

Instituto Federal de Educação: dilemas e desafios atuais

Federal Institute of Education: current dilemmas and challenges

Vicente Estevam Sandeski¹

RESUMO

O artigo analisa o caráter ideológico da educação brasileira, com foco na educação profissional oferecida pelos Institutos Federais. A partir de uma perspectiva histórica, examina como a educação no Brasil tem sido moldada por contextos específicos, atendendo às demandas de diferentes períodos e interesses de classe. Ressalta a importância de compreender a educação como um processo contínuo, que exige planejamento fundamentado e conhecimento crítico. Finaliza destacando os Institutos Federais como uma alternativa relevante para promover uma formação omnilateral e contribuir para um projeto educacional transformador e alinhado às necessidades contemporâneas.

PALAVRAS CHAVE: Educação Profissional. Institutos Federais. Educação Profissional, Contexto histórico

ABSTRACT

This article analyzes the ideological character of Brazilian education, with a focus on the professional education offered by Federal Institutes. From a historical perspective, it examines how education in Brazil has been shaped by specific contexts, meeting the demands of different periods and class interests. It highlights the importance of understanding education as an ongoing process that requires informed planning and critical knowledge. It concludes by highlighting Federal Institutes as a relevant alternative to promote comprehensive education and contribute to a transformative educational project aligned with contemporary needs.

KEYWORDS: Professional education. Federal Institutes. Vocational education. Historical context.

¹Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP (2016). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo UPF (2006). Especialização em Didática Aplicada a Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação do Rio de Janeiro – CEFET-RJ (1996). Especialização em Gestão Pública MEC/IFPR – (2013). Graduado (bacharelado e licenciatura) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC (1986). Diretor Geral do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen – CAFW/UFSM (1997-2003). Diretor Geral do Campus Umuarama – IFPR (2010-2013). Diretor Geral Campus Colombo – IFPR (2013-2014). Diretor Geral Campus Pitanga – IFPR (2018-2019). Diretor Geral Campus Assis Chateaubriand – IFPR (2019-2023). Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Email: vicentesandeski@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2291510727070681>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9464-6897>

1. Introdução

O objetivo deste artigo é analisar o papel histórico da educação no Brasil, com foco na formação profissional tecnológica oferecida pelos Institutos Federais (IFs)². À luz de autores que investigam a relação entre educação, contexto histórico e ideologia, busca-se compreender como a formação omnilateral³ é promovida – ou limitada – ao longo do processo histórico, considerando as transformações econômicas, políticas e sociais do país.

O tema é especialmente relevante diante do desafio dos Institutos Federais de consolidarem seus objetivos como uma proposta "nova", mesmo após 15 anos de existência. Mais do que apenas atender às demandas do mercado de trabalho, esses institutos são apresentados como uma alternativa que visa à formação integral do ser humano, pautada na construção de uma sociedade consciente, justa e humana. Contudo, essa proposta enfrenta tensões impostas por forças político-econômicas e pela própria história da educação brasileira.

A estrutura do artigo está organizada em três eixos principais. O primeiro revisita elementos históricos relacionados à educação no Brasil, destacando como esses momentos refletiram e reproduziram as relações de poder e dominação social. O segundo aborda as demandas contemporâneas da educação, analisando os desafios impostos por interesses econômicos e ideológicos que moldam o sistema educacional. Finalmente, o terceiro engloba uma reflexão crítica sobre o modelo educacional proposto pelos Institutos Federais, discutindo suas potencialidades e limitações no contexto atual.

Para sustentar essas reflexões, o artigo emprega as categorias analíticas de "mediação", "contexto histórico" e "formação omnilateral". A análise será guiada por questões centrais: Como a história da educação no Brasil reflete as transformações sociais e econômicas do país? Quais foram as finalidades predominantes da educação em diferentes períodos históricos? Como as forças político-econômicas influenciam a concepção de educação nos Institutos Federais? E, em um cenário globalizado, como os IFs podem contribuir para um projeto emancipador de educação?

² A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 instituiu, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, da qual fazem parte os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

³ Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem (Mészáros, 1981, p. 181).

Ao longo do texto, serão problematizadas as intervenções e consentimentos⁴ de grupos econômicos, do capital nacional e internacional e do governo brasileiro. Esses elementos, frequentemente negligenciados, são fundamentais para compreender as contradições e possibilidades da educação tecnológica. Como afirma Cury (1989, p. 43), “as mediações abrem espaços para que as teorias se concretizem, tornando-se guias das ações. Sem as mediações, as teorias tornam-se vazias; sem as teorias, as mediações tornam-se cegas”. Nesse sentido, a educação – incluindo a proposta dos Institutos Federais – só pode ser plenamente entendida como parte de um processo histórico articulado às múltiplas determinações da sociedade.

O artigo defende, parafraseando Álvaro Vieira Pinto⁵, que “sem ideologia de educação, não há educação”⁶. Essa perspectiva enfatiza que a educação não é neutra, mas sempre vinculada a projetos de sociedade. Por isso, este trabalho propõe uma reflexão crítica sobre o papel dos Institutos Federais na construção de um modelo educacional que vá além das demandas imediatas do mercado, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de transformar a realidade social.

2. Contexto Histórico

2.1. O Brasil como “caso à parte”: Educação e suas disputas históricas

O Brasil, ao longo de sua trajetória histórica, configura-se como um “caso à parte” no processo educacional, marcado por dinâmicas de dependência e subordinação ao capitalismo internacional. Octavio Ianni (2004, p. 11) reflete sobre essa particularidade ao afirmar: “Uma das singularidades da história do Brasil é que este é um país que se pensa continuamente e periodicamente. Ele se pensa de forma particularmente sistemática, no contexto de conjuntura crítica ou a partir de dilemas e perspectivas que se criam quando ocorrem rupturas históricas.” Essa análise evidencia como os momentos de crise e ruptura no país provocaram reconfigurações estruturais, incluindo disputas em torno do papel da educação.⁷

A educação no Brasil, ao ser tratada como uma “possibilidade”, é também palco de intensas disputas ideológicas. Para Pereira (2011, p. 10), a educação escolar reflete as finalidades de projetos

⁴ SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e Consentimento*. Campinas, SP: Autores Associados: Fapesp, 2002.

⁵ Álvaro Vieira Pinto, Nasceu em Campos - RJ em 11 de novembro de 1909 e faleceu no Rio de Janeiro em 11 de junho de 1987, foi médico, matemático, físico, professor de Filosofia na Universidade Nacional e diretor executivo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), exilado em 1964 pelo golpe militar, autor de muitas obras, entre elas “O conceito de tecnologia”. Segundo CÔRTEZ, “É no limite, tudo pode ser resumido ao fato de Álvaro Vieira Pinto representar a mais bem elaborada inteligência histórica acerca da realidade nacional”. (2003, p. 20)

⁶ “Sem ideologia do desenvolvimento não há desenvolvimento” da obra de Álvaro Vieira Pinto, *Ideologia e Desenvolvimento Nacional*, Rio de Janeiro, RJ, MEC/ISEB, 1958.

⁷ Segundo Octavio Ianni, dentre os temas recorrentes nos estudos sobre a formação e as transformações da sociedade brasileira, logo sobressaem os seguintes: as três idades do Brasil, isto é, Colônia, Monarquia e República; Centralismo e federalismo; Estado forte e sociedade civil débil; história incruenta e revoluções brancas; conciliação e reforma; luso tropicalismo e democracia racial; economia primária exportadora e industrialização substitutiva de importações; mercado emergente e neoliberalismo; ... Daí a pluralidade de visões do Brasil; e a pluralidade de Brasis. (Ianni, 2004, p. 12)

históricos que atendem a interesses de classe. Nesse sentido, é essencial compreender a formação educacional como um processo dialético, que tanto reproduz estruturas de dominação quanto abre caminhos para práticas emancipatórias. Como sugere o autor: “A educação, a escola e o trabalho não têm explicação em si mesmos, mas nas múltiplas determinações das formações sociais do atual modo de existência.” (Pereira, 2011, p. 14).⁸

Ao revisitar a história do Brasil após o “descobrimento”, observa-se que a inserção do país no sistema-mundo capitalista não ocorreu de forma autônoma, mas como uma economia dependente, estruturada para atender aos interesses da metrópole. Mesmo após a independência, as características de colônia permaneceram, como destaca Guerreiro Ramos: “A independência era realmente uma promoção, que não alterava, no entanto, a natureza da situação histórica, e simplesmente conferia requisitos formais importantes, rendendo a guarda política do nosso território.” (Ramos, 1957, p. 12).

No período colonial, a educação era voltada quase exclusivamente para as elites, como instrumento de reprodução das estruturas de poder. Com a chegada da família real, a abertura dos portos e a introdução de escolas para formação técnica e militar, a educação permaneceu subordinada às necessidades das classes dominantes. Durante o Império e a República, o poder econômico permaneceu nas mãos das oligarquias agrárias, como aponta Ramos, e o governo assegurava condições para a exploração da força de trabalho, reforçando a dependência do país às nações hegemônicas.

Entender o contexto histórico da educação brasileira exige uma análise crítica das mediações entre as condições econômicas e políticas globais e as demandas locais. Guerreiro Ramos adverte contra uma visão espontaneísta do desenvolvimento, alertando que a história não deve ser interpretada como uma sequência inevitável de acontecimentos. Pelo contrário, cada período histórico carrega ideologias que orientam e legitimam os projetos educacionais.

Assim, analisar a educação brasileira como pedra angular das disputas ideológicas e das transformações sociais é compreender que nada está pronto ou acabado. É necessário desvendar as relações históricas que condicionam a educação, buscando confirmá-las ou superá-las na construção de práticas educativas emancipatórias. Nas palavras de Pereira (2011, p. 14): “...descobrir as relações que vivemos para as confirmarmos e/ou potencializarmos promissoras práticas educativas emancipatórias para toda a humanidade.”

Portanto, ao abordar as mudanças históricas do Brasil, evidencia-se que a educação sempre esteve a serviço de projetos de classe. No entanto, essa mesma educação pode e deve ser concebida como um

⁸ Quero iniciar, lembrando que a História do Brasil, após o evento do “descobrimento”, é uma história que revela sua inserção profunda no desenvolvimento internacional da expansão do modo de produção capitalista. Nunca tivemos, após o ano de 1500, uma economia cujas características essenciais não fossem da ordem econômica capitalista (Pereira, 2011, p.10).

processo de resistência e transformação, articulando as condições históricas com a possibilidade de um futuro mais justo e equitativo.

2.2. Período Colonial (1500-1822): A Educação no Contexto da Expansão Capitalista e do Mercantilismo

Compreender a educação no período colonial brasileiro exige uma análise de seu caráter ideológico, articulando as condições históricas que moldaram as relações sociais e os interesses dominantes. Nesse período, o mundo vivia a transição do sistema feudal para o capitalismo concorrencial, marcada pela formação dos Estados Nacionais⁹ e pela consolidação do mercantilismo como eixo central das transformações econômicas, sociais e culturais.¹⁰

Portugal,¹¹ pioneiro na centralização do poder estatal, desempenhou um papel crucial nesse cenário. A aliança entre a monarquia portuguesa, a burguesia mercantil e a Igreja Católica moldou não apenas sua política econômica, mas também as diretrizes educacionais impostas às colônias. A educação, nesse contexto, foi configurada como um instrumento de manutenção da ordem colonial, garantindo a reprodução das estruturas sociais e econômicas alinhadas aos interesses da metrópole.

O mercantilismo¹², como sistema econômico, intensificou a exploração de recursos naturais e humanos no Brasil, consolidando a lógica de dependência e subordinação à economia europeia. Ao mesmo tempo, promovia uma nova visão de mundo, onde o progresso material e o controle social eram legitimados pela ideologia dominante. Como destaca Paiva (p. 56), "a ordem continua a ser um valor insubstituível", reforçando a necessidade de submissão aos valores absolutos da época.

⁹ Os fatores que contribuíram para a formação dos Estados Nacionais foram: a) Insurreições camponesas (gera a necessidade de um exército forte que as contenha); b) Insurreições urbanas (o rei as utilizará para reduzir o poder da nobreza e cooptar a burguesia); c) Desenvolvimento do comércio (necessidade de expansão que só um poder centralizado pode atender); d) Guerras (As guerras exigem disciplina e comando centralizado. As mais importantes neste contexto foram: a Guerra dos Cem Anos (França e Inglaterra), Reconquista Cristã (Portugal e Espanha) e a Guerra das Duas Rosas.) Os Estados Nacionais surgiram com a decadência do feudalismo na Europa Ocidental através da aliança entre o Rei e a burguesia legitimada pela Igreja Católica. Esta aliança seria um grande negócio para a burguesia emergente. (<http://idademoderna.weebly.com/estados-nacionais.html>)

¹⁰ O período de transição de um mundo feudal, do artesanato a manufatura; Renascimento, Humanismo, Reforma Protestante, Contra Reforma, Concílio de Trento 1545-1563, fundação da Companhia de Jesus, fundação dos Estados Nacionais, grandes Navegações.

¹¹ Portugal o primeiro caso de poder centralizado, Sob esse aspecto, vale ressaltar, Portugal saiu na dianteira. Desde seu desmembramento do reino de Castela, em 1139, os reis da dinastia Borgonha jamais abriram mão do controle das leis e dos tribunais nem da exclusividade na cunhagem de moedas.

As terras concedidas a nobres aliados nas guerras, durante a formação do território português, em última instância, eram parte do patrimônio real. Basicamente, são esses os motivos que nos levam a afirmar que o Reino de Portugal foi o primeiro Estado centralizado da Europa Ocidental, desde a fragmentação do Império Carolíngio. A aliança política com o grupo mercantil, no entanto, seria firmada apenas no final do século 14, durante a Revolução de Avis (1383 a 1385). (<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/estados-nacionais-burguesia-se-une-ao-rei-e-forma-o-estado-nacao.htm>)

¹² O contato com outros mundos, culturas, nova classe que começa emergir a partir da identificação de nova estrutura de poder – o comércio – e as novas ideias que vão proporcionar o lento confronto: humanismo, teocentrismo, geocentrismo, heliocentrismo. Instabilidade, desconforto assombra o homem ainda medieval.

A educação praticada no Brasil colonial, dirigida pela Igreja e orientada pela Contra-Reforma, visava atender a objetivos claros¹³: catequizar os povos indígenas, disciplinar a força de trabalho escravizada e formar as elites administrativas e religiosas da colônia. Nesse sentido, a escola colonial não foi um espaço neutro, mas um mecanismo de reprodução da hegemonia cultural e econômica da metrópole, legitimando as relações de exploração e desigualdade.

Portanto, o período colonial brasileiro não pode ser compreendido isoladamente, mas como parte de um processo global de expansão capitalista que determinou a educação como um campo de disputa ideológica. Essa dinâmica permanece como uma questão central para entender a formação histórica da educação no Brasil e suas implicações até os dias atuais.

2.3. Brasil: A Educação como Instrumento de Dominação no Projeto Colonial Português

A colonização do Brasil pelos portugueses foi, desde o início, um projeto político e econômico vinculado às necessidades mercantilistas da metrópole. Quando a rota comercial com as Índias começou a se tornar menos lucrativa, Portugal voltou sua atenção para o Brasil, reorganizando a exploração colonial como uma economia complementar, essencial para sustentar o modelo de desenvolvimento europeu. Como destaca Cunha (1980, p. 21), “a colonização consistia na organização de uma economia complementar à da metrópole [...], guiada pela doutrina mercantilista”, com forte controle português sobre as operações econômicas e políticas.

Dentro desse contexto, a educação foi incorporada como parte essencial do projeto colonial. Em 1534, a Companhia de Jesus¹⁴, vinculada à Contra-Reforma e contratada pelo Estado português, implementou um plano educacional na colônia, inspirado no *Ratio Studiorum*¹⁵, um modelo pedagógico já estabelecido na Europa. Esse modelo de ensino, pautado em uma visão tomista e essencialmente cristã, considerava a educação como meio para a salvação e para a conformação social. Mais do que um processo de instrução, a educação jesuíta integrava-se ao projeto de fé e à estrutura de controle ideológico do Estado português, reafirmando os valores políticos e religiosos da época.¹⁶

¹³ A necessidade de conhecer para a melhor imitação de Cristo. Uma perspectiva educacional classificada como humana.

¹⁴ A **Companhia de Jesus** foi criada por Inácio de Loyola, cavaleiro da Espanha no século XVI, ao transcorrer do ano de 1534. Objetivando como principal razão de sua criação, o combate contra o movimento protestante, utilizando como método o ensinamento religioso especialmente preparado para tal finalidade. Os aristocratas europeus e o catolicismo romano, estavam cada vez mais preocupados com o crescimento forte e influente do protestantismo reformista, ou da Reforma Protestante, mais comumente conhecida.

(<http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/companhia-de-jesus/>)

¹⁵ A *Ratio Studiorum* - aqui estudada em sua primeira edição, de 1599 - constituía-se do conjunto de diretrizes didático-pedagógicas e método de ensino da Companhia de Jesus.

(<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/PLOKUTLTELNB.pdf>)

¹⁶ Santo Agostinho, natureza humana pecaminosa, natureza decadente; Santo Tomás, possibilidade de salvação só através da igreja. Essa questão da Patrística e Escolástica, volta a ser debatida, “o homem decadente”, com toda sua deficiência pode ser regenerado, e essa regeneração pode acontecer pela educação.

A aliança entre Igreja e Estado foi central para a consolidação desse modelo. No século XVI, as definições de "educação" eram determinadas pelas políticas da Igreja Católica e difundidas por correntes como os neo-escolásticos, jesuítas e dominicanos. A educação servia como ferramenta de legitimação da ordem colonial, disciplinando as populações indígenas e escravizadas enquanto promovia a formação de uma elite administrativa alinhada aos interesses da metrópole.¹⁷

Esse sistema de ensino reproduzia as contradições de uma sociedade colonial, marcada pela exploração econômica e pela imposição de valores culturais europeus. A educação, nesse sentido, não foi neutra, mas desempenhou papel fundamental na manutenção das estruturas de poder e na naturalização das desigualdades sociais. Por estar situado dentro de um projeto de colonização mais amplo, o modelo educacional jesuíta revela a interseção entre fé, política e economia, destacando como a formação intelectual na colônia estava profundamente subordinada aos interesses da hegemonia portuguesa.

2.4. Jesuítas no Brasil: Educação e Controle Ideológico no Período Colonial

A atuação dos jesuítas no Brasil foi fundamental para consolidar o projeto político e econômico do Estado português. A Companhia de Jesus, criada em 1540, representava uma nova abordagem religiosa, marcada por sua organização militarizada e pela evangelização por meio da educação. Baseados no pensamento de Santo Tomás de Aquino, os jesuítas defendiam que a natureza humana precisava ser moldada e regenerada, posicionando a educação como ferramenta de disciplina moral e espiritual. Essa visão estava alinhada à Contra-Reforma e às diretrizes da Igreja Católica, contribuindo para sua expansão na Europa e nas colônias (Cunha, 1980).¹⁸

Ao chegarem ao Brasil em 1549, junto com Tomé de Sousa, os jesuítas implementaram o *Ratio Studiorum*, um plano de estudos sistematizado que visava disciplinar as mentes e comportamentos. Esse modelo educacional, inicialmente aplicado às populações indígenas, incluía a aprendizagem da língua portuguesa, a catequese e a incorporação de valores culturais europeus. A educação, assim, não era neutra:

¹⁷ A Igreja precisava conter o avanço do protestantismo, e o Estado português precisava proteger as terras de além-mar, recém-descobertas.

¹⁸ Concílio de Trento - foi realizado entre os anos de 1545 e 1563. O concílio desenvolveu-se mais precisamente em três fases: 1.ª — 1545/1548; 2.ª — 1551/1552; 3.ª — 1562/1563, tendo uma parte das sessões decorrido em Bolonha, nos anos de 1547 e 1548.

Pretendemos prestar especial atenção ao significado de Trento no horizonte histórico e cultural português, desde os mais diversos pontos de vista, nomeadamente, as reformas eclesásticas e pastorais, as espiritualidades e vivências cristãs, bem como o reflexo na cultura e na atividade missionária. Dar-se-á o merecido destaque à análise do grau de participação no concílio por parte de bispos e teólogos portugueses, onde se destacaram, entre outros, Frei Bartolomeu dos Mártires, Frei Jerônimo de Azambuja, Frei Luís de Soto Maior e João Pais.

O Concílio de Trento despertou na Igreja a necessidade de se mobilizar para os novos desafios da evangelização universal, suscitados pelas viagens marítimas promovidas pelos reinos ibéricos de Portugal e Espanha. O descobrimento de novos espaços, povos e culturas ia oferecendo à Igreja um campo de anúncio da mensagem de Cristo nunca antes visto. O horizonte de expansão referido nos evangelhos como devendo chegar aos "confins da terra" ia ganhando novas semânticas, de traçado cada vez mais evidente e incontornável e provocando inusitadas movimentações. (<http://www.congressotrento2013.net/Ptg/ViewGallery/2>)

servia como instrumento de controle ideológico e cultural, garantindo a integração das populações coloniais aos interesses da metrópole. Como aponta Cunha (1980, p. 40), o sistema jesuítico controlava quase toda a educação em Portugal e nas colônias, desde o ensino secundário até a Universidade de Coimbra.

Apesar de sua eficiência e longevidade, o modelo jesuítico divergia dos interesses emergentes da burguesia europeia, que demandava uma educação voltada para o desenvolvimento econômico e industrial. A centralidade da fé no ensino jesuítico era percebida como um entrave aos objetivos mercantilistas e coloniais, que priorizavam o lucro e a exploração dos recursos locais.¹⁹

A **expulsão dos jesuítas em 1759**, sob o comando do Marquês de Pombal, marcou o colapso desse sistema educacional. Esse evento ocorreu em um contexto de transformações profundas na Europa, incluindo o Iluminismo, a ascensão burguesa e a consolidação do pensamento liberal. Portugal, entretanto, enfrentava dificuldades em acompanhar essas mudanças, permanecendo atrelado a uma aristocracia eclesiástica que não favorecia a industrialização. Como resultado, a expulsão dos jesuítas desarticulou o sistema educacional da colônia, conforme observa Fernando de Azevedo: “fecharam-se de um momento para outro todos os seus colégios [...], desmoronando-se completamente, o aparelhamento da educação” (Cunha, 1980, p. 51).

Posteriormente, Pombal introduziu as **aulas régias**, um modelo inspirado nos ideais enciclopedistas e no racionalismo iluminista. Contudo, essa reforma não conseguiu substituir a estrutura coesa e centralizada dos jesuítas, resultando em um sistema fragmentado e limitado. As mudanças educacionais promovidas por Pombal, ainda que influenciadas pelo liberalismo europeu, estavam enraizadas no contexto colonial e visavam atender às demandas econômicas e políticas do momento. Segundo Cunha (1980, p. 44), “é possível que tenha havido certo conteúdo anticapitalista na pregação e no ensino dos jesuítas nos primeiros séculos da Companhia de Jesus, o que poderia explicar a perseguição movida por Pombal”.

Assim, a trajetória dos jesuítas no Brasil evidencia o papel central da educação no projeto colonial, destacando sua função como instrumento de dominação cultural e política, enquanto as reformas pombalinas refletem as tensões entre tradições aristocráticas e os novos paradigmas burgueses em ascensão.

2.5. Período Joanino: Educação, Poder e a Construção do Estado no Brasil Colonial

¹⁹ Os padres da Companhia de Jesus (1540) chegaram ao Brasil em 1549, junto com o governador-geral Tomé de Sousa. Sua missão era de cumprir o mandato real de conversão dos índios e dar apoio religioso aos colonos, para o que recebiam subsídio do Estado, bem como sesmarias destinadas à manutenção do estabelecimento que viessem a criar (Cunha, p. 25).

A transferência da família real portuguesa para o Brasil em 1808 marcou um momento de transformação estrutural no país, especialmente no campo educacional. Ao deslocar a sede do poder metropolitano para a colônia, o Estado português viu-se compelido a criar uma estrutura administrativa e técnica que pudesse atender às demandas de um centro político emergente. Nesse processo, destaca-se a fundação de instituições de ensino técnico e superior voltadas para a formação de burocratas e profissionais especializados. Segundo Cunha (1980, p. 62), “foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado, e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais”.²⁰

Entre as iniciativas educacionais implementadas, destacam-se os cursos voltados para áreas estratégicas, como medicina, cirurgia, matemática, agronomia, química, desenho técnico, economia política e arquitetura. As academias militares e de marinha, fundamentais para a defesa do território e para a expansão do poder colonial, também refletiam o esforço do Estado em alinhar a formação educacional às demandas políticas e econômicas do momento. Essa transformação representou uma ruptura com o modelo educacional predominantemente religioso que vigorava desde o período jesuítico, permitindo o surgimento de escolas superiores estatais e completamente secularizadas (Cunha, 1980, p. 78).

A partir de uma perspectiva filosófica, as mudanças promovidas no período joanino revelam a tentativa de consolidar um projeto político de modernização do Estado colonial. Inspirado pelos ideais iluministas que permeavam a Europa, o investimento na formação técnica e científica buscava legitimar o poder monárquico e preparar a colônia para uma economia mais diversificada e autônoma. No entanto, essas iniciativas ainda eram limitadas a uma elite, reforçando as desigualdades estruturais que caracterizavam a sociedade brasileira da época.

Embora breve, a permanência da família real no Brasil possibilitou a criação de um sistema educacional superior que viria a influenciar o desenvolvimento cultural e científico do país, ainda que de forma tardia e desigual. A construção desse arcabouço educacional reflete as tensões entre tradição e modernidade, fé e razão, e a busca por um modelo de ensino que atendesse aos interesses do Estado e da elite dirigente. Nesse sentido, a educação tornou-se não apenas uma ferramenta de formação técnica, mas também um instrumento de controle político e social, essencial para a consolidação do poder real e a manutenção da ordem colonial.

²⁰ Durante o tempo em que permaneceu no Brasil, D. João, assessorado por ministros capazes, tomou numerosas iniciativas importantes, que deram ao Brasil um certo arcabouço administrativo e cultural. No plano econômico, foi revogado o alvará de D. Maria I que proibia a instalação de indústrias no Brasil; ainda no econômico, criaram-se a Casa da Moeda e o Banco do Brasil; no militar, fundaram-se as Academias Militar e Naval e foi implantada uma fábrica de munições; no cultural, surgiram a Imprensa Régia, a Biblioteca Real, o Real Teatro de S. João, o Jardim Botânico e as Escolas de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, além de se contratar a vinda, após a queda de Napoleão, de uma importante Missão Artística Francesa. (http://www.curso-objetivo.br/vestibular/roteiro_estudos/periodo_joanino.aspx)

2.6. Industrialização e Educação no Brasil: Contradições entre Modernização e Exclusão Social

A industrialização no Brasil, iniciada no final do século XIX e consolidada ao longo do século XX, trouxe consigo transformações estruturais que impactaram profundamente o campo educacional. Como destacado por Ramos (2011, p. 126), o país começava a sentir os efeitos da modernização, e o debate educacional girava em torno da tensão entre o ensino técnico e científico. Inspirado no modelo alemão, o ensino técnico foi inicialmente concebido como ferramenta para o desenvolvimento econômico, mas frequentemente relegado às camadas mais pobres da sociedade. Segundo Romanelli (2014, p. 164), “esse sistema educacional se transformava em um sistema de discriminação social”, refletindo as desigualdades estruturais que permeavam a sociedade brasileira.

Nesse contexto, a Primeira República²¹ foi marcada por uma heterogeneidade sociocultural que dificultava a implementação de um sistema educacional unificado. Apesar da diversidade de ideias e propostas, predominavam forças conservadoras que orientaram a expansão do ensino de forma fragmentada e desigual. A disputa entre ciências e humanidades e a separação entre ensino técnico e propedêutico revelavam a perpetuação de um modelo educacional que atendia prioritariamente às elites, deixando as classes populares à margem.²²

Com a ascensão da burguesia e a consolidação do modelo urbano-industrial a partir de 1930²³, a educação ganhou centralidade como mecanismo de legitimação do poder e de difusão ideológica. Como destaca Cunha (1980, p. 276), “o objetivo da burocracia do Estado era utilizar o sistema escolar como mecanismo de difusão ideológica, de modo a não só inculcar a ideologia que o legitimava, mas, também, impedir que surgissem ideologias alternativas”. Nesse período, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) emergiu como uma tentativa de romper com o dualismo educacional e propor uma escola única, democrática e inclusiva, mas encontrou resistência diante das forças que buscavam preservar a hierarquia social.

²¹ Início da formação da classe trabalhadora, o trabalho passa a ser analisado politicamente; 1917 - 1º greve de estivadores no Porto de Santos; 1914 a 1918 - Europa recoloniza o mundo com uma das justificativas da superioridade do branco, se expressando essa concepção na educação, na economia, o interesse econômico burguês fica acima de valores étnicos.

²² O movimento dos escolanovistas, é um movimento americano e europeu, são intelectuais de diversos setores da sociedade que participam do sistema educacional e ao mesmo tempo produzem conhecimento. São teóricos que expressam pedagogicamente, falam das principais escolas, e também são homens que se expressam teoricamente, um grupo que transita e concilia a teoria e a prática.

Os Escolanovistas, grupo amplo e com respaldo da sociedade, compões a elite, forma a raça, nação e o desenvolvimento. Momento em que a sociologia está nascendo, grupo interessado no desenvolvimento do país. O desenvolvimento está presente no final do século XIX.

²³ Getúlio Vargas assume o poder. 15 anos da era Vargas. De 1930 a 1934, compreendido como Governo Provisório; 1934 a 1937, Governo Constitucional; 1937 a 1945, Estado Novo. A era Vargas se apropria do sistema fascista, porém não é um golpe de um só, tinha por trás o capital, grupo político e econômico.

A partir de Getúlio Vargas – Ministério de Educação e Saúde Pública - são instituídas leis, uma legislação para o ensino. A preocupação educacional é com a formação da elite, com a formação técnica.

Governo delega às indústrias o papel de qualificação de seus funcionários. Foi então, criado o SENAI e mais tarde o SENAC.

Sob a influência de ideais iluministas e liberais, o projeto educacional brasileiro da época refletia não apenas as demandas econômicas e políticas, mas também as contradições de um país em transição. A educação técnica, voltada para atender às necessidades do mercado industrial, contrastava com a educação humanística, vista como um privilégio das elites. A dualidade entre modernização e exclusão social tornou-se uma característica marcante do período, evidenciando a necessidade de compreender a educação como um campo de disputa entre forças conservadoras e progressistas.

Em síntese, a industrialização e as mudanças econômicas e sociais que a acompanharam trouxeram avanços e desafios para a educação no Brasil.²⁴ Enquanto ampliaram a oferta de ensino técnico e superior, também reforçaram as desigualdades sociais e educacionais, revelando a centralidade da educação no projeto de construção de uma nação moderna, mas profundamente marcada por contradições estruturais.

2.7. A Era Vargas e o Projeto de Desenvolvimento: Entre Contradições e Possibilidades

A partir de 1930, o Brasil passou por transformações profundas impulsionadas por um projeto de desenvolvimento que buscava alinhar o país ao capitalismo industrial global, embora de forma tardia e dependente. O governo Vargas, nesse contexto, consolidou o papel do Estado como planejador e regulador, desenvolvendo uma estrutura institucional e burocrática capaz de promover a industrialização e modernização econômica, mas também marcada por contradições. Conforme Ramos (1957), o desenvolvimento brasileiro foi amplamente reflexo de conjunturas internacionais e de interesses de grupos econômicos restritos, caracterizando-se como dependente e subordinado ao capital externo.

A industrialização substitutiva de importações, intensificada no pós-guerra, revelou a necessidade de modernizar a agricultura, diversificar o sistema produtivo e desenvolver uma matriz energética compatível com as demandas do crescimento econômico. Paralelamente, movimentos sociais e lutas por direitos democráticos pressionavam o Estado por uma maior inclusão cidadã. Segundo Ianni (2004), o papel do Estado foi fundamental para dinamizar as forças produtivas, embora sob a égide de uma lógica capitalista que privilegiava a reprodução de relações de classe desiguais.

Antonio Gramsci oferece uma chave interpretativa importante para compreender esse período: o Estado como “fabricante de fabricantes,” responsável por moldar tanto as forças quanto as relações produtivas decisivas para o capitalismo. No Brasil, esse papel assumiu contornos específicos, com um

²⁴ Portanto a partir de 1930, há uma reorganização do mercado brasileiro, ocorre à substituição do modelo econômico capitalista agrário voltado para o mercado externo, pelo modelo, também capitalista, agora urbano e industrial, que se torna hegemônico a partir de 1945, e segundo Romanelli, no plano político durante o período que vai de 30 a 64, as relações entre política e economia caracterizam-se por um equilíbrio mais ou menos estável entre o modelo político getuliano, de tendências populistas, e o modelo de expansão da indústria (p. 193). E segundo Cunha, o objetivo da burocracia do Estado, a partir de 1930, era de utilizar o sistema escolar como mecanismo de difusão ideológica, de modo a não só inculcar a ideologia que o legitimava, mas, também, impedir que surgissem ideologias alternativas (p. 276).

discurso de otimismo sobre o progresso e o desenvolvimento nacional, conforme Álvaro Vieira Pinto (1958), mas que frequentemente esbarrava na dependência de recursos e ideias externas.²⁵

Embora tenha havido um momento de reflexão sobre o futuro do país e a necessidade de construir um projeto nacional, as iniciativas desenvolvimentistas careciam de uma base autônoma e sustentável. A educação, nesse cenário, ganhou destaque como uma ferramenta essencial para viabilizar o progresso, mas as contradições internas do modelo econômico limitavam avanços efetivos. Como destacou Romanelli (1998), o período de Vargas até o regime militar evidenciou um projeto educacional fragmentado e, muitas vezes, subordinado a interesses imediatos e desconexos.²⁶

O otimismo do pós-guerra,²⁷ contudo, não se traduziu em um padrão de desenvolvimento verdadeiramente nacional. Conforme Pinto (1958), o desenvolvimento não é fruto de sobressaltos ou soluções pontuais, mas de um processo contínuo que exige planejamento e conhecimento profundo das realidades nacionais. Esse entendimento, embora presente em discursos da época, foi frequentemente negligenciado em prol de projetos megalomaniacos ou alinhados aos interesses do capital estrangeiro, especialmente durante o regime militar.

Assim, o projeto desenvolvimentista brasileiro da era Vargas revelou-se uma combinação de avanços estruturais e retrocessos ideológicos. A centralidade do Estado, ao mesmo tempo que promoveu modernizações, reforçou a dependência externa e aprofundou as desigualdades sociais, sem consolidar um projeto educacional integrado ao desenvolvimento nacional.

2.8. Regime Militar de 1964: Modernização, Dependência e Hegemonia de Classe

O Regime Militar instaurado em 1964 representou uma fase histórica marcada pelo aprofundamento das relações de dependência econômica e pela repressão política no Brasil. Conforme Germano (2011), o Estado militar deve ser compreendido em sua historicidade como expressão de uma etapa do desenvolvimento capitalista brasileiro, estruturado para atender aos interesses dos conglomerados internacionais, grandes grupos econômicos nacionais e empresas estatais. Esse bloco de poder, liderado por setores das Forças Armadas, em especial o Exército, contou com o apoio decisivo de tecnocratas e elites econômicas, ainda que houvesse facções divergentes dentro do regime.

²⁵ Ou tomamos o rumo do desenvolvimento, o que se dará à medida que formos capazes de utilizar os dados da ciência e os instrumentos da técnica, a serviço de uma ideologia do progresso; ou, se o não fizermos, enveredamos pela estrada do pauperismo, que nos conduzirá à condição das grandes massas asiáticas. (Pinto, 1958, p. 16).

²⁶ Ou tomamos o rumo do desenvolvimento, o que se dará à medida que formos capazes de utilizar os dados da ciência e os instrumentos da técnica, a serviço de uma ideologia do progresso; ou, se o não fizermos, enveredamos pela estrada do pauperismo, que nos conduzirá à condição das grandes massas asiáticas. (Pinto, 1958, p. 16).

²⁷ Cenário de Guerra Fria, 1955, Governo Juscelino Kubitschek – questão energética, Nacional desenvolvimentismo, anos dourados 1955 a 1960, criação de universidades, criação de escolas técnicas. O Brasil vive um período de otimismo, parece que tudo vai dar certo, tinha elementos como resolver o atraso, política de 50 em 5 anos.

Embora os militares justificassem sua permanência no poder como uma solução temporária para o impasse político e econômico, o regime se prolongou, consolidando um modelo de governança autoritário e centralizador. A repressão sistemática atingiu seu auge com o AI-5, em 1968, inaugurando um período de forte controle estatal e silenciamento da sociedade civil. O governo Médici (1969-1974) intensificou esse processo, instaurando um aparato repressivo que esmagou movimentos sociais, estudantes, intelectuais e trabalhadores (Germano, 2011, p. 94).²⁸

Do ponto de vista econômico, o projeto dos militares foi marcado por uma modernização desenvolvimentista associada ao grande capital internacional, o que Florestan Fernandes caracterizou como uma “modernização do arcaico” (Ramos, 2011, p. 12). Essa modernização não foi autônoma, mas subordinada a interesses externos, mantendo o Brasil preso a um modelo de dependência estrutural. A expansão da educação tecnológica, embora significativa em termos de ampliação, serviu principalmente como instrumento de reprodução do modelo capitalista dependente, voltada para atender às demandas de um mercado de trabalho subordinado.

No campo educacional, os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs) incorporaram a educação tecnológica como elemento estratégico, mas tal política foi guiada por um Estado que, como argumenta Marise Ramos, não é neutro. Pelo contrário, o Estado é uma instituição com vínculo estrutural e orgânico ao modelo de produção capitalista, funcionando como instrumento da hegemonia burguesa (Ramos, 2011, p. 14). Nesse sentido, o Estado não apenas exerce funções repressivas, mas também busca obter o consenso, moldando a direção política e cultural da sociedade em favor dos interesses dominantes.²⁹

A neutralidade do Estado, portanto, é uma ilusão. Como aponta Ramos, “não apenas as funções político-ideológicas do Estado ficam subordinadas ao seu papel econômico, como também as funções econômicas ficam encarregadas da reprodução da ideologia dominante” (Ramos, 2011, p. 20). No caso do Regime Militar, essa dinâmica se manifestou na implementação de um projeto de modernização disfarçadamente associado ao capital estrangeiro, reforçando a dependência e inviabilizando a construção de um modelo autônomo de desenvolvimento.

Portanto, o golpe de 1964 não apenas instaurou um regime autoritário, mas também consolidou um projeto de modernização capitalista dependente, comprometido com a manutenção da hegemonia de

²⁸ A sociedade brasileira, no período de 1964-1985, atravessou ciclos de repressão e liberalização política. O ciclo de maior repressão teve início com o AI-5, de dezembro de 1968, e se estende por todo o governo Médici (1969-1974). O Estado tentou sufocar a sociedade civil, notadamente os segmentos que lhe faziam oposição, como os estudantes, os intelectuais e os trabalhadores. Aqui o Estado venceu o confronto, silenciando a sociedade civil através do terror, viabilizado pela montagem de um aparelho repressivo descomunal (Germano 2011 p. 94).

²⁹ Ao abordamos a educação profissional e tecnológica como política, somos levado a Fazê-lo mediante uma concepção de Estado, sendo essa demarcação uma necessidade teórica, ponto que ela fundamenta a direção metodológica e ético-política da análise. Nosso ponto de partida é a negação da neutralidade do estado e a afirmação de sua vinculação estrutural e orgânica com o modelo de produção capitalista, tal como encontramos na tradição filosófica marxista. (Ramos, 2011 p.13)

classe. A repressão política e o controle social, aliados a políticas econômicas subordinadas ao capital internacional, configuraram um período de profundas contradições que moldaram o futuro do país.

3. Educação Profissional no Brasil: História, Contradições e Projetos de Soberania

A trajetória da educação profissional no Brasil reflete as disputas em torno do projeto societário e da política educacional, sempre vinculadas à dinâmica do desenvolvimento econômico e às contradições de classe que moldaram a sociedade brasileira. Historicamente, até o século XIX, prevalecia no país uma educação propedêutica voltada às elites, direcionada à formação de dirigentes e alheia às demandas da maioria trabalhadora. Apenas no início do século XX surgem iniciativas estatais voltadas à formação profissional de trabalhadores, ainda que sob forte viés moralizador e assistencialista.³⁰

Conforme Kuenzer (2007), a criação, em 1909, de 19 escolas de artes e ofícios marca o primeiro movimento do Estado brasileiro em direção à institucionalização da educação profissional. Entretanto, essas escolas atendiam a um contexto de industrialização incipiente e possuíam uma função disciplinadora: “educar pelo trabalho” órfãos e desvalidos, afastando-os das ruas e moldando seus comportamentos conforme os valores burgueses da época (Kuenzer, 2007, p. 27). Nesse contexto, a educação profissional surge não como instrumento de emancipação, mas como política pública subordinada à reprodução das relações de exploração.

No decorrer do século XX, as transformações trazidas pela modernidade e pelo capitalismo reconfiguraram as relações entre trabalho produtivo e educação. Segundo Frigotto (1999), a modernidade alterou o vínculo entre produção e formação, transferindo para o mercado a organização das relações de capital e trabalho. A escola, nesse cenário, assume um papel central como espaço de reprodução de valores, ideologias e conhecimentos que legitimam o modelo capitalista de produção (Frigotto, 1999). Essa perspectiva crítica revela como a educação profissional, ao longo de sua história, esteve frequentemente alinhada aos interesses econômicos dominantes, reforçando a dependência estrutural do Brasil em relação às economias industrializadas.

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o Brasil deu um passo importante no campo da educação profissional. Inspirados por matrizes teóricas histórico-críticas (como as de Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto e Dermeval Saviani), esses institutos buscaram integrar ensino, pesquisa e extensão, promovendo avanços em áreas como currículo, formação docente e avaliação.

³⁰ O século XX traz à tona a preocupação com a preparação de operários para o exercício profissional. Para Kuenzer (2007), é a partir de 1909 que o Estado brasileiro assume a educação profissional e cria 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação, sendo essas, as precursoras das escolas técnicas estaduais e federais. Ainda assim, contextualizadas em um período em que o desenvolvimento industrial praticamente inexistia, essas escolas tinham “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas”, caracterizando-se como política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. (Kuenzer, 2007, p. 27).

Apesar disso, os Institutos Federais enfrentam contradições significativas, operando em um contexto capitalista e neoliberal que impõe pressões para atender às demandas do mercado de trabalho, frequentemente em detrimento de projetos educacionais emancipatórios.

Uma das principais críticas ao desenvolvimento da educação profissional no Brasil reside na fragilidade de seu ponto de partida histórico. Como aponta Marise Ramos, as amarras legais e estruturais que limitaram propostas anteriores exigiram mudanças profundas para que um projeto nacional pudesse emergir. A expansão da rede de Institutos Federais durante os governos Lula representou não apenas um avanço quantitativo, mas também a consolidação de uma concepção de educação voltada para a soberania e o desenvolvimento inclusivo. Nesse modelo, a educação profissional é compreendida como parte de um projeto de nação que articula tecnologia, qualificação e autonomia frente aos países industrializados.

Entretanto, a consolidação desse projeto não está isenta de desafios. A lógica fundante dos Institutos Federais — que defende a formação de técnicos e especialistas como condição para superar a dependência econômica — enfrenta resistências tanto de setores vinculados ao mercado quanto de grupos que defendem modelos educacionais baseados na lógica neoliberal.³¹ Além disso, a coexistência de interesses contraditórios dentro das políticas públicas para a educação profissional evidencia as disputas de classe que atravessam o campo educacional.

De acordo com Schlesener, “é importante lembrar que as condições sociais influenciam todo o processo de formação, sendo essencial questionar a estrutura que sustenta a escola. Esse, em última análise, é o principal desafio da escola pública, especialmente no cenário das políticas neoliberais” (2009, p. 179).

Vieira Pinto, argumenta que a educação é sempre ideológica, vinculada a projetos de sociedade, cita que “todo desenvolvimento pressupõe uma ideologia que o oriente” (1982, p. 103). Nos IFs, isso implica superar a dicotomia entre formação técnica e humanística, conforme propõe Gramsci (1975, p. 156) ao defender uma “concepção integral do mundo”.

A análise histórica da dependência brasileira ganha contornos filosóficos quando articulada à crítica marxiana do fetichismo, desenvolvida por Mészáros (2002, p. 312). Nos IFs, isso se manifesta nas contradições entre autonomia tecnológica e subordinação ao capital internacional, problema identificado por Álvaro Vieira Pinto (1958, p. 112).

³¹ **Mészáros (2006)**, em sua obra “*A Teoria da Alienação em Marx*”, defende que a educação omnilateral deve ser compreendida como uma formação que abrange todas as dimensões humanas, superando a fragmentação imposta pelo capitalismo. Para ele, a educação não pode se limitar à preparação para o mercado de trabalho, mas deve visar à emancipação humana, desenvolvendo as capacidades intelectuais, afetivas, estéticas e práticas dos indivíduos. Mészáros critica a educação capitalista por reduzir o ser humano a uma mera força de trabalho, negando sua potencialidade criativa e transformadora. Nesse sentido, a proposta dos Institutos Federais (IFs) de uma formação integral pode ser vista como uma tentativa de superar essa lógica, desde que não se limite a atender às demandas imediatas do mercado.

Em síntese, a história da educação profissional no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, refletindo as contradições de um país cuja modernização frequentemente reproduziu sua dependência estrutural. O desafio contemporâneo consiste em consolidar um modelo educacional que transcenda os interesses imediatos do mercado, promovendo um desenvolvimento soberano e inclusivo.

4. Considerações Finais

O Brasil vive um momento de transição paradigmática, no qual os modelos tradicionais de educação se mostram insuficientes para responder às demandas históricas e sociais do século XXI. A pós-modernidade, com sua fragmentação e fluidez, impõe novos desafios à educação, exigindo uma reflexão crítica sobre seus fins e meios. Nesse contexto, a análise histórica da educação brasileira revela uma trajetória marcada por interrupções, contradições e subordinação a interesses políticos e econômicos, o que reforça a necessidade de um projeto educacional que supere a dualidade entre formação humanística e técnica, entre preparação para o vestibular e adestramento para o mercado.

A história da educação no Brasil evidencia uma política marcada pela dicotomia, pela descontinuidade de planos e pelo choque de interesses e valores. A ausência de representatividade política, associada ao distanciamento das instituições educacionais em relação às demandas reais da sociedade, contribui para crises recorrentes. Essas características estruturais demonstram que, assim como no passado, a educação permanece subordinada a interesses políticos e econômicos, sendo frequentemente utilizada como instrumento de barganha e de perpetuação de desigualdades.

No entanto, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa uma oportunidade histórica de confrontar os problemas crônicos da educação brasileira. Embora enfrentem desafios relacionados ao financiamento, à formação docente e à qualidade do ensino, os Institutos Federais apresentam o potencial de construir uma formação omnilateral, que supere a tradicional dualidade entre uma escola voltada ao vestibular e outra focada no mercado de trabalho.

Essa formação omnilateral deve partir de uma compreensão crítica da realidade nacional e das necessidades dos que vivem do trabalho, recusando um enfoque reducionista que limite a educação às demandas imediatas do mercado. É necessário um reordenamento de valores que priorize o sujeito enquanto agente histórico, capaz de compreender e transformar o mundo do trabalho, em vez de meramente se adaptar às suas exigências. Tal formação crítica requer uma leitura de mundo que permita aos estudantes desenvolverem consciência histórica e autonomia intelectual.

Neste sentido, autores como Gramsci e Mészáros oferecem importantes contribuições para essa discussão. Gramsci defende que a educação deve ser integral, abrangendo todas as dimensões humanas, e critica a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, argumentando que a educação deve preparar os indivíduos para uma atuação plena na sociedade. Mészáros complementa essa visão ao

argumentar que a educação omnilateral deve superar a alienação imposta pelo capitalismo, permitindo que os indivíduos desenvolvam todas as suas potencialidades. Para ele, a educação deve ser um espaço de emancipação, onde os indivíduos possam se reconhecer como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade.

Apesar de o potencial transformador dos Institutos Federais, persistem contradições significativas em sua implementação. Práticas como o aligeiramento da formação para atender demandas sazonais – como eventos internacionais – e o alinhamento com interesses políticos e ideológicos restringem seu alcance emancipatório. Além disso, é preciso reconhecer que, em uma sociedade controlada pelo capital, a qualificação, por si só, não garante emprego ou segurança econômica. A vulnerabilidade ao desemprego permanece uma constante, especialmente em um mercado regido pelas dinâmicas do capital.

Portanto, para que os Institutos Federais cumpram sua promessa enquanto espaços de formação crítica e transformadora, é necessário ir além de reformas superficiais. Exige-se um **projeto político-pedagógico** que articule, de forma consistente, ciência, tecnologia e humanidades, em diálogo com as reais necessidades da classe trabalhadora. Isso implica garantir condições materiais e humanas adequadas, bem como uma **clara orientação filosófica** que rejeite o reducionismo tecnicista e mercadológico em favor de uma educação politécnica e emancipatória.

A história da educação brasileira, marcada pela dependência e pela desigualdade, impõe limites concretos a qualquer proposta transformadora. No entanto, os IFs representam uma **janela de oportunidade** para construir uma educação que não apenas qualifique para o trabalho, mas também forme cidadãos conscientes de seu papel histórico. Seu sucesso dependerá da capacidade de resistir às pressões do capital, de aprofundar o debate filosófico sobre sua finalidade e de consolidar-se como um **projeto contra-hegemônico** – um espaço onde a educação seja, de fato, um instrumento de libertação e não de reprodução das desigualdades.

Nesse sentido, e mais uma vez, autores que discutem o papel da educação na sociedade capitalista, como Gramsci, Freire, Mészáros e outros, podem oferecer ferramentas conceituais para pensar na educação como um vetor de transformação social e emancipação humana.

Assim, este artigo conclui que a educação, enquanto prática social, não pode ser dissociada das relações de poder e das contradições históricas que moldam a sociedade. Os Institutos Federais, enquanto instituições que se propõem a promover uma formação omnilateral, têm a oportunidade de romper com as práticas alienantes e fragmentárias que caracterizam o modelo educacional vigente. No entanto, para que isso ocorra, é fundamental superar os limites impostos pela lógica capitalista e investir na construção de um projeto educacional que valorize a integralidade humana, a autonomia crítica e a soberania social. Somente assim será possível contribuir não apenas para o desenvolvimento econômico, mas também para a emancipação dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, a realização plena dos IFs como instituições emancipadoras exigirá não apenas avanços institucionais, mas também uma **mudança estrutural** na sociedade, na qual a educação deixe de ser um privilégio de poucos para se tornar um direito de todos, orientado pela busca de uma sociedade justa, soberana e verdadeiramente democrática.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: integrar para quê?* SEB/MEC, Brasília, 2006. (vários autores).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Histórico da educação profissional no Brasil*. Brasília, DF: MEC, SETEC, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 25mar. 2025.

BRASIL. *O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná* / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. – Curitiba : SEED – Pr., 2008. - 297 p.

BRASIL. *O plano de desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas – PDE* – Ministério da Educação, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas*. RJ: Civilização Brasileira, 1980.

FONSECA, Celso Suckow. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. MEC/SEMTEC, Brasília, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. S. Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. 5ª ed. SP: Cortez, 2011.

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1975.

HANSEN, João Adolfo. *A civilização pela palavra*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cythia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002. (vários autores).

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*; tradução Isa Tavares. - São Paulo: Boitempo, 2006

MOURA, Dante Henrique, GARCIA, Sandra e RAMOS, Marise (orgs). *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Documento Base SETEC/MEC. Brasília, 2007.

PAIVA, José Maria de. *Educação Jesuítica no Brasil*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARLA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cythia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. *Concepções de história na proposta curricular do Estado de Santa Catarina*. Chapecó: Universitária, 2000.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. *Trabalho, Globalização e ideologia*. IFPR, Curitiba, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ideologia e Desenvolvimento Nacional*. Rio de Janeiro, RJ: MEC/ISEB, 1958

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre educação de Adultos*. São Paulo, SP: Autores Associados, 1982

RAMOS, Marise Nogueira. *Educação Profissional: História e legislação*. IFPR, Curitiba, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. *Políticas e Diretrizes para a Educação Profissional*. IFPR, Curitiba, 2011.

RAMOS, Guerreiro. *Condições Sociais do Poder Nacional*. Rio de Janeiro, RJ: MEC/ISEB, 1957

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil; (1930/1973)*. 40. ed. Petrópolis, RJ; Ed. Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval; et. al. *O legado educacional do século XIX no Brasil*. 2.ed.rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e Consentimento*. Campinas, SP: Autores Associados: Fapesp, 2002.

SCHLESNER, Helena Anita. *A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci*. Liber Livro, Brasília, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 6 ed. RJ, Editora UERJ, 1994.



SANDENSKI, Vicente Estevam Instituto Federal de Educação: dilemas e desafios atuais. *Kalagatos*, Fortaleza, vol.22, n.2, 2025, eK25014, p. 01-15.

Recebido: 02/2024

Aprovado: 04/2024