral (LEFEBVRE, 2001). Esse avanço é concebido no discurso liberal como “progresso”, pois o sentido que se atribui a esse termo é o de continuidade, associada à sensação de melhora em relação ao período anterior, que, do ponto de vista do processo contido na produção, significa a constituição de sistemas, como os de circulação e transportes, moradias, saneamento, saúde, educação e cultura, articulados à dinâmica do sistema capitalista e realizadas por meio de instituições que significam as expressões da hegemonia política cultural construída na sociedade, e que opera o aparelho de Estado no Brasil.

Tal dinâmica constituiu um modo de produção de bens e serviços que se fez dominante naquele período, e explica a emergência, e até a generalização, cada vez mais contínua, de aspirações educacionais voltadas para a realização de expectativas de ascensão social vertical, despertadas pelo mercado de trabalho, pois o desenvolvimento social fomenta a emergência e a generalização da procura por educação. No que lhe concerne, a estrutura educacional sofre progressivas pressões por alterações na organização e estrutura dos níveis de ensino, para atender às demandas que vão surgindo, resultantes da urbanização.

No que tange à expansão da rede das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no Brasil, a primeira universidade foi a Universidade Federal do Amazonas, fundada em 1909, seguida pela Universidade Federal do Paraná, fundada em 1912. Durante o período de 1909 a 2002, a rede federal das IFES tinha 45 universidades, territorializadas em 148 *campi*. Em 2014, já se somavam 63 universidades, territorializadas em 321 *campi*. A tabela permite que se perceba o avanço dessas instituições por meio das grandes regiões geográficas.

Tabela 1 – Comparativo da expansão da Instituições de Ensino Federais (IFES)

	IFES			CAMPUS		
	2002	2014	% de crescimento	2002	2014	% de crescimento
Norte	8	10	25%	24	56	133%
Nordeste	12	18	50%	30	90	200%
Sul	6	11	83%	29	63	117%
Sudeste	15	19	27%	46	81	76%
Centro-oeste	4	5	25%	19	31	63%

Fonte: SIMEC/MEC – Organização dos Autores

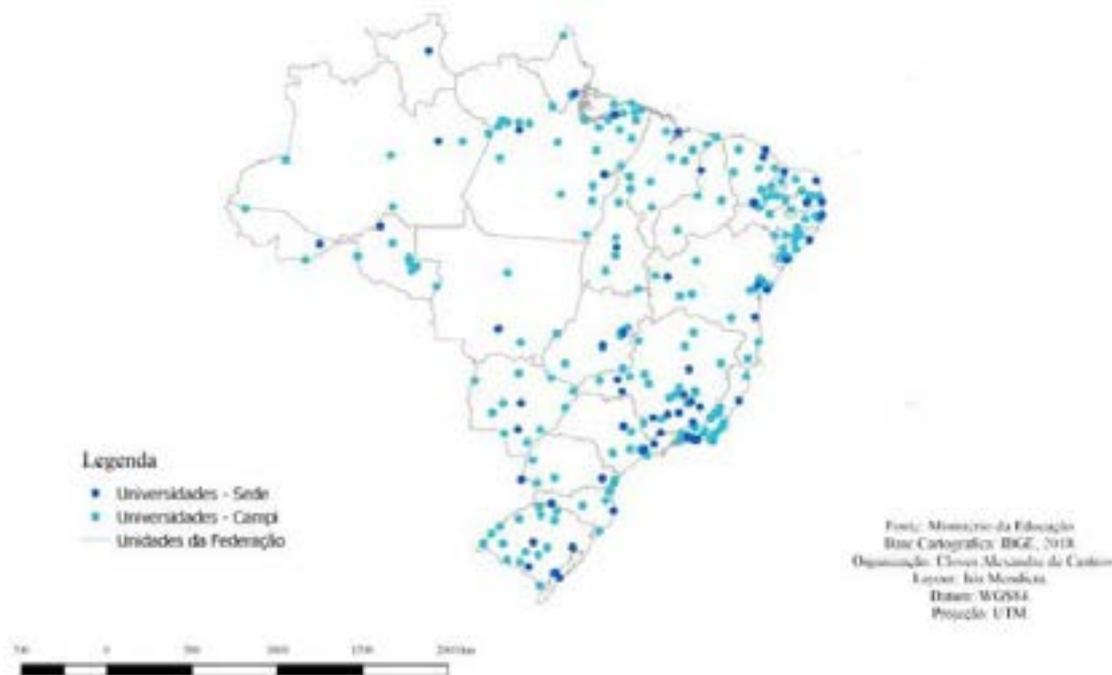
Ao contrário dos sistemas universitários, nos quais a elite cultural brasileira se espelhou, a universidade brasileira, desde o início, esteve com seu pescoço voltado para fora do território nacional, desprezando assim significativas possibilidades de se construir experiências diferentes das que estavam postas e vistas como caminhos naturais. A condição de vanguarda dos interesses verdadeiramente nacionais e, por isso, populares,

que a universidade brasileira reluta em aceitar, seria fundamental para a constituição da unidade, não baseada no mito fundador do povo “passivo” e “ordeiro”, que, ao longo da sua história de “paz”, tem ampliado suas conquistas, mas pautada no destravamento do desenvolvimento social, humano, político e econômico da sociedade brasileira.

De acordo com Buarque⁹, o que nos Estados Unidos chama atenção, no Brasil ocorre desde o início da formação da universidade sem que isso cause qualquer preocupação. Nascendo em uma sociedade segregada e dependente, a universidade manteve-se segregada em relação à sua população e dependente em relação aos objetivos internacionais, aos quais a minoria da população brasileira está integrada (BUARQUE, 2000, p. 88).

Diferente do que motivou o ensino técnico e tecnológico federal, os espaços das universidades públicas brasileiras sempre se caracterizaram como territórios da exclusão¹⁰. O figura 1, a seguir, mostra a localização dos *campi* das universidades federais no país.

Figura 1 — Brasil 2018: Universidades Federais.



Fonte: Ministério da Educação (2018).

Mesmo diante de tantas contradições, não seria coerente desconsiderar que a universidade é uma das instituições nacionais que mais tem contribuído para o desenvolvimento e modernização do país. Arelada aos interesses de uma minoria, que ainda hoje opera para que a formação de qualidade seja privilégio das camadas sociais mais abastadas, a universidade no Brasil sempre se posicionou pela defesa da institucionalidade, das liberdades democráticas e pela construção de uma sociedade tecnologicamente moderna. Portanto, entende-se que esteja mais do que na hora de a universidade acoplar também, na sua pauta, além da defesa das liberdades democráticas e de uma sociedade tecnologicamente moderna, a resolução da histórica dívida social com a maioria da população brasileira.

9 Mister salientar que o Senador Cristovam Buarque nega, na prática, o intelectual Cristovam Buarque, pois suas posições recentes, no âmbito do Senado Federal, vão em contradição ao que demonstra na citação, e que os autores aqui, particularmente, compartilham.

10 Basta consultar os censos da educação superior no Brasil, disponíveis no Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP). No que tange ao Ensino Técnico e Tecnológico, a rede federal desta modalidade se organiza em 1909, com a preocupação do governo do então presidente Nilo Peçanha em criar alternativas de inclusão aos socialmente excluídos por meio da formação técnica, que lhes possibilitasse um trabalho, na perspectiva da urbanização, estimulada pela nascente industrialização.



De acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), o decreto 7.566 de setembro de 1909 é a referência inicial do ensino profissional, científico e tecnológico organizado pelo Estado brasileiro na escala federal. O referido decreto criou dezenove escolas de aprendizes artífices e tinha o objetivo de oferecer ensino profissional, primário e gratuito para a camada social que era adjetivada de “desafortunados” à época. No referido decreto, Nilo Peçanha, o então presidente, justifica:

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909).

Ou seja, ao contrário do ensino superior, a educação técnica não objetivava formar “doutores”, mas estava voltada para a inclusão social de jovens de famílias pobres. A educação profissional técnica de nível médio e com características mais focadas em aspectos educativos surgiu a partir da Lei 378 de 13 de janeiro de 1937, no período do governo Vargas, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. Foi a constituição outorgada de 1937 que inseriu o ensino técnico como instrumento estratégico para uma sociedade que se industrializava, avançava seu processo de urbanização e produzia uma sociedade urbano-operária, cada vez mais combativa, no que tange às lutas por melhores condições de vida.

Ainda no Estado Novo, a Reforma Capanema equiparou o ensino profissional e técnico ao nível médio, e os Liceus passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas (EIT's) e, assim, permaneceu até o fim da década de 1950, quando Juscelino Kubitschek as transformou em Escolas Técnicas Federais (ETF's), com autonomia pedagógica e administrativa. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) equiparou o ensino profissional ao ensino superior, criando a formação profissional de nível universitário, conforme os artigos 66 e 67:

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 67. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional (BRASIL, 1961).

Foi nessa conjuntura que se consolidou a concepção da essencialidade dos ensinos técnico e profissional para a expansão da economia brasileira, que vivia uma encruzilhada naquele momento acerca dos paradigmas de desenvolvimento, com o esgotamento do nacional desenvolvimentismo, iniciado com a contrarrevolução de 1930. No momento da necessidade de se transformar o crescimento econômico – oriundo do nacional desenvolvimentismo – em desenvolvimento – que se caracteriza pela distribuição do produto interno bruto produzido por toda a população economicamente ativa –, as oligarquias nacionais, operadoras dos interesses dos capitais oligopolistas financeiros internacionais, tencionaram o país, preparando-o para uma longa ditadura política, condição essencial para nova fase de acumulação de capital, concentração de renda¹¹ e desmonte da educação pública e gratuita.

A consolidação do regime autoritário a partir de 1964 construiu um modelo de

11 Cenário muito semelhante ao que se vive atualmente no Brasil, quando desmontes das estruturas públicas que condicionam o desenvolvimento são transferidos por setores das elites tradicionais ao capital internacional.

desenvolvimento pautado na concepção de que aquele conceito em tela encerra-se nos índices de crescimento econômico. Elaborou-se uma fórmula pautada em ditadura, arrocho salarial e superexploração do trabalho, que resultou no que se convencionou chamar de milagre econômico brasileiro. Tratou-se de taxas de crescimentos econômicos que variaram de 7% a 13% entre o período de 1968 a 1973 (SINGER, 1975, p. 67).

Com a ditadura política não era possível organizar reivindicações por salários, o que produziu arrochos salariais, consolidando dessa forma uma superexploração do trabalho, aumento das taxas de lucros do capital. Assim, aumentando a taxa de reinvestimento na economia, ou seja, o milagre econômico foi financiado pelo aumento da extração da mais-valia do trabalho e da ampliação da taxa de lucro do capital. Para atender a essa demanda de mão de obra qualificada em uma conjuntura de superacumulação, houve significativa expansão do ensino técnico e profissional durante a década de 1970, e a contenção do acesso ao ensino superior, por meio da introdução do exame vestibular eliminatório e, concomitantemente, a abertura de mercado para o ensino superior privado. Ao final da referida década, são criados os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que tinham a tarefa de formar engenheiros de operação e tecnólogos.

Em 1994, os CEFETs foram constituídos em unidade modelo da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico e absorveram as atividades das ETFs e das Escolas Agrotécnicas Federais. O argumento para esse movimento foi o de contribuir para a inserção do país na revolução técnica, científica e informacional, iniciada no pós Segunda Guerra. Modelo iniciado pelos países do centro do capitalismo mundial, disponibilizado diferencialmente, e segregado aos países secundários, conforme os interesses do centro do capitalismo (SANTOS, 1996, p. 190).

Trata-se, pois, de um momento de reestruturação produtiva e de introdução do modelo neoliberal no Brasil, quando ocorreu nova avalanche de organizações privadas atuando no ensino superior do país e uma escancarada submissão da nação aos ditames do Consenso de Washington e aos “conselhos” de agências multilaterais (Banco Mundial) acerca das ações que deveriam ser desencadeadas nas instituições de ensino nacionais para conseguirem financiamentos internacionais, revelando, assim, novas estratégias geopolíticas dos países do centro do capitalismo nas relações com os chamados países em desenvolvimento. Em 2008, o sistema federal de educação técnica e tecnológica foi reorganizado com a criação dos Institutos Técnicos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que absorveram os CEFETs, as escolas técnicas federais vinculadas às universidades federais e as escolas agrotécnicas federais, em uma conjuntura de desenvolvimento, distribuição de renda e acesso menos desigual às estruturas públicas, tais como o acesso à educação em todos os níveis.

As justificativas apresentadas para a criação dos Institutos Federais demonstram, naquele momento, o grau de preocupação e envolvimento do Estado brasileiro como agente proponente de políticas para a educação profissional e o desenvolvimento regional. Trata-se, pois, de um Estado ciente do seu papel de agente no processo de pensar e construir a região, de pensar e construir as possibilidades de desenvolvimento da nação, por meio de maior articulação entre atores, sujeitos e agentes do desenvolvimento regional, mediante esforços para fazer das regiões espaços mais fluidos, no que tange às circulações de conhecimento, mercadorias e pessoas.

A Rede Federal de Educação Tecnológica, contando suas 656 unidades, distribuídas em quase 600 municípios no país, proporciona a oferta de diversas modalidades de cursos, desde cursos de qualificação a cursos superiores e programas de pós-graduação.

O desafio afirmado foi o de oportunizar, em cada localidade, o atendimento à parcela

significativa da população de jovens e adultos, com formação e qualificação nas várias modalidades de educação profissional, integrada e integral, em todos os seus aspectos. Uma oportunidade de cultura escolar que fosse capaz de uma prática de ensino indissociada da pesquisa e da extensão, de modo que se tornasse mais do que modelo de educação pública bem-sucedida no Brasil, pois se faz necessário torná-la também acessível ao maior número possível de jovens, adultos, trabalhadoras e trabalhadores historicamente alijados do direito de acesso aos diferentes níveis de ensino.

Nesse sentido, a abrangência da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, representada na figura 2, demonstra a capacidade que a recente territorialização das diversas unidades (Institutos Federais, CEFETs, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades e Universidade Tecnológica) tem para fazer uma verdadeira revolução democrática na educação brasileira.

Figura 2 — Brasil 2018: Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia.



Figura 3 — Brasil 2018: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Universidades Federais.



Fonte: Ministério da Educação (2018).



Nesse sentido, encaminhando-se para encerrar este texto, mas não o debate, pois se trata de um debate inconcluso, até porque versa sobre distintos projetos de desenvolvimento social, atualmente em disputa no Brasil. Avanços e retrocessos fazem parte das histórias e geografias produzidas pelas sociedades, no entanto, as consequências também são sentidas por essa mesma sociedade em uma escala espaço-temporal (geográfica e histórica) muito mais extensa das que produziram determinados avanços e/ou retrocessos. As estruturas dos ensinos profissional, técnico e tecnológico e superior no Brasil, deram um salto significativo entre os anos de 2008 a 2018, no que tange à criação de centenas de *campi* e ampliação das estruturas (pessoal docente e administrativo), sempre relacionadas a políticas de inclusão social (democratização do acesso e permanência) e desenvolvimento regional.

A figura 3 sobrepõe os *campi* das universidades e institutos federais, para facilitar a percepção da importância dessas estruturas para os desenvolvimentos regional e territorial.

Em muitos desses lugares, trata-se da mais importante e expressiva presença do aparelho de Estado, instrumento de ação e integração, agente da produção do espaço local e dos planejamentos estratégicos locais e regionais, fundamental para a elaboração de políticas públicas de combate à exclusão social, seja por meio de políticas diferenciadas de acesso aos ensinos oferecidos, seja por meio das políticas de extensão universitária à comunidade. Estas, então, levam ao contribuinte o retorno social de sua contribuição ao fundo público, o qual viabiliza a organização e o funcionamento das estruturas públicas que operam funções (SANTOS, 1996, p. 172), a depender dos projetos determinados pelo bloco histórico que opera os interesses do Estado-Nação. Isso só é possível porque as excelências do ensino superior e do ensino profissional brasileiros estão presentes, em primeiro lugar, nas Universidades Públicas e na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, em segundo lugar, em função da história da produção social do território brasileiro.

Para isso, é necessário abrir as portas da universidade e dos institutos federais aos talentos populares barrados pelo exame vestibular, bem como dispor dos recursos técnicos científicos produzidos nas universidades brasileiras para o combate à precariedade da vida da maioria da sociedade brasileira. A universidade precisa olhar para fora de seus *campi*, não apenas na busca de “objetos” de pesquisas, mas com o compromisso de buscar, enquanto instituição social, resoluções para as contradições que fazem deste país um dos lugares mais desiguais do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço realizado neste trabalho foi o de analisar processos constitutivos de educação no Brasil como expressões de fenômenos que resultaram na formação do Brasil como Estado-Nação. Por isso, a necessidade da análise histórica na perspectiva temporal e na do tensionamento das escalas global e nacional, por meio do desvelamento da política, pela Geopolítica e a Geografia Política. Essa opção contribuiu para esclarecer os papéis dos territórios integrados ao sistema mundo durante o Colonialismo e a República na construção do sistema de mundo atual moderno e colonial (HAESBAERT e PORTO-GONÇALVES, 2006), pois permitiu ter como norte uma análise a partir do problema específico abordado.

O exercício de pensar o Brasil de forma indissociável dos processos que lhe deram origem ajudou a compreender os nossos limites enquanto nação, e a quais atores e agências internas e externas esse estado de coisas interessam, pois a ausência do sistema educacional que se almeja, na categoria de sujeitos do fazer cotidiano do espaço escolar, é a expressão estrutural do que o sociólogo Jessé de Souza chamou de *A elite do atraso*, cuja gênese é o escravismo colonial, alimentado pelo patriarcalismo e clientelismo das elites nacionais,



que operam os interesses externos e se reproduzem com o manto do “novo” até os dias atuais (SOUZA, 2017).

É dessa forma que fica nítido o pioneirismo e a legitimidade de políticas públicas no campo da educação, que vão em direção oposta às que a hegemonia colonial brasileira sempre operou e em que excluiu a maioria da população dos espaços escolares com reconhecidas qualidades, como as universidades públicas e, especialmente, a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, hoje, materializada nos Institutos Federais de Educação Profissional, Científico e Tecnológico, alento na perspectiva de se constituir na semente para futuras experiências que, de fato, privilegiam a democratização dos conhecimentos científicos e artísticos, frutos da experiência coletiva dos diferentes grupos sociais.

Em uma perspectiva contrária à visão neoliberal da vida para o trabalho, a educação profissional e tecnológica proposta pelos IFs deixa de ser mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado capitalista. A proposta educacional dessas instituições é construída em uma formação contextualizada, baseada em conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana, na busca de caminhos para uma vida mais digna (PACHECO, 2011).

A proposta pedagógica ventilada nos IFs busca articular trabalho, ciência e cultura, na perspectiva da emancipação humana. É dessa forma que a sua orientação pedagógica recusa o conhecimento pronto, baseado meramente em livros didáticos, e busca uma formação profissional mais abrangente e plural, com menos ênfase na formação para o trabalho mecânico, e mais na compreensão das dimensões social e política do trabalho. Trata-se de um profissionalizar-se mais amplo, que abre infinitas possibilidades de se reinventar no mundo e para o mundo. Princípios válidos para qualquer campo de formação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudio José. **O desenho como suporte para os artistas viajantes no Brasil Imperial**. V Encontro de História da Arte. Campinas: IFCH/Unicamp, 2009.

AZEVEDO, F. **Cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos; Edusp, 1971.

BECKER, B.K. A geopolítica na virada do milênio: logística e desenvolvimento sustentável. In: **Geografia Conceitos e Temas**. Org. Iná Elias de Castro; Paulo César da Costa Gomes; Roberto Lobato Corrêa. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 271-307.

BRASIL. Coleção das Leis do Império. **Constituição Política do Império do Brasil 1824**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 8 de fev. de 2019.

BRASIL. DANTE, Henrique Moura; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio – Documento Base**. In: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Dezembro, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito**. Disponível em: <http://www.ufpr.edu.br/a-institui%C3%A7%C3%A3o/documentos->

institucionais. Acesso em: 7 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da educação superior, profissional e tecnológica: mais formação e oportunidade para os brasileiros.** Brasília, dez. 2014. Disponível: http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf. Acesso em: 18 de julho de 2016.

BRASIL. SECRETARIA de Ensino Superior – SESu/MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014.** Brasília, 2015.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade.** São Paulo: Paz e Terra, UNESP, 2000.

CASTRO, I. E. **Geografia e Política: território, escala de ação e instituições.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CASTRO, C. A. **Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito à cidade.** 303f. Tese de Doutorado em Geografia, Instituto de Geociências (IG) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2011.

CHESNAIS, F. **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos.** São Paulo: Xamã, 1999.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas.** 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DEDECCA, E. **1930: o silêncio dos vencidos.** 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 205

DOMINGUES, Heloísa M. B. O Jardim Botânico do Rio de Janeiro. In **Espaços da Ciência no Brasil – 1800 a 1930.** Org. DANTES, Maria Amélia. Editora FIOCRUZ, 2001. p. 27-56.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil. 5 vols.** Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FORRESTER, V. **Horror econômico.** São Paulo: Editora UNESP, 1997.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil.** 32ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 2003.

GRAMSCI, A. **Caderno do Cárcere, Vol.1.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HAESBAERT, R. & PORTO-GONÇALVES, C.W. **A nova des-ordem mundial.** São Paulo: editora UNESP, 2006.

HARVEY, D. **Os limites do capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LOUREIRO, M. A. S. **História das universidades**. São Paulo: Estrela Alfa Editora, s.d.

MARTINS, J. S. **O cativo da terra**. São Paulo: Editora Hucitec, 1979.

MORAES, A. C. R. de. **Bases da formação territorial do Brasil: o território colonial brasileiro no “longo” século XVI**. São Paulo: Hucitec, 2000.

NOVAES, F. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1809)**. São Paulo: Hucitec, 1979.

OLIVEIRA, E. S. **Memória histórica da Faculdade de Medicina da Bahia. Concernente ao ano de 1942**. Universidade Federal da Bahia: Salvador, p. 83-87, 1992.

OLIVEIRA, F. **Economia da dependência imperfeita**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

PACHECO, E. M. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação profissional e Tecnológica**. Brasília/DF, São Paulo/ SP: Moderna, 2011.

PLÁCIDO, R.; BENKENDORF, S.; TODOROV, D. Porosidade e permeabilidade: Uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da Cultura Escolar. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 4, p. 183-196, 2021. DOI: 10.21166/metapre.v4i.2221. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2221>. Acesso em: 5 jun. 2022.

PLACIDO, Reginaldo Leandro. Uma leitura do Colégio Izabela Hendrix no início do século XX: implantação, fixação e consolidação. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

RECLUS, Elisée. Estados Unidos do Brasil: geographia, ethnographia, statistica (1893). Rio de Janeiro/Paris: Garnier, s.d.