



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ROMILDO DE CASTRO ARAÚJO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS DESCOMPASSOS ENTRE A
EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL E O MERCADO DE
TRABALHO NO PIAUÍ**

UBERLÂNDIA

2019

ROMILDO DE CASTRO ARAÚJO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS DESCOMPASSOS ENTRE A
EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL E O MERCADO DE
TRABALHO NO PIAUÍ**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof.º Dr.º Robson Luiz de França

UBERLÂNDIA

2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A663 Araújo, Romildo de Castro, 1969-
2019 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL [recurso eletrônico] : : OS
DESCOMPASSOS ENTRE A EXPANSÃO DO INSTITUTO
FEDERAL E O MERCADO DE TRABALHO NO PIAUÍ / Romildo de
Castro Araújo. - 2019.

Orientador: Prof.º Dr.º Robson Luiz de França.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te>.

2019.2047

Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. França, Prof.º Dr.º Robson Luiz de , 1967-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

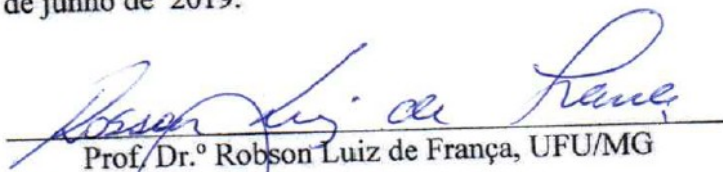
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

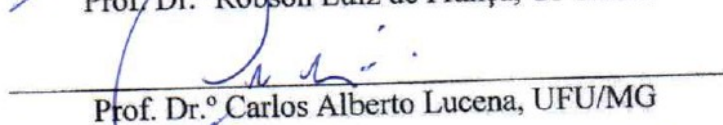
ROMILDO DE CASTRO ARAÚJO

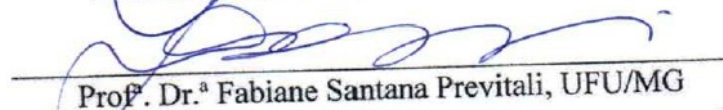
**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS DESCOMPASSOS ENTRE A
EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL E O MERCADO DE
TRABALHO NO PIAUÍ**

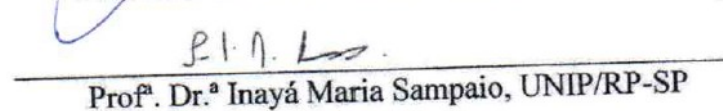
Tese aprovada para obtenção do título de doutor no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

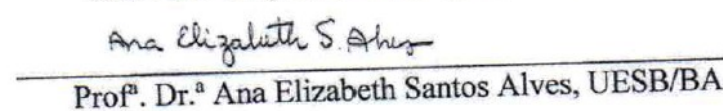
Uberlândia, 07 de junho de 2019.


Prof. Dr.º Robson Luiz de França, UFU/MG


Prof. Dr.º Carlos Alberto Lucena, UFU/MG


Prof.ª Dr.ª Fabiane Santana Previtalli, UFU/MG


Prof.ª Dr.ª Inayá Maria Sampaio, UNIP/RP-SP


Prof.ª Dr.ª Ana Elizabeth Santos Alves, UESB/BA

À Maria Alice Araújo
Mãe amada
(Em memória)

AGRADECIMENTOS

A toda a equipe da Pós-Graduação da UFU (professores, funcionários e estudantes), pela gentileza com que trataram os piauienses durante o estágio DINTER em UDI, em especial ao Sr. James Mardson Mendonça, pela atenção e preocupações com a turma.

A toda a turma de estudantes do DINTER, pelos momentos de alegria e luta, em especial a República do Piauí (REPPi), construída com muita coragem e relutância, em dias difíceis, de tensão, dor e lágrimas, mas também de rebeldia, alegria, conquistas políticas e do carinho que brotou entre camaradas.

Ao meu orientador, Prof^o Dr. Robson Luiz de França, pela paciência e gentileza com que sempre tratou-me nas orientações, sempre solícito. Este irmão camarada que agora mora do lado esquerdo do peito.

A Prof. Dr^a Fabiane Santana Previtalli, pelas contribuições ao trabalho e pela atenção às nossas dúvidas e inquietações teóricas.

A Coordenação do PPGEd da UFU na pessoa da Prof^a Dr^a Elenita Pinheiro Queiroz, adorável e gentil, pela forma carinhosa com que nos ensinou muitas questões científicas e humanas.

Ao Prof. Dr^o Carlos Alberto Lucena, também pelas contribuições ao trabalho, pelo otimismo semeado em nossa turma.

Ao Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho, pelo estímulo, relação fraterna e caminhos apontados nessa trajetória.

Aos coordenadores institucionais do DINTER, Prof. Dr. José Petrucio de Farias Júnior e Prof^a Dr^a Silvana Maluzá, pela atenção e estímulos.

A toda minha família, pelas palavras de apoio, em especial, à Senhora Maria Alice da Silva Araújo, pela vida e pelos ensinamentos. Também ao meu pai Pedro Paulo de Araújo, pela crença no esforço.

A todos aqueles/as que lutam por uma sociedade sem explorados e exploradores na perspectiva da superação do capitalismo pelo socialismo

Ao revisor do texto, Prof. Ms. Luiz Egito de Souza Barros (UFPI) e ao leitor político do texto, Prof. Ms. Waderson de Oliveira Coelho.

A minha amada Maria Glória de Moraes, especialmente, por acreditar que seria possível, mesmo em momentos de distâncias e saudades, estando longe dos olhos mas perto do coração.

A produção não produz somente o homem como mercadoria, a mercadoria humana, o homem sob a forma de mercadoria; de acordo com tal situação, produz ainda a ele como um ser espiritual e fisicamente desumanizado... Imoralidade, deformidade dos trabalhadores e capitalistas...O seu produto é a mercadoria autoconsciente e ativa...a mercadoria humana...

(MARX, [2001], p.124).

RESUMO

Este trabalho foi realizado no âmbito do doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação, vinculada à Universidade Federal de Uberlândia, na área de concentração Trabalho, Sociedade e Educação, financiado pela CAPS. Trata de um estudo histórico-crítico da expansão da educação profissional de nível médio do IFPI e sua relação com o mercado de trabalho piauiense. Apresentamos como objetivo geral analisar a relação entre a expansão da educação profissional e o mercado de trabalho no Piauí, tomando como base o processo a implantação e interiorização do IFPI, durante o período de 2008 à 2015. Partimos do seguinte problema: Quais os descompassos existentes na relação entre o processo de expansão da educação profissional do IFPI e as demandas do mercado de trabalho? Os dados utilizados foram quanto-qualitativos coletados através dos relatórios de gestão do IFPI e do MEC. Com relação ao mercado de trabalho no Piauí, fizemos um cruzamento de dados da CAGED e da PNAD (IBGE) sobre ocupação e desocupação da população jovem durante o período estudado. A análise de conteúdo em Bardim (2016) nos auxiliou na identificação das categoriais explicativas do mundo do trabalho e da educação profissional. A categoria trabalho assume centralidade e foi discutida à luz das obras Alves (1999), Antunes (2005, 2015), Braverman (1987), Harvey (2011), Marx e Engels (1991, 2011, 2017a, 2017b), Marx (2001, 2010, 2013), Mészáros (2008, 2011). Sobre a relação trabalho, educação e formação profissional dialogamos com Ciavatta (1998, 2014, 2015), Frigotto (2009, 2010), Ferretti (1997, 2014), França (2010), Lucena (2004), Keunzer (1999, 2001, 2005, 2006, 2010, 2014), Previtalli (2009), Ramos (2002, 2014) e Saviani (2007, 2009). A discussão sobre formação humana transcorre todo o texto que busca compreender a educação profissional nas últimas décadas, reconhecendo suas transformações em tempos de reestruturação produtiva, flexibilização e subordinação da educação ao setor produtivo. A educação profissional assume uma funcionalidade na produção e reprodução das relações sociais capitalistas. O novo ciclo de expansão da educação profissional com a Lei 11.892/08 ampliou a oferta de formação profissional. A implantação seguiu uma política expansionista voluntarista, baseada numa perspectiva imaginária de crescimento do mercado de trabalho, desconexa da realidade econômica do estado do Piauí. Sustentamos a tese, segundo a qual, existiram descompassos na relação entre o processo de expansão da Educação Profissional no IFPI e o mercado de trabalho piauiense. Os problemas residem mais nos condicionantes estruturais e papel da economia piauiense e menos na tomada de decisões internas da escola. As conclusões estão voltadas para caracterização da subordinação do processo de formação profissional de jovens e trabalhadores ao mercado, das mudanças de paradigmas formativos, da formação para a incerteza e da constituição de mais trabalho precário. Não existiram reflexos imediatos na inserção dos egressos no mercado de trabalho. Ademais, as condições da força de trabalho ocupada e desocupada apontam para um processo de precarização, subutilização e alto índice de desemprego entre jovens e trabalhadores.

Palavras-chave: Trabalho. Educação Profissional. Expansão. Mercado de Trabalho.

ABSTRACT

This research was carried out in the PhD in Education, from *Stricto Sensu* Postgraduate Program of the College of Education linked to the Federal University of Uberlândia, in the area of Work, Society and Education, financed by CAPs. It is a historical-critical study of the expansion of the professional secondary education of the IFPI and the relation with the piauiense labor market. The general objective is to analyze the relationship between the expansion of professional education and the job market in Piauí, based on the process of implementation and internalization of the IFPI, during the period from 2008 to 2015. The initial question is: What are the mismatches in the relationship between the process of expanding IFPI's professional education and the demands of the labor market? The information used in this work was qualitative and quantitative, collected through the IFPI and MEC management reports. About the labor market in Piauí, we made a cross - referencing of data from CAGED and PNAD (IBGE) about occupation and unemployment of the young population during the studied period. Content analysis in Bardim (2016) helped us to identify the explanatory categories of the world of work and professional education. The work category takes on centrality and was discussed in the light of Alves (1999), Antunes (2005, 2015), Braverman (1987), Harvey (2011), Marx and Engels (1991, 2011, 2017a, 2017b), Marx (2001, 2010, 2013), Mészáros (2008, 2011). About the relationship between work, education and professional training, we had a dialogue with Ciavatta (1998, 2014, 2015), Frigotto (2009, 2010), Ferretti (1997, 2014), France (2010), Lucena (2004), Keunzer (1986, 1997, 2002, 2007) Previtali (2009), Ramos (2002, 2014) and Saviani (2007, 2009). The discussion about human formation it is all over the text that seeks to understand professional education in the last decades, recognizing its transformations in times of productive restructuring, flexibilization and subordination of education to the productive sector. Professional education assumes a role in the production and reproduction of capitalist social relations. The new cycle of expansion of professional education with Law 11,892/08 expanded the offer of professional training. The implementation followed a voluntarist expansionist policy, based on an imaginary perspective of labor market growth, disconnected from the economic reality of the state of Piauí. According to the thesis that is defend in this paper, there was an imbalance in the relationship between the process of expansion of Professional Education in the IFPI and the labor market of Piauí. The problems are more in the structural determinants and role of the piauiense economy, and less in the internal decisions of the school. The conclusions are aimed at characterizing the subordination of the process of vocational training of young people and workers to the market, changes in training paradigms, training for uncertainty and the constitution of more precarious work. There were no immediate effects on the insertion of graduates in the labor market. In addition, the conditions of the occupied and unoccupied labor force point to a process of precariousness, underutilization and a high rate of unemployment among youth and workers.

Keywords: Work. Professional Education. Expansion. Job Market.

RESUMEN

Este trabajo fue realizado en el ámbito del doctorado en Educación del Programa de Pós Graduação Stricto Sensu de la Facultad de Educación vinculado a la Universidad Federal de Uberlândia, en el área de concentración Trabajo, Sociedad y Educación, financiado por la CAPs. Se trata de un estudio histórico-crítico de la expansión de la educación profesional de nivel medio del IFPI y su relación con el mercado de trabajo piauiense. Presentamos como objetivo general analizar la relación entre la expansión de la educación profesional y el mercado de trabajo en Piauí, tomando como base el proceso de la implantación e interiorización de la IFPI, durante el período de 2008 hasta 2015. Partimos del siguiente problema: ¿Cuáles son los desajustes existentes en relación el proceso de expansión de la educación profesional del IFPI y las demandas del mercado de trabajo? Los datos utilizados fueron cualitativos y cuantitativo recogidos a través de los informes de gestión del IFPI y del MEC. Con respecto al mercado de trabajo en Piauí, hicimos un cruce informaciones de la CAGED y de la PNAD (IBGE) sobre ocupación y desocupación de la población joven durante el período estudiado. El análisis de contenido en Bardim (2016) nos ayudó en la identificación de las categorías explicativas del mundo del trabajo y de la educación profesional. La categoría de trabajo asume la centralidad y se discutió a la luz de las obras Alves (1999), Antunes (2005, 2015), Braverman (1987), Harvey (2011), Marx y Engels (1991, 2011, 2017a, 2017b), Marx (2001), 2010, 2013), Mészáros (2008, 2011). En cuanto a la relación trabajo, educación y formación profesional dialogamos con Ciavatta (1998, 2014, 2015), Frigotto (2009, 2010), Ferretti (1997, 2014), França (2010), Lucena (2004), Keunzer (1986, 1997, 2002, 2007), Previtali (2009), Ramos (2002, 2014) y Saviani (2007, 2009). La discusión sobre formación humana transcurre todo el texto que busca comprender la educación profesional en las últimas décadas, reconociendo sus transformaciones en tiempos de reestructuración productiva, flexibilización y subordinación de la educación al sector productivo. La educación profesional asume una funcionalidad en la producción y reproducción de las relaciones sociales capitalistas. El nuevo ciclo de expansión de la educación profesional con la Ley 11.892 / 08 amplió la oferta de formación profesional. La implantación siguió una política expansionista voluntarista, basada en una perspectiva imaginaria de crecimiento del mercado de trabajo, desconectada de la realidad económica del estado de Piauí. Sostenemos la tesis, según la cual, existieron desproporción en la relación entre proceso de expansión de la Educación Profesional en el IFPI y el mercado de trabajo piauiense. Los problemas residen más en los condicionantes estructurales y papel de la economía piauiense y meno en la toma de decisiones internas de la escuela. Las conclusiones están orientadas a caracterizar la subordinación del proceso de formación profesional de jóvenes y trabajadores al mercado, de los cambios de paradigmas formativos, de la formación para la incertidumbre y la constitución de más trabajo precario. No existieron reflejos inmediatos en la inserción de los egresados en el mercado de trabajo. Además de que las condiciones de la fuerza de trabajo ocupada y desocupada apuntan a un proceso de precarización, subutilización y alto índice de desempleo entre jóvenes y trabajadores.

Palabras clave: Trabajo. Educación Profesional. Expansión. Mercado de trabajo.

LISTA DE SIGLAS

AIT	Associação Internacional do Trabalho
AID	Área de Influência Direta
APL	Arranjo Produtivo Local
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
CEP	Centros de Educação Profissional
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEB	Câmara Nacional de Educação Básica
CNET	Conselho Nacional de Educação Tecnológica
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONDETUF	Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CONEAF	Conselho Nacional dos Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais
CONFETEC	Conferências de Educação Profissional e Tecnológica
CST	Curso Superior de Tecnologia
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EIR	Exército Industrial de Reserva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação para Todos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPCT	Educação Profissional Científica e Tecnológica
ETF	Escola Técnicas Federais

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FIC	Formação Inicial e Continuada
FT	Força de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PANFLOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PD&I	Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Planos de Desenvolvimento Integrado
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar
PIA	População com Idade Ativa
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PPC	Projeto Político Curricular

PPP	Parcerias Público Privado
PT	Partido dos Trabalhadores
RNEPTC	Rede Nacional de Ensino Profissional, Científica e Tecnológica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINE	Sistema Nacional de Emprego
TCH	Teoria do Capital Humano
TCU	Tribunal de Contas da União
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZPE	Zona de Processamento de Exportação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Habilitações técnicas com maior número de concludentes -1988-1996.....	93
Tabela 2	Perfil de matrículas na Educação Profissional pelo gênero – Brasil -2002-2014....	124
Tabela 3	Matrículas por renda de familiar dos estudantes ingressantes - 2010.....	125
Tabela 4	Financiamento das redes de ensino profissional - 2011 - 2014.....	176
Tabela 5	Relação das matrículas no ensino médio e educação profissional de nível médio – Brasil, Região Nordeste e Piauí, 2015.....	184
Tabela 6	Relação entre matrículas da Educação Profissional no Piauí - 2008-2015.....	185
Tabela 7	Porcentagem de alunos matriculados conforme a renda per capita familiar - 2010-2015.....	187
Tabela 8	Número de empregos formais segundo o setor de atividades - 2008 - 2105.....	200
Tabela 9	População de 14 a 24 anos s na sua condição de população jovem, compondo a FT, fora da FT, ocupada e desocupada no Piauí - 2012 - 2015.....	213
Tabela 10	Escolaridade das pessoas que procuravam emprego no SINE-Teresina - 2013...	216
Gráfico 1	Evolução das matrículas na Rede Federal EPCT (em milhares) - 2007- 2011.....	120
Gráfico 2	Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - 2002-2010...	162
Gráfico 3	Arrecadação direta e indireta do SESI -2012- 2016.....	164
Gráfico 4	Matrículas na Educação Profissional nas redes públicas e privadas -2007-2015...	169
Gráfico 5	Comparação do número de empregos formais segundo o setor de atividades - 2005 à 2105.....	200
Gráfico 6	Exigência dos empregadores quanto ao grau de instrução no Piauí.....	216
Quadro 1	Matrículas por áreas e modalidades nos cursos técnicos no Brasil -2015.....	173
Quadro 2	Cursos técnicos de nível médio ofertados pelo IFPI por campus – 2009.....	181
Quadro 3	Matrículas na Rede Federal EPCT - Piauí – 2008-2015.....	185
Quadro 4	Relação Candidato Vaga nas seleções do IFPI - 2009-2015.....	183
Quadro 5	Relação Ingresso por Matrículas (RIM) - 2019-2015.....	184
Quadro 6	Cursos provenientes do Pronatec no IFPI - 2014.....	186
Quadro 7	Localização dos campi do IFPI por territórios de desenvolvimento – 2014.....	190
Quadro 8	Relação entre os cursos e campi do IFPI e a realidade do mercado.....	202
Mapa 1	Unidade de Ensino do IFPI após o processo de expansão - 2015.....	192

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	32
1.1 Trabalho e educação: modo de ser e práxis humana.....	33
1.2 Da oficina à fábrica moderna: trabalho, maquinaria e escola.....	42
1.3 A crise do capitalismo contemporâneo e formação humana.....	47
1.4 Reestruturação produtiva, degradação do trabalho e a formação profissional.....	61
1.4.1 As mudanças na organização do trabalho: Taylorismo-Fordismo.....	62
1.4.2 O Sistema Toyotista (Ohno): flexibilidades e competências.....	68
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB DECRETOS E O MERCADO NO COMANDO...79	
2.1 Reforma e flexibilização do ensino profissional decretadas pelo mercado.....	80
2.2 Rearranjos na Educação Profissional via Decreto 5154/04.....	97
2.3 Formação profissional, força de trabalho e empregabilidade.....	104
3 EXPANSÃO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE FEDERAL EPCT	122
3.1 Nova institucionalidade e formação humana nos Institutos Federais.....	122
3.2 O <i>entusiasmo</i> do mercado e o sentido da expansão da Rede Federal EPCT.....	144
3.3 Pronatec e a expansão da Educação Profissional.....	162
4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O MERCADO DE TRABALHO NO PIAUÍ.....	180
4.1 O processo de expansão da oferta de Educação Profissional no IFPI.....	182
4.2 A relação entre a oferta de formação profissional e mercado de trabalho.....	194
4.3 Os descompassos entre a oferta de Educação Profissional no IFPI e o mercado de trabalho.....	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
REFERÊNCIAS.....	230

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a relação entre a expansão da Educação Profissional de nível médio no Instituto Federal e o mercado de trabalho no Piauí. Trata das especificidades do processo de expansão da oferta, da formação e da relação e sua(???) com as demandas do mercado por força de trabalho. Por meio desta pesquisa colocamos em questão as principais transformações pelas quais passou a Educação Profissional do país e sua relação com as mudanças socioeconômicas ocorridas na sociedade capitalista nas últimas décadas.

O Instituto Federal do Piauí ocupa um lugar de grande importância na história da Educação Profissional na sociedade piauiense. A mesma sempre se apresentou como uma referência de educação média e profissional de qualidade. Com a transformação em Instituto Federal e a expansão acelerada dos anos 2000, a instituição ganhou maiores evidências entre as escolas de nível médio. Localizada no topo da hierarquia escolar das cidades piauienses, o IFPI ganhou papel diversificado na formação profissional. O presente trabalho tem importância porque buscou analisar o caráter desse projeto mais recente e a concretização de sua função social mais importante, voltada ao preparo das novas gerações para o trabalho.

A formação profissional, ao longo da história da educação brasileira, nos séculos XX e XXI, foi ofertada em diferentes níveis, escolas e modalidades, voltadas, principalmente, para as demandas do mercado por força de trabalho qualificada. Além do mais, também foi definida a partir das intensas lutas em torno do acesso à educação profissional por parte das classes populares e dos trabalhadores, especialmente, a partir da década de 1930, quando a educação dos trabalhadores, segundo Ramos (2014), torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida social voltada para os desvalidos como apresentam os termos do Decreto de Nilo Peçanha, de 1909¹.

As reformas que ocorreram nos anos de 1990, deliberadamente, subjugaram o ensino técnico ao mercado, como parte das diretrizes neoliberais. Buscaram-se formas de flexibilização dos currículos e da oferta através de cursos modulares e do fim dos cursos que integravam o ensino técnico ao ensino médio, cuja vigência se deu até o Decreto 2.208/97. Esses anos foram também de protagonismo de muitas resistências e questionamento à política para a educação profissional do governo de FHC. Entre idas e vindas, a defesa dessas escolas

¹ Dispõe sobre a criação, nas capitais dos Estados, de Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, buscando favorecer as classes proletárias dos meios de viver a luta pela existência, preparando-os técnica e intelectualmente, fazendo-os adquirir hábitos do trabalho que os afastasse da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.

foi tecendo experiências e acúmulo de propostas que se confrontaram com essas políticas a serviço do setor produtivo.

Os Institutos Federais se originaram com a promulgação da Lei 11.892/08, transformando o modelo de escola existente em uma nova institucionalidade. Tendo como justificativa as mudanças econômicas ocorridas no país, representou, sem dúvida, um processo de expansão diferenciado da oferta de ensino técnico do que até então havia acontecido. Seu crescimento vertiginoso e a maior diversificação da oferta se explicam pela conjunção dos fatores econômico e tecnológico, que passaram a interferir decisivamente na formação dos novos jovens e trabalhadores no século XXI. Com um discurso centrado na formação não apenas para o mercado, mas de um cidadão para o mundo do trabalho, ou seja, um cidadão produtivo, seus idealizadores proclamaram uma suposta revolução na Educação Profissional brasileira.

Poucos anos depois da virada para o século XXI, assistimos à humanidade caminhar sobre o solo de mais uma grande crise do capitalismo. A *depressão* passou a rondar o mundo globalizado. Neste contexto, o desemprego estrutural se elevou imprevisivelmente e agora passa a ser uma das principais inquietações dos jovens e trabalhadores. Os governos, os empresários e seus ideólogos não se cansam de lançar sobre a escola grande parte da responsabilidade pela superação dos problemas que originam e potencializam a crise de realização do capital. Apelos à formação profissional e ao domínio das novas tecnologias e competências surgem como a receita salvacionista em nome do mercado. São discursos recorrentes!

No final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, o desemprego estrutural, como fenômeno contemporâneo, e sob a cobertura de situações de crises e em um contexto de globalização, propiciaram que a questão da educação e da qualificação profissional adquirissem uma nova dinâmica que a faz, ao mesmo tempo e contraditoriamente, um objeto de estudo e um assunto político, econômico e educacional e um campo de ações *hegemônicas* e *contra-hegemônicas*, um elemento das idiosincrasias locais e das generalizações globalizantes, em diferentes setores da sociedade e sob diferentes disciplinas (PRESTES e VÉRAS, 2009, p. 50).

Tratando de forma superficial o problema do desemprego, os meios de comunicação não se cansam de veicular matérias e reportagens quase sempre atrelando as possibilidades de acesso ao mercado de trabalho à qualificação profissional. A juventude, o setor da sociedade mais vulnerabilizado frente aos problemas estruturais, tem absorvido em grande medida estas ideias e entra em cena convencida de ser este o meio mais seguro para acessar o emprego. Qualificação profissional, portanto, torna-se a palavra-chave do mercado de trabalho na

atualidade, compondo parte das missões corporativas de quase todas as grandes empresas e governos para o século XXI. Dellors (2010) faz uma verdadeira apologia à sociedade cognitiva e clama pelo fim do desperdício de recursos humanos, ao tempo em que chama a atenção para a funcionalidade do processo de profissionalização com flexibilidade para um mundo produtivo e competitivo.

A flexibilização do capitalismo na atualidade oferece um ambiente aparentemente melhor constituído para o crescimento pessoal e profissional. No entanto, isso é meramente ilusório. Não é senão mais uma forma de promoção de um novo padrão de exploração, como salienta, por exemplo, Sennett (2009), em *A corrosão do caráter*. Suas reflexões apontam para o fato de que as condições de trabalho atuais infringem normas próprias do neoliberalismo. A instabilidade e a incerteza, sempre existentes no capitalismo, agora se naturalizam e a flexibilidade passa a atormentar os trabalhadores, transformando-se em rotina no atual mundo do trabalho. Exigências de produtivismo e aceitação de mudanças rotineiras, em curto prazo, impelem os trabalhadores a viverem numa margem cada vez mais extensa de riscos e a depender cada vez menos de relações formais no trabalho. Este é o cenário real em que se encontra o mundo do trabalho vivido por jovens e trabalhadores no novo século.

Ademais, o ensino profissional tem se destinado, historicamente, aos membros da classe trabalhadora, juntamente com os níveis escolares menos elevados que são reservados ao trabalho manual. Durante muito tempo, o trabalho manual vem sendo visto realmente como exclusivo a trabalhadores desqualificados e desvalidos, marcas que surgiram e se transformaram historicamente com a dinâmica da divisão social e técnica do trabalho. Assim, inserido em uma sociedade classista, estrutura-se um sistema de ensino dual, no qual a preparação para os níveis mais elevados permanece, via de regra, reservada aos mais ricos, enquanto que aos pobres resta uma escola que prepara centralmente para o trabalho mais simples.

O termo qualificação técnico-profissional foi tratado como conceito referente ao processo de formação e preparo em nível médio, por meio do qual os estudantes ou trabalhadores adquirem os conhecimentos, as habilidades e competências necessárias ao exercício de uma profissão técnica nos diversos ramos ou atividades. Está voltada à aquisição de uma ocupação. A formação profissional, por sua vez, enfatiza o saber fazer enquanto a Educação Profissional deveria, em tese, valorizar a formação integral (FERRETI, 2010). Esta tem como objetivo a formação de quadros intermediários para a produção e está relacionada com a formação de nível médio, buscando uma definição adequada. Frigotto (2013) utiliza o

termo formação técnico-profissional a fim de entender a forma mediante a qual construímos a análise específica do papel desse tipo de educação na produção social da existência humana.

Lima Filho (2010) explica que, para além das denominações e definições atuais e específicas referidas à realidade brasileira, devemos levar em conta, principalmente, a construção histórica e social dos termos, tendo em vista a apreensão dos seus sentidos, significados e conteúdos. Na análise da educação técnica devemos considerá-la como processo formativo de preparação específica ou geral para as atividades produtivas, e ter como pano de fundo as relações entre organização da sociedade e da produção. O autor compreende do mesmo modo os processos de formação humana e de formação de trabalhadores requeridos ou instituídos nessa mesma organização societária, nas diversas épocas históricas, em diferentes povos, nações ou Estados.

No Brasil, a denominação Educação Profissional surge recentemente, tendo sido empregada na redação da LDB 9394/96. Refere-se aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que possa habilitar para o exercício profissional de uma atividade. A concepção de Educação Profissional nasce, assim, integrada às diferentes formas de educação para o trabalho, à ciência e à tecnologia procurando conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões produtivas, conforme a Lei.

Inferimos que o processo de formação profissional não foge à concepção de formação humana predominante na atualidade do capitalismo, sendo ofertada na forma e conteúdo conforme exigência do capital e das mudanças que estão postas para o mundo do trabalho. Dessa forma, procuramos discutir o processo de reestruturação produtiva responsável pelas grandes transformações no modo de organização das empresas, com impactos inéditos no mundo do trabalho, tendo consequências concretas para o processo de Educação Profissional dos jovens e trabalhadores. Para a relação trabalho-educação, isso significou novas exigências e as reformas dos sistemas educacionais apontam agora para a projeção de uma nova concepção de formação profissional.

Desse modo, nas últimas décadas, o conceito de competência foi deslocado do mundo empresarial para o mundo educacional. A nova educação surge como adaptação dos processos pedagógicos, que passam a ser orientados pelos conceitos de flexibilidade e empregabilidade hegemônicos nos meios empresariais e, mais recentemente, no âmbito da educação.

O vínculo indissociável entre educação e trabalho corresponde a um dos elementos constitutivos de nossa investigação. Nesses termos, nas linhas e entrelinhas desta pesquisa, demonstramos a preocupação com a categoria trabalho. Mas afinal por que damos tanta

importância a esta categoria, conferindo ao trabalho status de categoria central? Precisamente, porque *o homem com seu trabalho produz bens, conhecimento, ideias, cultura, monumentos. Produz o humano. Inventava, pinta e borda. Produz riqueza e miséria, alegria e sofrimento. O homem com seu trabalho constrói o mundo, produz a vida.* (SOCHACZEWSKI, 2017, p.149). Para a autora, trabalhar não é apenas fazer. Trabalhar é *fazer, pensar, representar e sentir.*

O mundo e o trabalho, que o constrói, não surgem do nada nem se reproduzem no vazio, mas de acordo com as relações sociais de produção. Enquanto comunidade humana, pertencemos a uma única espécie, contudo, a vida (entendida como um conjunto de fazeres, pensares, sentimentos e representações) tem muitas e variadas formas. Esses modos de ser diferem no tempo e no espaço porque são resultados de relações sociais. Em cada momento histórico, as formas do fazer, do pensar, do representar e do sentir tornam-se diferentes. Essa diversidade não diz respeito aos indivíduos, mas aos inúmeros modos de organizar a sociedade. Deixemos fluir novamente as palavras de Suzanna Sochaczewski, que sublinha a importância do trabalho, tema esboçado ao longo do corpo argumentativo que desenvolvemos:

Entretanto, a reprodução – e, portanto, ao mesmo tempo, a *produção da vida* nas sociedades capitalistas tem no trabalho um de seus momentos mais importantes. Desde os primórdios do capitalismo, foi preciso que todos trabalhassem, homens, mulheres e crianças, pois a exploração capitalista e sua legitimação se dão no próprio processo de trabalho. Obrigatório e indispensável na forma que lhe dá o capital, o trabalho se tornou protagonista de sonhos e utopias, medos e pesadelos da humanidade. Inspirou artistas e serviu como castigo para criminosos. Esteve no centro de disputas religiosas e foi bandeira para mais de uma revolução. Como resultado desse processo secular de formação, ou de conformação, e embora tenha sido preciso usar dos mais diferentes meios para obrigar os homens a trabalhar, hoje é muito difícil imaginar a vida sem trabalho (Id. Ibid., 2017, p.150).

A categoria trabalho constitui-se, portanto, em uma das mais significativas para esta investigação, para a qual buscamos sustentação nas obras de Marx (2001, 2010, 2013), Marx e Engels (1991, 2011, 2017) e Braverman (1987). Também buscamos desenvolver a categoria formação humana ancorada nas propostas de análise voltadas a apreender os sentidos da Educação Profissional no processo formativo, a necessidade da formação multilateral e a importância da Educação Profissional para o movimento de emancipação dos trabalhadores.

Ciavatta (2015) sugere que uma forma de avançar na compreensão da história e da historicidade da Educação Profissional pode se dar em dois sentidos principais e inter-

relacionados. Primeiramente, envolve a questão do espaço-tempo em que o fenômeno estudado ganha forma e materialidade e, em seguida, a própria compreensão do que seja história. A historicidade deve, portanto, ser trabalhada na instância de uma visão dialética que necessariamente se desdobra em um lugar e período determinado. Por outro lado, sobre a importância dessa historicidade, Noronha sugere como instrumental para análise da relação trabalho e educação:

A inclusão da abordagem histórica ao estudo, investigação e explicação das relações entre trabalho e educação não representa, deste modo, um mero recurso acadêmico ou de pesquisa visando ampliar a análise deste tema. A consideração da abordagem histórica constitui a própria condição de realização do processo de investigação e de explicação. De acordo com a perspectiva teórica e metodológica do materialismo histórico-dialético não existe outro caminho que dê conta de tratar do trabalho e da educação, não como âmbitos autônomos, mas como relações históricas construídas e determinadas objetivamente (NORONHA, 2014, p. 61).

No segundo sentido, colocada acima por Ciavatta (2015), a compreensão sobre o que seja a própria história, sua relação com o passado, o presente e o futuro, leva a autora a lembrar de Marx (1979), quando este afirma que a história é a produção social da existência. Isso abre um leque de possibilidades envolvendo os feitos, todos os fenômenos da vida, de todas as classes sociais e da Educação Profissional. Diante dessas questões, algumas exigências fundamentais no campo teórico-metodológico se fazem necessárias para que seja realizada a pesquisa respeitando a historicidade dos fatos.

Assim, para a autora, o pensamento histórico-crítico que se deve elaborar em torno de eventos históricos como o processo de profissionalização, passa necessariamente pelo debate relativo aos projetos de sociedade. Dessa forma, perceber o trabalho em seu sentido ontológico, isto é, enquanto praxe fundante da própria vida social, como atividade histórica, criativa e fundamental para a vida humana. Nesse quadro, a educação se revela como formação humana com base em valores e em práticas éticas e culturalmente avançadas.

Dos questionamentos feitos até aqui emerge uma questão pertinente: como vem se organizando a oferta da Educação Profissional no Brasil nas últimas duas décadas? Pensamos que a elaboração de uma resposta mais segura não pode desconsiderar a influência das políticas neoliberais no cenário educacional deste período.

Segundo Mafredi (2002), vários são os espaços nos quais ocorre a Educação Profissional no Brasil. Além das dimensões escolares, outros ambientes sociais têm se constituído historicamente, como as empresas, sindicatos, associações de bairros e

comunitárias, alcançando mesmo os movimentos sociais. Na sua obra *História da Educação Profissional* conhecemos esse processo diversificado e heterogêneo. Na atualidade, efetiva-se numa vasta rede de ensino técnico, diferenciada e diversificada que envolve vários sujeitos sociais, entre eles o poder público, empresários, sindicatos e organizações não governamentais. Nesses termos, tal assunto se consolidou enquanto tema debatido exaustivamente como parte das periódicas reformas educacionais.

Parte significativa das pesquisas que investigaram a relação entre trabalho e educação assume um vínculo com o materialismo histórico-dialético. Assim, entre os autores que compõem este campo de produção acadêmica, procuramos dialogar com os trabalhos de Ciavatta (1998, 2014, 2015), Ferreti (1997, 2007, 2009, 2010), França (2010), Keunzer (1986, 1997, 2002, 2007), Lucena (2004), Previtalli (2010), Ramos (2006, 2015, 2017), dentre outros. Nossa percepção da relação trabalho-educação considera, especialmente, seus nexos político-econômicos e ideológicos.

Diferentes temas têm sido tratados em teses que abordam a formação técnico-profissional nas pesquisas brasileiras. Para conhecimento dessas pesquisas recorreremos à análise do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do qual selecionamos 20 trabalhos entre teses e dissertação sobre Educação Profissional. Lembramos que o banco de teses da instituição é formado por trabalhos que foram elaborados entre os anos de 1987 e os dias atuais. Embora não haja uma delimitação que possibilite maior precisão, selecionamos os trabalhos apresentados na ordem decrescente das páginas da ferramenta de busca até o mês de outubro de 2017. É provável que alguns trabalhos não tenham sido apresentados nestas páginas. Neste sentido, tecemos breves considerações sobre estas pesquisas, mas em termos gerais.

Percebemos o impulso dado aos estudos sobre o ensino profissional a partir do final dos anos 1990, quando uma série de pesquisas procurou investigar os efeitos do neoliberalismo sobre o ensino técnico-profissional do país, com as chamadas reformas educacionais dos anos 1990. O Decreto 2208/07 provocou a desvinculação entre formação profissional e educação média, gerando novos problemas de pesquisa. Estes trabalhos procuravam compreender as mudanças de paradigma da qualificação, ao se constatar a substituição do modelo vigente naquele momento pelo chamado modelo de formação das competências. Também surgiram pesquisas que, embora menos abrangentes, problematizaram as Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.

Identificamos que, na primeira metade dos anos 2000, as pesquisas seguiram o mesmo itinerário e somente após o advento do Decreto 5154/04, houve uma inflexão, emergindo como tema principal o novo decreto e a elaboração de propostas e diretrizes relacionadas à organização e desenvolvimento curricular com vistas à retomada do caráter integral do ensino profissional. Destacamos que, mesmo no campo crítico, ocorreram divergências quanto ao caráter do decreto que nos propomos a revisitar. Uma dessas correntes, a teoria marxista, tem grande influência no aporte teórico explicativo dos fenômenos estudados, cuja crítica se volta contra o modelo neoliberal de Educação Profissional. As pesquisas empreendidas abordam o caráter histórico e sociológico das suas transformações, muitas delas, buscando sustentação em dados empíricos disponíveis, concentrados em documentos institucionais.

Da segunda metade dos anos 2000 aos dias atuais, temas relacionados com as novas institucionalidades ganharam relevância e representam um conjunto de trabalhos que se debruçam sobre questões mais específicas destas mudanças. A maioria das pesquisas investiga a interiorização e expansão dos Institutos Federais, as particularidades dessas novas formas escolares, a concepção de ensino profissional e a relação do processo de expansão com o desenvolvimento local. Outros trabalhos buscam discutir a questão da relação da formação profissional com o mercado de trabalho e a inserção dos egressos destas escolas nos APLs. Desde 2011, também estão presentes questões relativas ao Pronatec, que ressaltam tanto seu papel no processo de expansão dos Institutos Federais como na privatização do ensino profissional, entre outras questões pertinentes.

Trabalhos referentes ao tema, além das teses e dissertações visitadas no sítio da CAPES, estão também divididos em dezenas de coletâneas e artigos publicados em periódicos. A presente pesquisa se inclui entre os trabalhos que objetivam compreender o processo de expansão da oferta de cursos nos Institutos Federais, sua relação com o mercado de trabalho e a concepção de formação técnico-profissional. Por se tratar de um processo atual, as transformações pelas quais passou a escola com a nova institucionalidade receberá aqui um primeiro olhar crítico em nível de doutorado tematizando o processo ocorrido no Piauí.

Não podemos prescindir das ferramentas da história. Mas em qual história pretendemos nos apoiar ao longo da análise aqui desenvolvida?

Uma análise histórica, não necessariamente é histórica. Pode ser linear, pode ser metafísica, pode ser determinista, não é mesmo? Então o que é uma análise histórica? Aquela que é capaz de transcender o fetiche ou o mascaramento ideológico. É aquela que é capaz de desvendar como os fenômenos se produzem (FRIGOTTO, 2008, p. 16).

A pesquisa foi ancorada no método histórico-crítico, por meio do qual relacionamos o problema da Educação Profissional com as transformações econômicas da sociedade brasileira. Nesse sentido, a análise utilizou as categorias explicativas da relação entre trabalho e formação profissional, relacionando a discussão da crise do capital, a reestruturação produtiva e as políticas para a formação profissional dos jovens e trabalhadores nas últimas décadas.

Kosik (1966) sugere que devemos ter o cuidado de tomar a sociedade como um dado e uma soma de indivíduos e não como produto histórico, cuja práxis não passa de procurar disfunções, integração, sem se importar com a transformação de suas determinações numa sociedade desigual. O método da economia política pode possibilitar, desde as abstrações, uma procura do real, concreto, com a totalidade das relações existentes entre a educação e o modo de produção capitalista. *E o concreto enquanto síntese das múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso* (MARX, 2008, p. 258).

Buscando critérios para uma sistematização, optamos por um recorte temporal deste trabalho relacionado com um período que compreende a implantação dos Institutos Federais em 2008 até o auge dessa política no ano de 2015. Para traçarmos um ponto de partida da análise acreditamos que seja oportuno realizar um breve recuo histórico aos anos de 1990, para que conheçamos as transformações do ensino profissional durante a década que antecedeu as mudanças aqui estudadas.

O problema de pesquisa está localizado na relação entre a expansão da oferta da Educação Profissional do IFPI e o mercado de trabalho local, exposto da seguinte forma: Qual a relação existente entre a expansão da oferta dos cursos profissionais técnicos de nível médio do IFPI e o mercado de trabalho no Piauí? Colocado o problema, encontramos a delimitação de nosso objetivo geral, qual seja: analisar a relação entre a expansão da Educação Profissional de nível médio do IFPI e o mercado de trabalho no Piauí, discutindo o acesso dos jovens trabalhadores ao mercado e a concepção de Educação Profissional presente na instituição durante o período que compreende os anos de 2008 a 2015.

Visando a investigar tal problema, elegemos quatro objetivos específicos que guiaram a investigação: 1. Refletir sobre as categorias trabalho e formação humana na sociedade capitalista no contexto da mundialização do capital, da reestruturação produtiva e da difusão das novas tecnologias; 2. Identificar as mudanças realizadas no ensino profissional de nível médio na Rede Federal do país durante a chamada era neoliberal; 3. Conhecer as políticas educacionais voltadas para a expansão da formação profissional ofertada na Rede

Federal no país, decorrentes da aplicação da Lei 11.892/08; 4. Compreender como se deu a expansão do IFPI e a relação desse processo com o mercado de trabalho piauiense.

Analizamos essa realidade a partir de dados quantitativos e qualitativos referentes à expansão do IFPI e sua relação com o mercado de trabalho, em especial, nas 4 maiores cidades do estado do Piauí: Teresina, Picos, Parnaíba e Floriano. Estas cidades foram eleitas também pelo critério das maiores populações (acima de 50 mil habitantes) e maiores Produtos Internos Brutos (PIBs) do estado no final do período estudado. A base de dados foi composta de: Relatórios anuais de gestão do IFPI e do MEC, relativos aos exercícios dos anos de 2008 a 2015, dados de cursos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), instituído e implantado pelo MEC por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) com a finalidade de promover mecanismos de registro e controle dos dados da Educação Profissional e Tecnológica no país; Dados do PNAD/IBGE sobre a situação dos jovens trabalhadores no Piauí em relação à ocupação (sistema Sidra); e dados da CAGED sobre estoque de empregos formais por setores no estado.

Os dados quantitativos foram tratados estatisticamente, de forma que parte dos resultados será apresentada como análise gráfica (quadros, tabelas etc). Com os documentos coletados realizamos uma análise com base em Bardim (2016), visando à identificação das categorias explicativas da dinâmica da expansão, da sua relação com o mercado, assim como os possíveis descompassos entre a expansão e o mercado de trabalho. De forma apriorística, selecionamos as unidades de significado mais relevantes que emergiram dos documentos e procuramos o sentido que assumiram nos fenômenos estudados ao longo da investigação.

A tese aqui apresentada considera que existiram descompassos na relação entre a expansão da oferta de Educação Profissional no IFPI e o mercado de trabalho piauiense durante o período de 2008 a 2015. Havia, por parte do mercado de trabalho, uma baixa capacidade de absorção dos jovens trabalhadores devido a limitações da estrutura econômica do estado. Demonstramos que o aumento da oferta se concretizou como *expansão voluntarista* da oferta de formação profissional, que ocorreu sustentada numa perspectiva futura de crescimento do mercado de trabalho com a adoção das políticas do PAC (infraestrutura), o crescimento do setor de serviços e abertura de novas áreas de exploração da indústria extrativista.

A política de *expansão voluntarista*, cuja explicação parte da necessidade de mais ensino profissionalizante na esfera federal, na tentativa de vinculação à política de renda mínima e de desenvolvimento econômico e social. Essa política foi sendo definida por uma demanda induzida e desconexa da realidade da expansão do mercado de trabalho no estado do

Piauí. Assinalamos também que, a partir dos dados quanto-qualitativos disponibilizados, ao vincular a formação profissional do IFPI ao ingresso dos egressos nos mercados de trabalho locais, apostando no desenvolvimento local e no empreendedorismo, uma parcela significativa da força de trabalho qualificada fica excluída do mercado, de modo que suas qualificações não foram suficientes para acesso ao trabalho, impelindo-os a outras formas de trabalho disponíveis, muitas vezes, precários e na informalidade.

Partimos dos pressupostos de que o ensino sofreu diferentes reformulações, a partir dos processos mais gerais de mudança no sistema produtivo, determinantes decorrentes dos processos de mundialização do capital, da reestruturação produtiva e do emprego de novas tecnologias, ocasionando as mutações na qualificação profissional e na formação humana de jovens e trabalhadores em geral. A imposição de novas diretrizes por parte dos organismos mundiais levou os governos a promoverem um ciclo de profundas reformas no âmbito geral da educação. No que diz respeito à Educação Profissional, mudaram a concepção e direcionaram seus objetivos para aquisição das competências. Como consequência, também, buscou-se a adequação da educação técnica de nível médio na esfera federal à essa nova realidade, marcada pela dinâmica da competitividade dos mercados e flexibilidade das formas de organização e gerenciamento da produção.

Na segunda metade dos anos 2000 surgem novas tentativas de expansão da oferta do ensino profissional através da estruturação da Rede Federal EPCT. O Decreto 5154/04 manteve as formas subseqüente e concomitante que, enfim, caracterizavam a desarticulação patrocinada pelo Decreto de 1997. O novo decreto vigorou por pouco mais de três anos, até o advento de outra legislação que propôs novas modificações na Educação Profissional, organizando outra institucionalidade que emergiu com a Lei de 2008.²

A implantação de uma nova proposta para a Educação Profissional no país, por meio dos Institutos Federais, constituiu-se como uma fase de mudanças cujo principal objetivo foi a expansão nacional da Rede Federal. O contexto era de crise do projeto neoliberal, de crise no ensino técnico-profissional de nível médio e de adoção de um modelo econômico no país chamado de novo desenvolvimentismo. Entre os princípios objetivos dessas instituições de ensino, observamos a formação profissional voltada para as realidades produtivas específicas

² Através do Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) passa a ser denominada Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O Ensino Médio, nesta direção, passa a ser de competência da Secretaria de Educação Básica. Com a nova estrutura, a Educação Profissional é separada do Ensino Médio mantendo na prática uma dualidade dentro do mesmo nível entre duas modalidades.

em determinadas regiões com a vinculação da oferta de cursos ao mercado local a partir dos APL e o incentivo ao empreendedorismo.

A formação humana no contexto das transformações que ocorreram na Educação Profissional seguiu sendo delimitada pelo mercado, tendo como fundamento geral a formação de um indivíduo apto ao mercado flexível e à formação pelo princípio norteador das competências. Estas questões precisam ser compreendidas mais a fundo, pois as transformações educacionais sempre envolvem relações consideradas essenciais:

Essas alterações incessantes na configuração do trabalho simples e complexo, no capitalismo, estão relacionadas às necessidades do constante aumento da produtividade do processo de trabalho – mais especificamente da força de trabalho – e às necessidades de sua conformação ético-política às incessantes alterações das relações sociais capitalistas, tendo em vista a sua reprodução – e, concomitantemente, ao estágio de organização das classes dominadas com vistas à defesa de seus interesses econômico-corporativos e ético-políticos (NEVES; PRONKO, 2014, p. 123).

Convém ressaltar que, mesmo com uma proposta pedagógica e curricular sustentada num argumento pretensamente progressista, diferente das que fundamentaram o ensino profissional nos anos de 1990, não se conseguiu amenizar os impactos da pressão do mercado sobre a escola (com o Decreto de 2004). Assumiu-se, portanto, o comando do processo formativo de jovens e trabalhadores, numa lógica predominante durante a expansão no último período, motivada pela busca do crescimento econômico, produtividade e competitividade do mercado interno.

O presente texto está dividido, além de uma introdução e uma conclusão, em quatro capítulos descritos da seguinte forma. No primeiro capítulo, baseado em pesquisa bibliográfica, discutimos as categorias trabalho e formação humana, desenvolvendo uma reflexão histórica do processo de formação geral dos trabalhadores, no contexto das transformações da sociedade capitalista. As categorias trabalho e formação humana, bem como as formas de preparo e sua relação com a organização do trabalho são discutidas à luz da mundialização do capital nas últimas décadas. Procuramos compreender o sentido que assume a formação profissional para os trabalhadores e a forma pela qual que estes são inseridos nesses processos formativos.

Desde a lógica própria do modo de produção capitalista, passando pelas transformações contemporâneas na organização da produção, apresentamos uma discussão dos impactos das mudanças na relação trabalho e educação. Apreendemos a educação de caráter flexível, no âmbito do toyotismo, demarcando que a mesma encontra-se baseada nas

competências, de modo a diferenciá-la da Educação Profissional ofertada anteriormente, cuja base era o modelo taylorista-fordista. O trabalho e a formação humana também são discutidos considerando os grandes acontecimentos decorrentes da mundialização do capital. Ademais, discutimos o sentido da educação dos trabalhadores em uma época de crise do sistema capitalista.

No segundo capítulo, lançando mão de uma pesquisa bibliográfica e documental, discorreremos sobre as políticas educacionais implantadas durante os anos de 1990 e seus impactos na Educação Profissional da Rede Federal EPCT. A influência dos organismos internacionais se fez notar na profunda atuação do Banco Mundial, UNESCO e CEPAL, também nas orientações para a reforma da Educação Profissional, em especial, no âmbito dos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). A principal mudança abordada foi o Decreto 2208/97, que concretizou diferentes mudanças durante este período nas instituições federais de ensino de nível médio e de orientação técnica, assim como na sua concepção.

Percebemos também um processo de reconfiguração dessas escolas, que têm como estrutura inicial as instituições técnicas de nível federais. A concepção de ensino técnico agora se encontra vinculada à concepção de formação por competências, cujas bases pedagógicas são localizadas na gestão das empresas. Esta concepção nasce em substituição ao paradigma de formação taylorista-fordista. Como parte desta discussão, abordamos a emergência e a influência da noção de empregabilidade sobre a concepção predominante.

Com o Decreto 5154/04, o Governo Federal pretendia começar um novo projeto de Educação Profissional, embora muitos aspectos da legislação que mantém a dualidade tenham permanecido na oferta de cursos profissionalizantes. Os debates que precedem a reinstitucionalização da educação profissional federal já apontavam, em linhas gerais, para as mudanças que foram apresentadas pelo MEC no ano de 2008.

Por sua vez, no terceiro capítulo, abordamos a emergência da Lei 11.892/08 que muda o marco legal de toda a institucionalidade existente, dando origem a um novo ciclo de expansão do ensino profissional, aumentando a oferta de vagas nas instituições públicas da Rede Federal EPCT. Coube conhecer os embates em torno do processo de integração das instituições para criação dos Institutos Federais, compreendendo que não foi uma ação tranquila, não obstante marcada pela defesa de interesses dos sujeitos presentes nos espaços destas instituições. Todo este processo de expansão ocorre na conjuntura do neodesenvolvimentismo. O Pronatec ampliou a oferta de vagas da formação profissional e, ao

mesmo tempo, funcionou como mecanismo de captação de financiamento público e indução do processo de privatização da formação profissional.

Mesmo com todas essas mudanças no processo de formação profissional, permanece o vínculo direto e indireto entre a atividade formativa e o mercado, que alimenta a concepção de qualificação para o aumento da produtividade e competitividade das empresas. Com isso, permanece a justificativa ideológica de que a qualificação se dava em função das demandas do mercado por trabalhadores qualificados, o que, por outro lado, reedita em certo sentido a Teoria do Capital Humano, que marca uma forte influência na história da educação brasileira, desde os anos de 1960. Neste ínterim, a empregabilidade foi discutida a partir da crítica de que a venda da força de trabalho ocorre como parte das relações sociais existentes, cuja principal função é a produção de valor.

O processo de expansão, na prática, não veio acompanhado de uma concepção de formação humana diferente da predominante, capaz de recuperar a integração entre o ensino profissional e a educação básica. Nem muito menos de uma formação multilateral, permanecendo a relação trabalho-educação determinada pelas vicissitudes do capital. Apesar de vertiginoso, o desenvolvimento reforçou a lógica da formação de relações de trabalho precarizadas.

Finalmente, o quarto capítulo discute a relação entre a expansão da formação profissional no IFPI e o mercado de trabalho no Piauí. Iniciamos explicando a nova institucionalidade e o rápido processo de crescimento do IFPI, que se espalhou pelas principais regiões do estado, conforme ampliou-se a oferta a partir da Lei 11.892/08. Expandiu-se com isso a oferta de formação profissional no Piauí, inserindo muito mais jovens e trabalhadores no processo. Estes dados são demonstrados por meio de mapas e gráficos dando uma noção detalhada do sentido induzido e voluntarista do processo de expansão.

O processo de expansão partiu da consideração realizada pela instituição acerca dos Territórios de Desenvolvimento (TD) e da dinâmica econômica do estado. Ocorreu uma predominância do setor de serviços e comércio, mas algumas particularidades do mercado de trabalho como o nível elevado de população desocupada e baixa capacidade de absorção da força de trabalho, geraram problemas na inserção dos jovens trabalhadores no mercado de trabalho. Contudo, os descompassos estão mais relacionados às questões estruturais e à realidade da economia piauiense, não exclusivamente aos problemas enfrentados internamente pela instituição, embora estes também possam influenciar.

Entre as conclusões desta pesquisa apontamos que a relação trabalho-formação humana no capitalismo não pode ser apreendida sem uma crítica às formas de trabalho

alienado da atualidade. A mundialização, a reestruturação produtiva e as novas tecnologias colocam novas necessidades para a Educação Profissional, cuja concepção emergente é a formação por competências. As reformas do ensino profissional tinham como objetivo mudar sua concepção no contexto da nova realidade. Os anos de 1990 receberam forte influência do neoliberalismo na formação profissional no país, momento no qual se instituiu um vínculo direto com o mercado. Tal caráter esteve presente dos dispositivos do Decreto 2.208/97, que reestruturou o ensino profissional, acabando com a integração e aprofundando a dualidade com o novo formato. O Decreto 5154/04 não se arriscou a mudar por completo essa concepção e manteve sua essência, modificando apenas a organização do ensino.

A origem dos Institutos Federais teve como foco principal a ampliação da oferta da educação profissional. No geral, manteve-se a essência da lógica da dualidade nas políticas, principalmente com relação à integração ao ensino básico, representado pela baixa especialização ofertada. Embora o projeto dos Institutos Federais falasse em *revolução* ou *era* do ensino profissional, expressando a necessidade de mudanças, a expansão da rede federal foi acompanhada pela expansão na rede privada, que estruturou verdadeiros *shoppings centers* da qualificação com recursos também oriundos do poder público. Ao passo que se expande o público, o privado também foi fortalecido numa escala muito maior.

Esse processo de expansão se inicia numa conjuntura diferenciada de relativo crescimento econômico, baseada na lógica da busca de melhoria da competitividade e produtividades do mercado. Esta expansão foi sustentada na ideologia da qualificação, mantendo de forma dissimulada a concepção de formação por competências e o velho dualismo *anacrônico, mas de roupa nova*, expressão utilizada por Kuenzer (2001).

A instituição sempre esteve atenta às novas realidades do mercado, procurando constantemente adequar-se à definição da oferta e aproximando os cursos e programas dessa realidade do mercado no estado. Mas, precisamos reconhecer a importância dos fatores estruturais na explicação das contradições existentes entre a formação ofertada e mercado. As características da realidade piauiense predominante nas últimas décadas foram pouco alteradas. O papel periférico do Piauí na Divisão Internacional do Trabalho (DIT) ficou limitado à monocultura da agroexportação e a setores de baixa qualificação como o setor de serviços e comércio. Acreditamos que estes descompassos tenham relação mais com as características da economia local e com os problemas conjunturais do que com as definições internas do IFPI. Por estas razões existe um alto índice de desemprego, de subutilização da população ocupada e de informalidade da força de trabalho na economia piauiense.

A reflexão aqui apresentada coloca em evidência o que tem influenciado os rumos da Educação Profissional nessas últimas décadas; como diria Antunes (2017, p.8), *desse tormentoso século XXI, nessa era financeira, digital e flexível que conforma o capitalismo na sua feição mais destrutiva de que sua história tem notícias*. Em síntese, lançamo-nos numa iniciativa de procurar conhecer que tipo formação profissional e humana o projeto do Instituto Federal concretizou no Piauí e qual a sua influência no acesso ao trabalho por parte dos jovens e trabalhadores.

1 TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Realizamos neste capítulo uma reflexão sobre relação entre trabalho e formação humana na sociedade capitalista nas últimas décadas, relacionando estes temas com as principais mudanças pelas quais passou o mundo produtivo. Pautamos a importância do trabalho e os dilemas históricos e ontológicos dessa relação, assim como as mudanças e exigências que foram se impondo no preparo dos trabalhadores na esteira das transformações na divisão social e técnica do trabalho. Abordamos também a formação profissional e a transição ocorrida da concepção de qualificação para a formação por competências. A crise do capital tem levado a um processo de degradação do trabalho na atualidade e a formação humana vem sendo impactada cada vez mais pelo mercado promovendo um crescente esvaziamento do conteúdo de humanidades oferecido na formação educacional dos jovens e trabalhadores no ensino básico.

O tema trabalho e educação ganhou tratamento diferenciado com a mundialização do capital e todas as transformações que ocorreram na educação a partir desse fenômeno. Desta forma, por se tratar aqui de refletir sobre as categorias centrais desta pesquisa, consideramos importante evidenciar a crise estrutural do capital, os principais impactos ocorridos com a reestruturação produtiva, a difusão das novas tecnologias e o neoliberalismo, colocando em destaque as contradições entre capital e trabalho. Para tanto estabeleceremos as relações necessárias entre o geral e o particular, em busca da concretude do objeto investigado, conferindo relevo às noções de totalidade e de historicidade.

Com o surgimento do capitalismo ocorre uma significativa mudança na concepção de formação humana, uma vez que o preparo para o trabalho passou a predominar sobre a formação cultural do homem e da mulher. O trabalho, portanto, passou à condição de atividade principal da maioria responsável pela produção das condições de existência material da sociedade. O capitalismo como formação social influenciará a formação humana ao longo dos séculos posteriores, impondo uma lógica de subordinação das potencialidades humanas aos seus interesses, ou seja, transformando as potencialidades espirituais em materiais. Marx (2001) já havia advertido sobre a tendência à inversão de conteúdo entre o ser humano e a máquina, em que o primeiro se transforma em máquina e a máquina assume tarefas fundamentalmente humanas. Não por acaso afirmava que a ciência do capitalismo não existia mais no cérebro dos trabalhadores, pelo contrário, tinha suas manifestações nas máquinas que agem como uma espécie de força estranha, como um poder próprio da máquina.

A discussão sobre a categoria trabalho sustenta o percurso das questões de pesquisa apresentadas, cuja fundamentação encontramos nas obras de Alves (1999), Antunes (2005, 2015), Braverman (1987), Marx e Engels (1991, 2011, 2017) e Marx (2001, 2010, 2013), Saviani (2007), dentre outros autores. Procuramos elucidar as determinações do capital nos dias atuais frente à formação humana dos jovens e trabalhadores, vinculada estritamente ao mercado, em consonância com a sociabilidade da sociedade de classes, baseada nas relações de exploração e dominação do capital sobre o trabalho.

Essas questões serão tratadas em seguida, concebendo-se que *somente a partir da abordagem histórica e por meio das relações que se estabelecem entre trabalho e educação, torna-se possível a compreensão destas relações* (NORONHA, 2014, p.61), ou seja, tomando-se a história como o resultado das mudanças e das transformações sociais. O método, para Marx (2010), pressupõe partir das relações mais abstratas, ponto de partida da representação e da intuição, até se aproximar do concreto, como maneira de proceder do pensamento visando-se à apropriação do real, da realidade posta.

1.1 Trabalho e educação: modo de ser e práxis humana

Na década de 1990, um dos mais comentados best-sellers lançados na França, segundo a crítica, foi o livro *O horror econômico*, da ensaísta Viviane Forrester, que elabora sua crítica sobre o que chama de atual *crise do trabalho*. Para a autora, a nova estrutura de produção, presente tanto nos países centrais quanto nos periféricos não mais proveria emprego para toda a população economicamente ativa. Conjectura que os problemas dessa realidade econômica caótica aparecem como um drama moral que questiona o próprio projeto civilizatório da modernidade. Ao elaborar uma narrativa crítica dos efeitos da globalização e das práticas neoliberais, traduz a angústia dos excluídos, a vivência dos marginalizados, transformando seu escrito quase num apelo que manifesta suas percepções frente a uma realidade profundamente grave vivida por grande parcela dos trabalhadores europeus no momento de apogeu da globalização. Trata-se de um relato contundente da ensaísta, que consegue registrar suas preocupações com o teor das palavras de forma comovente. Ao preocupar-se com a alienação que o cotidiano impõe nesses dias difíceis, ilustra seus argumentos com as passagens do cotidiano em que descortinam o aparente.

A crítica da autora está voltada para a essência do que são os efeitos reais e deletérios do fenômeno da globalização e nos faz lembrar uma passagem de Marx e Engels (1991), no prefácio de *A Ideologia Alemã*, na qual os autores destacam as falsas representações que se

fazem das pessoas, sobre o que são ou o que deveriam ser. E recomendam: *Libertemos-nos, pois, das quimeras, das ideias, dos dogmas, dos seres imaginários, sob o jugo dos quais defínham* (Id. Ibid., p.17). Afirmam os autores que todas as ideologias e suas relações aparecem de ponta-cabeça, como numa câmara escura que omite a verdadeira posição dos corpos ou mesmo sofrem a inversão dos objetos na retina, que decorre do processo de vida diretamente físico.

Muitos nomes da economia política clássica atribuíram ao trabalho o simples fato de ser a fonte de toda a riqueza. Marx e Engels nas suas principais obras criticaram essa forma superficial e genérica com que os economistas burgueses olharam para o trabalho, questionando que este simples raciocínio não poderia explicar todo o mistério que compõe a complexa trama da origem e do papel do trabalho. Isto porque ao lado da natureza, incumbida de fornecer os materiais convertidos em riqueza, o trabalho torna-se algo superior àquilo que afirmaram aqueles pensadores. *É a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si só criou o homem* (ENGELS, 1985, p.25). Mas, afinal, como o trabalho assume um papel tão importante para a produção e reprodução da vida social?³

Para Braverman (1987), os economistas burgueses não estão interessados nas relações sociais geradas pelo trabalho, mas nas relações dos preços. A exemplo de todas as funções vitais do corpo humano, o trabalho é uma propriedade inalienável do indivíduo, de forma que a força de trabalho não pode se confundir com um poder não humano, pois constitui sua capacidade de enfrentar a natureza.⁴ O símbolo, predominantemente em forma de palavra, proporciona esse elemento de continuidade na experiência instrumental do homem, de modo que o trabalho como atividade proposital, orientado pela inteligência, é

³ Em o Anti-Dühring (2017), o autor explica que o fogo, produzido pela fricção, foi a descoberta que permitiu ao homem o domínio sobre uma força da natureza, emancipando-o definitivamente das limitações do mundo animal. É de se supor que, consequência direta de seu gênero de vida, devido ao qual as suas mãos, ao exercitarem milenarmente a capacidade de elevar-se, tinham que desempenhar funções distintas das dos pés, os seres mais avançados dos hominídeos foram se acostumando a prescindir de suas mãos ao caminhar pelo chão e começaram a adotar cada vez mais uma marcha mais ou menos *erecta*. Este foi um passo importante para a longa e determinante transição para o que conhecemos hoje como *homo sapiens*.

⁴ Tal reconhecimento nos leva a supor que além das mãos ou da postura erecta que residem nas principais vantagens do ser humano, entre outras diferenças físicas dos animais, está o relativo aumento de quase todas as partes do cérebro, em especial, o dito volume das partes frontais e parietais dos hemisférios cerebrais, o que é mais importante para explicar a capacidade humana para o trabalho conceptualizado antes e independente da orientação do instinto. Para o autor, no trabalho humano, o mecanismo regulador é o poder de pensamento conceptual, que tem origem em todo excepcional sistema nervoso. A diferença tamanha de grau está fundamentalmente associada à capacidade de manipular a representação simbólica, sobretudo em suas formas superiores como a linguagem articulada. Ora, tal empreendimento foi tão importante que sem os símbolos ou a linguagem, o pensamento conceptual deveria permanecer rudimentar sem poder ser livremente transmitido através do grupo ou às futuras gerações (BRAVERMAN,1987).

produto especial da espécie humana, assim como esta, por sua vez, representa o produto especial desta forma de trabalho. *A possibilidade de todas as diversas formas sociais, que surgiram e que podem ainda surgir, depende, em última análise, desta característica distintiva de trabalho humano* (p.52). A humanidade é capaz de uma infinita variedade de funções e divisões de funções.

Nesse sentido, ao buscar a compreensão das especificidades do processo de produção e reprodução da realidade humana, como essencialmente social e histórica, não se carece de uma oposição rígida entre o mundo da natureza e o social. O homem é, antes de tudo, um ser vivo, cuja existência não pode transcorrer sem a base biológica. A relação entre natureza e sociedade deve ser acompanhada do reconhecimento de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da terra: o salto da história da natureza orgânica para a história social, configurando o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova como realidade humana, enquanto realidade sócio-histórica. O processo pelo qual o homem assume suas diferenças dos demais seres tem seu fundamento objetivo no trabalho, atividade pela qual transforma a natureza e a si próprio. A dialética entre objetivação e apropriação sintetiza a dinâmica essencial do trabalho e assim o processo de produção e reprodução da cultura humana (DUARTE, 2008).

Ainda segundo o autor, sustentado na perspectiva materialista, o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza, de forma que a incorpora à sua prática social. Por outro lado, este mesmo ser produz uma realidade objetiva portadora das características humanas, dadas suas características socioculturais, acumulando atividades de gerações passadas, produtos culturais dos quais também se apropriará. Em outras palavras, é a apropriação das objetivações do gênero humano. Mas [...] *a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico* (SAVIANI, 2007, p.154).

Ora, no momento em que o ser natural se destaca da natureza e, para existir, obriga-se a produzir sua própria vida, diferenciando-se dos animais que simplesmente se adaptam a ela. Os homens e mulheres, ao contrário, têm de adaptar a natureza a si. É que, ao produzirem seus meios de vida, produzem indiretamente sua própria vida material. Este ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que caracteriza o trabalho. A essência humana, portanto, é o trabalho, uma essência produzida pelos próprios seres humanos. Assim, do trabalho como um processo histórico, nasce outro processo de grande

importância, como a educação, segundo afirma Saviani (Ibid.). Procurando compreender a relação ontológica e histórica entre trabalho e educação, assegura que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Id. Ibid., p.154).

Ao longo de sua história, este produz toda uma experiência, instituindo a relação entre a produção da vida e a reprodução dela mesma, em função da qual um conjunto de aquisições vai sendo aperfeiçoado, validado e legitimado socialmente, repassado de geração para geração. Temos assim os fundamentos históricos, porque se referem a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens, enquanto que os fundamentos de ordem ontológica existem porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser humano (SAVIANI, 2007).

É a produção e reprodução da vida real o fator fundamental das relações que se tecem no modo de produção capitalista e o conhecimento é produzido, acumulado e repassado entre gerações que se apropriam de sua história por meio das abstrações elaboradas. Mas é importante destacar que, no mundo da produção da própria vida, surgem as maiores contradições, sem as quais não seria possível um mundo cruel, de falsas liberdades, em que homens e mulheres, mesmo sendo criadores, se tornam vítimas da sua própria criação. Em outras palavras, a combinação da divisão do trabalho com a utilização da ciência e dos produtos do trabalho (a exemplo da maquinaria que se contrapõe aos operários de forma autônoma e alheia) que existe em si e contra si, como formas de existência dos meios de trabalho que os dominam e são independentes deles próprios, evidenciando sua negatividade (MARX, 2013). Encontram-se em destaque nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* as contradições que surgem destas relações conflituosas:

A economia política oculta a alienação na característica do trabalho enquanto não analisa a imediata relação entre o trabalhador (trabalho) e a produção. É evidente, o trabalho produz coisas boas para os ricos, mas produz a escassez para o trabalhador. Produz palácios, mas choupana para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas encaminha uma parte dos trabalhadores para um trabalho cruel e transforma os outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e a cretinice para os trabalhadores (Id. Ibid., p.113).

O trabalho, portanto, desde a sua dimensão histórica e ontológica, adquire um caráter de reprodução das relações de produção vigentes. Do ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade, uma vez que os seres humanos aprendem a produzir sua existência como parte do próprio ato de produzi-la. Ou melhor, eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Na lida com a natureza, relacionavam-se uns com os outros, assim repassando seus conhecimentos às novas gerações.

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, *Ibid.*, p.154).

Dessa forma, [...] *trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa* (p.152). O homem é um ser que tem determinadas propriedades que lhes permitem ao mesmo tempo desenvolver o trabalho e a educação como atributos essenciais. A racionalidade humana assume a característica fundamental para que este ato se realize.

Foi preciso desmistificar os conceitos da economia política moderna, colocando cada elemento do processo de produção no seu devido lugar para realizar uma interpretação real e coerente da sociedade capitalista e de todas as relações decorrentes do modo como o trabalho é concebido pelo capital. Cabe também observar que, ao capital, tratando os trabalhadores como pura força de trabalho, com o objetivo de sua auto-valorização, não cabe outra coisa a não ser o trabalho como produção de valor de troca. A força de trabalho ou capacidade de trabalho pode ser caracterizada como sendo [...] *o complexo [Inbegriff] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [Leiblichkeit], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo* (MARX, 2013, p.313).

É preciso destacar ainda que este elemento fornece explicação sobre quando o trabalho assume, como decorrência das formas de exploração, a sua mais pura negatividade. É a negação do desenvolvimento humano dos trabalhadores:

Desde já, é evidente que o trabalhador, durante toda sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital. Tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre do domingo – e até mesmo no país do sabbatismo é pura futilidade! Mas em seu impulso cego e desmedido, sua voracidade de lobisomem por mais-trabalho, o capital transgride não apenas os limites morais da jornada de trabalho, mas também seus limites puramente físicos. Ele usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção saudável do corpo. Rouba o tempo requerido para o consumo de ar puro e de luz solar. Avança sobre o horário das refeições e os incorpora, sempre que possível, ao processo de produção, fazendo com que os trabalhadores, como meros meios de produção, sejam abastecidos de alimentos do mesmo modo como a caldeira é abastecida de carvão, e a maquinaria, de graxa ou óleo (Id. Ibid., p. 427).

Para o autor, uma vez representado como uma mera soma de valores que serão agregados à produção de mercadorias, lógica peculiar das relações baseadas na expropriação do trabalho, o capital não tem como assumir qualquer interesse pela formação humana. O produto como resumo da atividade, em consequência, é a alienação, alienação ativa, alienação da atividade e atividade da alienação. Por tudo isso, na sociedade de classes, o homem não se afirma no trabalho, mas nega a si mesmo. Esgota-se e arruína o seu espírito ao ponto de produzir e ao mesmo tempo sofrer a alienação. Sobre o sentido da alienação e o que ela produz na vida do trabalhador, destaca:

É exatamente na atuação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica ativa. Por meio dela, a natureza nasce como sua obra e a sua realidade. Em consequência, o elemento do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas, ativamente, ele se duplica de modo real, e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado. Na medida em que o trabalho alienado tira do homem o elemento de sua produção, rouba-lhe do mesmo modo a sua vida genérica, a sua objetividade real como ser genérico [...]. De forma geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica, significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra do mesmo modo alienado da vida humana (MARX, 2013, p.117-118).

O modo de produção capitalista surge das contradições e conflitos do modo de produção feudal e torna-se modo de produção dominante até a atualidade, assentando-se na propriedade privada, e ainda, nas limitadas ideias de igualdade, de liberdade, de fraternidade, de laicismo e de organização da vida a partir do conhecimento científico.

Esta forma de organização traz uma positividade na dimensão civilizatória, mas por ser um modo de produção classista, que divide a humanidade, herda a negatividade da desigualdade estrutural das relações sociais, na qual capital e trabalho se configuram como classes principais. *O capital condensa em si, de forma crescente, os meios e instrumentos de produção, atualmente, de modo particular, a ciência e a tecnologia como forças produtivas* (FRIGOTO, 2009, p.130). Aqui ganha evidência a necessidade fundamental de apreensão de como se dará a relação entre trabalho e educação no modo de produção capitalista.

Com a divisão do trabalho na sociedade capitalista, surgem as formas de propriedade e as divisões sociais, fatos históricos que diversificam a educação, guardando um traço fundamental que é, para cada classe social, um tipo distinto de educação que vai se aprimorando e institucionalizando numa longa duração. Este processo não foi linear, mas cheio de diversificações ao longo dos últimos séculos. A divisão entre trabalho material e intelectual, num dado momento crucial da divisão social do trabalho, promove uma dualização definitiva no processo educativo no interior da sociedade de classes. A ciência, a técnica e o conhecimento são instrumentalizados e se voltam para o processo produtivo, sob o argumento do progresso de toda a humanidade.

O entendimento marxista sobre a divisão social do trabalho focaliza inicialmente a separação entre o trabalho industrial, o comercial e o agrícola. Como consequência ocorre a separação entre o urbano e o rural, promovendo uma contradição de interesses relacionados a estes espaços, seguindo-se a separação entre o trabalho comercial e o trabalho industrial. Concomitantemente, devido à divisão do trabalho no interior dos diferentes ramos, nota-se o desenvolvimento das subdivisões entre os indivíduos que cooperam em determinados trabalhos.

A posição de quaisquer destas subdivisões particulares relativamente às outras é condicionada pelo modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcado, escravatura, ordens e classes). O mesmo acontece quando o comércio se desenvolve entre as diversas nações (MARX; ENGELS, 2011, p.26).

Assim, as maiores evidências das manifestações dessa divisão social estão relacionadas com as formas de propriedade e as formas como os homens se organizam para produzir. Os autores querem explicitar que os vários estágios existentes no desenvolvimento da divisão do trabalho representam tantas formas diferentes de propriedade. Ou seja, *cada novo estágio na divisão de trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos no que toca à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho* (Ibid., p.26) Esta divisão do

trabalho tratada por Marx só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual.

Tal divisão produzirá o mistério mais arrebatador da indústria moderna, cuja implicação é o estabelecimento de dimensões diferenciadas e contraditórias. A maioria dos indivíduos, submetida ao mundo do conhecimento fragmentado no processo de trabalho, será conduzida a um labirinto de profunda complexidade, estruturando modos de viver e pensar que Marx (2001) denomina de alienação (ou *coisação*).

Por fim, essa divisão entre o trabalho material e imaterial nos oferece o primeiro exemplo de um fato revelador: na sociedade natural verifica-se a cisão entre o interesse particular e o interesse comum. Quando a atividade não é mais dividida voluntariamente, a ação humana, transforma-se num poder estranho que a ele se opõe e o subjuga, em vez de ser domindo por ele. *Com efeito, desde o momento em que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair [...] (Id. Ibid., p. 28).*

O desenvolvimento da divisão do trabalho na sociedade se apossa de outras esferas, além da esfera econômica, firmando as bases para o avanço da especialização e de um parcelamento que se expressa no próprio pensamento do trabalhador. Essa era a razão, por que o professor de Adam Smith fez a seguinte reclamação: *Estamos criando uma nação de hilotas, e já não há homens livres entre nós* (Nota de roda-pé, MARX, 2013, p.428). Mas é preciso perceber que isto é produto de um diversificado jogo do acaso e do arbítrio que determina a distribuição dos capitalistas por diferentes ramos:

A divisão do trabalho na sociedade e a correspondente limitação dos indivíduos a esferas profissionais particulares se desenvolve, como a divisão do trabalho na manufatura, a partir de pontos opostos. Numa família ou, com o desenvolvimento ulterior, numa tribo, surge uma divisão natural-espontânea do trabalho fundada nas diferenças de sexo e de idade, portanto, sobre uma base puramente fisiológica, que amplia seu material com a expansão da comunidade, com o aumento da população e, especialmente, com o conflito entre as diversas tribos e a subjugação de uma tribo por outra (Ibid., p. 425).

As potências intelectuais da produção ampliam sua escala, mas desaparecem por outro lado, uma vez que aquilo que os trabalhadores perdem irá se concentrar defronte a eles no capital. Torna-se um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as potências intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e como um poder que os domina. *Subdividir um homem é o mesmo que executá-lo, caso mereça a pena de morte, ou*

assassiná-lo, caso não a mereça. A subdivisão do trabalho é o assassinio de um povo. (URQUHART, 1855, p. 119 apud MARX, 2013, p. 437). Desta forma os conhecimentos passam a ser de domínio apenas da fábrica em sua totalidade, o que leva ao empobrecimento do trabalhador, o esvaziamento de seus conhecimentos sobre o processo de trabalho.

Opera-se assim um processo que limita o trabalhador, fazendo deste um homem parcial no mundo da produção, consumado na separação da ciência como potência autônoma de produção obrigada a servir ao capital. Na manufatura ocorre o empobrecimento do trabalhador como força produtiva individual (*a ignorância é tanto mãe da indústria como da superstição*). Onde mais a produção manufatureira prosperou foi onde prescindiu do espírito, incrementada por máquinas cujas partes são os homens (Id. Ibid.). A máquina produz uma transformação inteiramente nova na atuação do trabalho, quando esta incorpora saberes e forças que antes eram propriedade essencialmente humanas.

Essa relação, recebeu explicação de Marx, segundo Lucena et al. (2014), quando este afirma que os trabalhadores são percebidos gradativamente como estranhos à maquinaria, autômatos da própria máquina. *Desenvolve-se uma inversão de relações entre o trabalho e seus instrumentos, relações que têm como explicação a história do trabalho no capitalismo. Esta se explica pelo pressuposto de que, se antes as máquinas foram criadas como extensão dos braços dos homens, agora são os homens que se transformaram, em maioria absoluta, nos braços dessas máquinas* (p.165).

O sistema de máquinas da indústria moderna é um organismo de produção inteiramente objetivo, que o trabalhador encontra pronto e acabado como condição material de produção (MARX, 1978 apud KUENZER, 2010). Desta forma, todo o instrumental do trabalho existente é convertido em maquinaria e substitui a força humana por forças materiais, nas quais a rotina empírica é substituída pela aplicação científica. A pauperização intelectual decorre dos limites que traduzem o seu trabalho em puros meios de subsistência, da separação do trabalhador do seu produto e dos meios de produção dos quais o capitalista se apropria.

Ainda em *O capital*, Marx (2013) menciona que mesmo Smith criticava a estupidificação do trabalhador quanto à uniformidade de sua vida estacionária que corrompe a coragem de sua mente, pois, em toda sociedade industrial, é esse o estado a que chega o trabalhador. Portanto, certo atrofiamento espiritual e corporal é inseparável mesmo da divisão do trabalho em geral. Afirma que essa cisão social dos ramos de trabalho consegue alcançar o indivíduo em suas raízes vitais, fornecendo o material para a patologia industrial. Indica ainda que esse processo é mais profundo ao promover uma cisão no próprio indivíduo, à medida que ocorre o menosprezo de suas capacidades e necessidades.

Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada como o menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade (BRAVERMAN, 1987, p.190).

Por fim, cabe reconhecer que essa divisão social do trabalho no capitalismo torna-se responsável por restringir o trabalho da maior parte dos trabalhadores aos limites das tarefas simples, portanto, exigindo-lhes sempre uma delimitada formação teórica. Lembramos que o tema tratado até aqui tomou a noção mais geral de divisão social do trabalho, caracterizando a divisão fundamental entre tarefas manuais e intelectuais do ponto de vista da organização do trabalho na produção, já que neste processo um segmento dos trabalhadores assume tarefas consideradas mais operacionais e simplificadas, enquanto outras atribuições são designadas para um corpo com especialização, considerada a hierarquia existente no interior da divisão do trabalho. Além da fábrica, a divisão técnica do trabalho se expande por todos os setores da circulação de mercadorias e serviços, atingindo de forma quase que semelhante as tarefas laborais e influenciando a formação escolar.

1.2 Da oficina à fábrica moderna: trabalho, maquinaria e escola

A mais-valia aparece como lucro e o trabalho de milhões aparece como uma criação mágica dos capitalistas. O capitalismo sobrevive do sangue e suor dos explorados. Por isso quando uma empresa investe em novas tecnologias e substitui a antiga maquinaria visa a, com um menor número de trabalhadores, produzir mais do que antes, realizando a mais-valia relativa. A maquinaria não livra o trabalhador de trabalho, mas seu trabalho de conteúdo. Da mesma forma pode lançar mão da mais valia absoluta apostando no aumento da jornada de trabalho, adotando o banco de horas, uma jornada de trabalho intermitente, dentre várias outras medidas possíveis. Por esse motivo todos os avanços tecnológicos, todas as conquistas da ciência e do gênero humano, se transformam em armas para promoção da exploração.

Cada avanço da capacidade de dominar os recursos naturais, ao mesmo tempo, suprime toda a tranquilidade, solidez e segurança na condição da vida do trabalhador e lhe imprime um ritual ininterrupto de sacrifício, desperdício mais exorbitante de força de trabalho e as devastações da anarquia social (MACHADO, 2018, p.11).

Sem o trabalho as máquinas não produzem absolutamente nada. Marx (2013) afirmava que máquina que não serve no processo de trabalho é inútil para a produção, pois o

ferro enferruja, a madeira apodrece e o fio que não é tecido é desperdiçado, pois a máquina e matéria-prima, ou seja, os elementos fundamentais dos meios de produção são apenas trabalho realizado no passado, um trabalho morto que apenas um novo trabalho pode trazer a vida.

Nesse sentido, nos dias atuais os capitalistas não podem prescindir da formação dos trabalhadores, cujo propósito visa à mais-valia relativa, de forma que, quando a escola básica não é mais suficiente, pela mudança constante na maquinaria, além das escolas técnicas que formam um segmento diretamente voltado para qualificação do trabalho, outras formas de qualificação vêm sendo adotadas como formação em serviço.

Conforme Enguita (1989), desde sempre existiram processos preparatórios de integração às relações sociais de produção, realizando-se sempre por outras instituições por fora da esfera produtiva. Das sociedades primitivas, passando pela Roma Arcaica, a Idade Média, até a sociedade moderna industrial, essas instituições se diversificaram. No geral, aprendia-se mais que um ofício. Com a manufatura, até as crianças foram convertidas em guloseimas cobiçadas pelo capital industrial como mão de obra mais barata e mais disciplinada. O século XVIII é marcado pelo disciplinamento das crianças para o trabalho. Chama a atenção o fato de que a sociedade capitalista, no afã de impulsionar o processo produtivo, não se satisfaz apenas com a força de trabalho do adulto, da população economicamente ativa, mas também da prole como fator acessório e de grande importância para fazer funcionar a engrenagem fabril, de forma a melhorar sua lucratividade.

O ensino para o trabalho e os necessários conhecimentos, ao final da Idade Média, ainda coexistiam com o processo de socialização, no qual a aprendizagem implicava um sistema de transmissão de saberes que se fazia de forma hierarquizada na oficina: lugar de trabalho, de educação, instrução e habitat. Os saberes dos mestres iam além de um saber-fazer, sobretudo, consistiam de uma maestria técnica que só se adquiria em longos prazos de trabalho e cooperação. O aprendizado se dava por meio do contato do educando com a realidade que o rodeava (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Deduz-se assim que o trabalho na oficina, possivelmente, possibilitava um aprendizado com desenvolvimento mais integral, agregando valores e conhecimentos ao processo de ensino e vivências em espaços sociais e comunitários.

Também as mudanças no sentido de estruturar uma escola moderna *realista* que preparasse trabalhadores frente aos novos desafios do mundo industrial carecia de ressignificação para mudar a negatividade apresentada no trabalho e oferecer uma imagem positiva do labor. Tratava-se então de estruturar uma instituição que produzisse e reproduzisse

as novas relações sociais e a força de trabalho, nascendo com ela também seu conteúdo ideológico, recheado de falsas ideias sobre o trabalho, definindo teorias, emoções, sentimentos e conteúdos sistematizados direcionados à formação juvenil.

Os saberes expropriados dos trabalhadores pelo capitalista, estranhos a partir de agora, passavam a ser produzidos por especialistas, separando teoria e prática, vinculando-o ao mundo do trabalho, espaço, por excelência, elaborado para concretizar a socialização de determinados conhecimentos. Na Inglaterra, durante os oitocentos, existiram os Workhouses, depois transformados em suas Schols of Industry ou Collegs of Labor. Na França, as crianças foram também insistentemente solicitadas como mão de obra, pois estas traziam consigo a vantagem da vida comunitária, marcada pela obediência e o hábito de trabalhar (Id. Ibid).

Todavia, a burguesia acreditava, antes de avançar com a proposição de educação universalizada, como defendia Jonh Locke, que ninguém era obrigado a saber todo o estado das ciências em geral, que seria assunto apenas daqueles que viviam confortavelmente e dispunham de tempo livre. Percebemos as limitações da proposta dos iluministas, para a educação, uma vez que colocavam cada classe em seu devido lugar, diferenciando os conhecimentos que deveriam ser destinados para cada seguimento, explicita Enguita (1989).

Ainda conforme o autor, alguns projetos de lei que pretendiam assegurar o mínimo de instrução literária foram sistematicamente rejeitados durante grande parte do século XIX na Europa. A maioria dos iluministas não via como necessidade nem mesmo ler e escrever, mas tão somente aprender a desenhar, a manejar a serra e carregar o buril. Os conhecimentos do povo não poderiam se estender além de suas ocupações. Isso pode ser ilustrado pela fala de Bravo Murillo, que chegou a afirmar que não precisavam de homens que pensassem, mas de *bois* que trabalhassem. Entretanto, foram mudando de opinião até reconhecerem que o povo precisava de uma educação escolar, porém sem exageros.

Os conhecimentos que circulavam no interior da escola mudaram radicalmente quando resolveram ousar mudar o curso da vontade do trabalhador, desde o momento de sua formação. Por isso, a preocupação se deslocou para a disciplina material, organização da experiência escolar de forma que gerassem nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados à indústria. A chamada revolução industrial mudaria as condições e exigências para a formação dos trabalhadores para uma nova sociabilidade (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

A ida à fábrica, após o declínio do artesanato, exigiu que os operários abrissem mão da sua *pequena ciência*, em nome de uma liberdade formal oferecida ao moderno proletário. Ele é despossuído do seu lugar de trabalho, da matéria-prima, dos instrumentos de produção,

da capacidade de desenvolver sozinho o processo integral e, nem mesmo poderia mais vender o produto do seu trabalho. Assim, sobre seu conhecimento, [...] *perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades: o aprendizado* (MANACORDA, 2010, p. 328). No cotidiano da fábrica, a ignorância, passava a ser parceira e aliada necessária ao capital.

Um tema bastante elucidativo colocado pelo autor sobre a pedagogia moderna, a relação entre instrução e trabalho, traz à tona os conhecimentos profissionais agora ensinados pela moderníssima ciência da tecnologia. Escolas científicas, técnicas e profissionais são parte da constituição dos sistemas escolares modernos, embora parte dos industriais continuasse resistindo, não vendo com bons olhos a ideia de escola para o trabalhador.

O grande empresário e teórico do capitalismo industrial, Henri Ford, ao final do século XIX, questionou até mesmo o caráter do ensino técnico na escola formal, afirmando que a escola industrial era um lugar onde se ensinava às crianças a arte de serem produtivas. E criticava o “tempo perdido nas escolas”, onde se faziam as coisas para depois desfazê-las. A Escola Industrial Ford, fundada em 1916, teria como base as ideias concebidas pelo seu patrono. As lições de cálculo eram dadas nos problemas concretos de fabricação, da mesma forma que os outros conhecimentos eram repassados para os alunos sem o contato com a literatura, inseridos na própria produção (GOMES, 1995).

Nas teorizações de Marx e Engels, partindo do pressuposto de que o homem produz sua própria existência, as noções de trabalho, divisão do trabalho e alienação, anteriormente discutidas, apresentam-se como importantes aportes para compreendermos a relação entre trabalho e educação. Segundo Lombardi (2010), existe outra categoria também da mesma importância como a de modo de produção, que expressa a própria materialidade ontológica da história humana. Todas as distinções entre os seres humanos começam quando estes iniciam a produção dos seus meios de vida (modo de produção). Trata-se de um modo determinado de atividade e de manifestação da vida, ou seja, como um modo determinado de vida é indissociável da forma como se produz.

Para o autor, homens determinados, produzindo de modo determinado, estabelecendo uma teia de relações indissociáveis é o verdadeiro entendimento da teoria de Marx e Engels. Portanto, a categoria modo de produção expressa uma totalidade cujo encadeamento se forma a partir de outras categorias. Assim, forças produtivas, relações de produção, divisão social do trabalho, relações sociais (estrutura social), relações políticas (Estado), ideias ou representações e ideologia dão a complexidade conflitante ao existir social.

Esta categoria trata da articulação teórica de premissas onto-gonosiológicas sustentadas no fato de que os homens produzem e reproduzem as condições necessárias à sua existência física, social e espiritual, concepção que apreende o processo de desenvolvimento real dos homens, realizada sob determinadas condições históricas. Ao criticar as formulações idealistas de Hegel⁵, a perspectiva materialista, dialética e histórica permite buscar um entendimento materialmente determinado, histórico, contraditório e objetivamente apreensível no plano do concreto pensado (LOMBARDI, 2010).

É importante também destacar que o trabalho, apesar de ocupar essa centralidade na vida humana, segundo a análise marxista, na sociedade capitalista torna-se a negação das próprias potencialidades destes, assumindo um caráter negativo. Uma vez subordinado ao rito do capital, das máquinas e da divisão do trabalho, nega, dessa forma, o próprio ser, à medida que transforma sua força de trabalho em mercadoria, limitando e oprimindo a condição criativa e transformadora de homens e mulheres.

Ademais, cabe notar, que o conflito que acompanha o processo de constituição da escola moderna se coloca, principalmente, sobre o tipo de formação que deve ser proporcionado: formação humana ou para o mercado? O capitalismo se encarrega de apresentar a sua proposta em resposta às demandas das grandes transformações históricas em curso, impondo como fator central o trabalho como produtor de mercadorias, valor excedente, de troca, lucro. *A escola, neste sentido, está a serviço do capital, na medida em que propõe uma formação genérica, básica e para todos, deixando de representar um mecanismo de mobilidade social e de construção da identidade profissional dos trabalhadores* (NORONHO, 2014, p.69).

Colocada esta breve discussão sobre a relação entre trabalho e educação do ponto de vista histórico, o reflexo da divisão do trabalho na organização escolar e na formação dos trabalhadores, levantamos a hipótese de que até então, sob o capital, persistiu o paradoxo mais trabalho, menos conhecimento. A seguir procuraremos entender os traços gerais da formação humana na sociedade capitalista contemporânea, no contexto da sua crise estrutural, da reestruturação produtiva e da emergência das novas tecnologias.

⁵ Sobre essa polêmica com Hegel Cf. Marx e Engels (1991). Em parte a defesa dos autores estabelece o cerne de do novo método defendido que rompe com o mundo aparente das representações e apresenta aspectos relevantes dos pressupostos metodológicos de autores.

1.3. A crise do capitalismo contemporâneo e a formação humana

No Brasil, o eixo temático trabalho-educação⁶ vem sendo problematizado por um conjunto de pesquisadores que se somam à perspectiva do marxismo. Constitui um campo de pesquisa que desenvolve inúmeros trabalhos. A produção do conhecimento sobre o tema tem crescido significativamente nas últimas décadas, possivelmente por conta das profundas mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, sedimentadas pela mundialização do capital e a reestruturação produtiva. Nesta perspectiva, os trabalhos aportados teoricamente no materialismo histórico-dialético, elaborados por Ciavatta (2012), Frigoto (2006, 2009), Kuenzer (2005, 1995), Saviani (2007, 2010) e Lucena (2004) têm o mérito de discutir estas questões, tanto do ponto de vista mais geral como do ponto de vista das demandas de formação dos trabalhadores em nosso país.

As preocupações de Marx com a educação dos trabalhadores deixaram passagens em alguns dos seus escritos e aberturas que possibilitam pensar numa perspectiva crítica a educação e a formação humana existentes no capitalismo. É possível afirmar que a formação humana, mesmo reconhecendo a necessidade de acesso à escola formal por parte dos trabalhadores na sociedade atual, está relacionada com o projeto de transformação socialista, mas procurando responder à falta de acesso ao ensino nas condições existente na Alemanha do século XVIII. Em contraproposição indica a educação intelectual, corporal e politécnica como defendeu textualmente nas Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional do Trabalho (AIT) em 1868. Com isso destaca a importância da multilateralidade que deve assumir a educação.

Existe uma aproximação entre as concepções do que seja a educação e a formação humana. Saviani e Duarte (2010, p.423) sugerem que educação é a *[...] comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador*. Por sua vez, a *[...] formação humana coincide nessa acepção como processo de promoção humana levado a efeito pela educação*. Por ser específica dos seres humanos, a educação coincide com a formação humana.

⁶ A lógica da disposição dos termos está relacionada com o reconhecimento de que o trabalho é o elemento que funda as relações sociais. Esta conclusão faz parte do acúmulo dos principais grupos de pesquisa que se dedicam à discussão. Em Kuenzer (2013), Cf. Um debate esclarecedor sobre os desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação.

Colocados esses pressupostos gerais e iniciais, podemos proceder a um exame da realidade da formação humana na atualidade.⁷

A formação humana, no contexto da crise de reprodução do capital, também é impactada com suas crises e as novas exigências postas para a educação dos trabalhadores. De maneira geral, cabe-nos indagar como as transformações pelas quais passou a sociedade capitalista nas últimas décadas mudaram os fundamentos da formação humana. Quais os traços fundamentais da educação erigidos no atual contexto histórico de mundialização e crise do capital?

Refletir sobre a concepção de formação humana hegemônica na atualidade exige que conheçamos como as relações de produção capitalista instituídas articulam o trabalho intelectual e manual. Como apreender seu verdadeiro caráter, muitas vezes dissimulado pelas representações que são difundidas sobre o trabalho? Podemos perceber isso, principalmente, em época de busca pela intensificação da hegemonia do projeto burguês no qual está implicado um jogo complexo de ideologias que buscam justificar e naturalizar as mudanças no trabalho como decorrência de uma suposta evolução e progresso natural da sociedade, da ciência e da técnica.

Posto isso, também importa observar que, conforme Marx e Engels (1991), os homens são o produto de suas representações, suas ideias, condicionados pelo desenvolvimento do que e como produzem (modo de produção). Os autores, ao se contraporem aos pressupostos da realidade como produto da consciência e determinação de um espírito absoluto (hipótese idealista), propõem estabelecer uma relação entre o pensamento e a realidade, confrontando a realidade material e tomando os indivíduos reais, sua ação e suas condições de vida. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência, em outras palavras.

Lombardi (2010) sugere conceber a educação como um campo da atividade humana e observa que os profissionais da educação não construíram este campo segundo ideias próprias. Mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção. Estas são historicamente construídas pelos seres humanos e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais.

⁷ Saviani (2010), afirma que podemos considerar consensual a definição da educação como formação humana. Para melhor entendimento da ideia contida no texto utilizaremos a expressão formação humana para nos referir ao processo mais geral de formação para a sociedade, o trabalho e a vida cultural, ao tempo que perpassa a escola tornar-se muito maior, pois está relacionado também como as forma de sociabilidade de uma sociedade num dado momento de sua história.

O autor destaca também as determinações que caracterizam a natureza do processo de formação geral entendido aqui como educação de uma sociedade. A formação humana por sua vez não escapa a estas determinações: *Dito de outro modo: a atividade produtiva é o fator absoluto de todo processo de produção e de reprodução da vida humana - absoluto porque o modo de existência humano é inconcebível, sem as transformações da natureza, realizadas pela atividade produtiva* (ANTUNES, 2012, p.10).

A concepção de formação humana predominante na atualidade tem suas origens remotas na modernidade. Podemos admitir que a formação humana é histórica e socialmente determinada no capitalismo, assumindo determinadas especificidades. Porém, a cada momento histórico estas especificidades têm formas distintas. Inferimos aqui que, a partir da mundialização, do processo de reestruturação produtiva e emergência das novas tecnologias, configurou-se uma alteração profunda na formação humana refletindo fortemente as crises que se impõe ao capital nas últimas décadas.

Educação e formação humana são, antes de tudo, um processo social e cultural. A escola, tal como conhecemos, como a sociedade que a constitui, não são fatos naturais, mas resultantes de processos históricos. A gênese histórica da escola se dá, especialmente, ao longo do século XVIII, dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social hegemônica (FRIGOTTO, 2009, p.131).

Foi um processo de longo prazo para que a escola burguesa fosse sedimentada e estivesse realmente estruturada e institucionalizada, até que os trabalhadores tivessem, na medida do aceitável, o acesso aos bancos das escolares. Para Manocarda (2010), quando a burguesia liberal-democrática havia se firmado como uma força protagonista, as ideias de universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade eram também predominantes. Junto com a renovação cultural surge o problema do trabalho. E o século XVIII enfrentará a difícil tarefa da sistematização teórica e de transferência para a prática destas instâncias e ideias.

Nos seus primórdios a escola nasceu associada à ideia de formação dos filhos dos grupos proprietários. Este tipo de formação separava o homem político do homem produtor. A educação abstrata existente começa a ser superada em função de mudanças na sociedade.

Somente com o desenvolvimento das forças produtivas e da própria ciência incorporada como força produtiva sob a lógica do capital, com a revolução industrial e a divisão técnica do trabalho (divisão entre trabalho manual e intelectual), um novo tipo de educação passa a ser exigido pela sociedade [...] (NORONHA, 2014, p. 66).

Ainda que essa perspectiva, segundo a autora, tenha permitido aos trabalhadores acesso à educação, oferece-lhes uma escola diferenciada (currículo comum básico, mas com diferentes ramificações profissionalizantes), impedindo-os do acesso aos conhecimentos que fundamentam a técnica com a qual convivem diariamente no labor.

Com a evolução da moderníssima ciência da tecnologia, impôs-se o problema de evitar que as massas operárias fossem fossilizadas nas operações repetitivas das máquinas obsoletas e que estivessem disponíveis às mudanças, de modo que, nem sempre fosse necessário recorrer ao exército de reserva, uma vez que isso seria desperdício de grandes proporções de forças produtivas.

Em vista disso, filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema da relação entre instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional que será o tema predominante da pedagogia moderna (MANOCORDA, 2010, p.328).

As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo *saber miserável* de um servo ou de um escravo. Certas ferramentas só seriam bem manejadas por quem dispusesse de alguns conhecimentos. Cada progresso da química, por exemplo, não só multiplicava o número dos materiais úteis e das aplicações conhecidas, como também estendia as esferas de aplicação do capital. A incorporação da livre investigação aos seus planos de trabalho científico, favorecendo o trabalho científico, mediante escolas técnicas e laboratórios de altos estudos, foi no século XIX uma questão vital para o capitalismo, de acordo com Ponce (2010).

As escolas tradicionais estavam distantes de satisfazerem essas exigências, nem mesmo as criadas diretamente sob a influência da Revolução Francesa. Nessa época, as escolas politécnicas, segundo o autor, nasciam à margem das influências oficiais, como frutos diretos da iniciativa privada. A burguesia formava nelas seus peritos industriais. Educação primária para as massas e superior para os técnicos era a exigência da burguesia no campo da educação. Para seus próprios filhos, as ciências ocupavam um lugar discreto e o saber continuava livresco e bastante divorciado da vida real. Sem orientação prática, nas escolas de ensino médio prosseguia-se cultivando o *ócio digno*, um ensino de puro adorno que os jesuítas projetaram aos nobres, uma cultura aparatosa e brilhante voltada aos homens que deveriam de cima dirigir os negócios (Id. Ibid.).

A burguesia reservava para si um processo formativo diferenciado, próprio para aqueles que não precisam se preocupar com a sobrevivência. Com o passar dos tempos e depois de sua ascensão econômica e política, vai definindo qual a melhor escola a usufruir, aquela que oferecia os conhecimentos necessários para integrar seus filhos aos quadros dirigentes de uma sociedade capitalista em expansão, além, é claro, de escolas que ensinassem também às crianças burguesas modos de vida adequados às suas posições sociais (HILSDORF, 2012).

Além do mais, todo modo de produção reproduz determinadas relações sociais, técnicas, conhecimentos, valores, teorias, simbologias e instituições que visam a manter essas relações e o poder dominante estabelecido pelos grupos ou classes. Neste caso, Marx e Engels (2017) estão cobertos de razão ao afirmarem que a classe que domina os meios materiais também domina os meios espirituais da sociedade, condição que lhe faz impor suas ideias ao conjunto da sociedade, como se estas ideias fossem verdades universais.

Para Sanfelice (2008), o projeto de escola burguesa consolidou-se com a formação do Estado Nação, época de triunfo liberal num movimento de expansão e exploração que ocorre do centro para a periferia. Os níveis de desenvolvimento da ciência e tecnologia são claramente perceptíveis na divisão internacional do trabalho. A educação sofre as interferências das transformações do Estado Nação correspondente à uniformização/hegemonização dos valores capitalistas, isto é, a educação não funciona por fora da produção e reprodução do capital, uma vez que permanecem intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade.

Tomemos, por exemplo, o sentido da crise capitalista que se arrasta desde os anos de 1970, potencializada na primeira década do século XXI, cuja amplitude é superior à grande crise econômica mundial de 1929-1933, conforme Mészáros (2011). A pane do sistema financeiro em 2008 poderá representar a ponta do iceberg de uma onda longa descendente do capital com fortes tendências a uma profunda recessão mundial. A crise tende a invadir não apenas o mundo das finanças globais parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural. Os riscos estão multiplicados para a humanidade com a lógica destrutiva que emerge na atualidade. O autor destaca a natureza da mesma:

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio *sistema do capital*. Como tal, esta crise afeta - pela primeira vez em toda a história - o conjunto da humanidade,

exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado (p.7).

Assim, afirma Mészáros na mesma obra que a crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos. No âmbito dessa autofagia, os problemas se acumulam e as contradições tornam-se cada vez explosivas. Considerada a sua natureza, abala e torna anacrônica a subordinação socioestrutural do trabalho ao capital, desintegrando as formas hierárquico-estruturais da divisão do trabalho. O tempo socialmente supérfluo (lazer) torna-se cada vez mais absurdo e impossível de se manter, deixando um amplo segmento da população em estado de apatia e ignorância, divorciado de sua potencialidade intelectual.

Dessa maneira, o caráter estrutural da crise torna a sociedade capitalista cada vez mais anti-humana, marcada pelo fetiche e pela superfluidade. O profundo enraizamento social da ciência e da tecnologia considerados em estreita vinculação às necessidades e manutenção do processo de maximização do lucro, condiciona a lógica formativa da sociedade voltada para a promoção dessas relações socioculturais. Nesse contexto, os fundamentos da formação humana se encontram diretamente alterados e impactados pela reestruturação produtiva e pela emergência do toytismo. Sem previsão de inflexão, esse processo de crise estrutural tem gerado novos problemas:

Em nosso futuro, a crise estrutural do capital - afirmando-se a si própria como a *insuficiência crônica de "ajuda externa"* no presente estágio de desenvolvimento — deverá tornar-se mais profunda. E, também, deverá reverberar através do planeta, até mesmo nos mais remotos cantos do mundo, afetando cada aspecto da vida, desde as dimensões reprodutivas diretamente materiais às mais mediadas dimensões intelectuais e culturais (MÉSZÁROS, 2000, p. 15).

Para Lucena (2004), o capitalismo é uma sociedade descartável, uma vez que o sistema produtivo manipula mesmo os bens que são duráveis, de modo que estes devem ser lançados logo no lixo, antes de a sua vida útil se esgotar. O capital precisa se expandir constantemente, não importando a grandeza adquirida. Mal uma nova tecnologia é criada, decretam a sua morte. O desenvolvimento dos meios de produção se opõe às necessidades humanas, pois importa mesmo é a expansão do capital.

Hoje, passadas várias décadas de mundialização, torna-se importante verificar a atualidade das palavras de Lenin no início do século XX: *O capitalismo se transformou num sistema universal de opressão colonial e asfixia financeira da imensa maioria da população*

do globo, por parte de um punhado de países avançados (1985, p.11). Em síntese, a fase superior do capitalismo representa o aprofundamento da exploração e do controle do capitalismo central sobre as nações periféricas. Ao citar a obra do pensador russo, não desconsideramos as profundas mudanças no capitalismo do tempo presente, mas identificamos uma das principais características do sistema nessa época de decadência: crises destrutivas, ações beligerante recorrentes, conflitos sociais e políticos. Isto é, percebemos que o capital globalizado impõe, sem nenhum constrangimento, sua dominação com uma feição aparentemente mais humana e moderna.

O tema formação humana nos leva a refletir também sobre as exigências que a sociedade estabelece para os indivíduos do ponto de vista da sociabilidade que hoje se limita, além do trabalho, ao consumo de toda superfluidade produzida pelo mercado. Os jovens e trabalhadores devem ser transformados em consumidores compulsivos de mercadorias, sonhos e ideologias.

Mais uma vez lembrando Marx (2001), as mercadorias assumem um caráter fantasmagórico e passam a ter a importância dos seres humanos, enquanto estes sofrem uma transmutação em mercadorias. O capitalismo, dessa forma, afeta as mais diferentes dimensões humanas, produzindo desumanidade como explica Lessa:

A desumanidade do capitalismo não está apenas na desigualdade social. Isto é a ponta visível do iceberg. A desumanidade está em ser uma sociedade na qual o humano não tem lugar – a não ser quando pode ser transmutado em mercadoria. Ser uma coleção de mercadorias é precisamente isso: as relações sociais são, primordialmente, relações entre mercadorias; as pessoas encontram-se apenas indiretamente, pela mediação da mercadoria. E, portanto, tudo aquilo que é humano e não pode ser convertido em fonte de lucro, está excluído da sociedade. O capitalismo é o lar das mercadorias, não das pessoas humanas. Para retomar uma ideia anterior: os humanos criaram uma criatura que não apenas os domina, mas também os oprime; não apenas os oprime mas, pior ainda, os destrói. (LESSA, 2006, p.240)

O capital tem a capacidade de transformar determinadas relações em mercadorias, visando realizar-se constantemente. Além dessa desumanização que nos retira a condição de ser humano, o processo de formação geral da sociedade, não resiste aos condicionantes socioeconômicos. De forma geral, a escola e o conhecimento não existem isolados, pois o processo escolar produz, subjacentes às suas práticas, as ideologias cujo objetivo é promover a aceitação das formas predominantes de relações baseadas na dominação e exploração. Identificamos que, em meio à crise da atualidade, existe um aprofundamento da lógica geral

que perpassa o processo de formação humana cada vez mais voltado para a sociedade de mercado com ausência cada vez mais acentuada dos conteúdos de humanidades.

O neoliberalismo produz um cenário em que até mesmo as referências ético-políticas perdem força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação. Este projeto, ao culminar na sonogação das condições objetivas mínimas para uma subsistência num patamar básico de qualidade de vida, interfere na constituição da subjetividade, no processo de subjetivação, manipulando e desestabilizando valores e critérios. Prevalece um esvaziamento de todos os valores, de fim das utopias e metanarrativas, da esperança de um mundo melhor, de incapacidade de construir um futuro melhor, de incapacidade de construir projetos de sociedade diferente. A eficiência e a produtividade são os únicos critérios válidos. Desse modo, a ocorrência de situação de degradação, no mundo técnico e produtivo do trabalho, de opressão na vida social e alienação no mundo cultural tornam-se profundamente adversas à formação humana. Leva a um crescente descrédito quanto ao papel e à relevância da educação como processo intencional e sistemático (SEVERINO, 2010).

Para o autor, neste contexto da história real, a educação é interpelada pela dura realidade. Uma lógica perversa compromete qualquer esforço de humanização. Nem mesmo a qualidade necessária à educação pode ser garantida, apesar dos discursos elogiosos, mas que não são sustentados nas condições objetivas para sua realização histórica no plano da realidade social. No plano da subjetividade as diferentes modalidades de intervenção ideológica, através de meios de comunicação, buscam a construção de um ser limitado ao consumo e profundamente individualista. A prática do conhecimento para este projeto visa a eliminar seu processamento como construção dos objetos que são conhecidos, tornando-os meros produtos e não mais processo, experiência de criatividade, de criticidade e de competência intelectual. O conhecimento é literalmente tecnificado, objetivado, empacotado.

A globalização econômica assumiu um impulso nunca visto, originando e gerando mudanças de caráter geral na paisagem da sociedade atual. Rummert et al. (2011), buscando discutir o caráter ideológico da globalização, baseada em Limoeiro e Cardoso (2005) e Fontes (2010), compreende que as teses que dão conteúdo ao termo globalização expressam posições de força econômica poderosas que comandam uma luta ideológica para se tornarem dominantes. E, à medida que assume o processo de forma inexorável, objetiva conquistar o consenso. O termo descreve de uma forma supostamente neutra a crescente fluidez dos capitais, impondo sucessivos ajustes e expropriações, por meio de constantes mutações.

Para Alves (1999), as mudanças decorrentes da mundialização geraram um novo proletariado tardio, caracterizado, por um lado, por uma nova classe trabalhadora assalariada composta de operários e empregados altamente qualificados; por outro, por uma classe trabalhadora precária, ampliada e multifacetada, objeto de intensa exploração. Este é o novo perfil do proletariado tardio, a nova classe trabalhadora assalariada do século XXI, para a qual percebemos uma nova dinâmica de formação para o trabalho.

É possível [...] *gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma 'internalizada' (i.e. aceita pelos indivíduos 'educados' devidamente) ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente* (MÉSZÁROS, 2008, p. 113). A lógica estrutural é a definidora da dinâmica histórica do processo de formação escolar das maiorias, através da imposição de modelos.

No atual momento histórico vivemos a mais extraordinária transformação do mundo do trabalho, com metamorfoses que geram mudanças nunca experimentadas pelos jovens e trabalhadores. O modelo toyotista de produção flexível veio substituindo e reconfigurando a produção em escala mundial. O processo de reestruturação produtiva gerou sérios desdobramentos para o trabalho e seu processo formativo.

Autores como Alves (1999), Antunes (2005), Pinto (2013) e Santos (2006) admitem que a reestruturação produtiva se expressa pela adoção das novas tecnologias, que se articulam com as novas formas de organização e de gestão da produção. E se baseia fundamentalmente no modelo japonês, o toyotismo. Atua no sentido de afetar a subjetividade das classes subalternas, de forma que a

[...] reestruturação produtiva pode ser entendida por mudanças que se operam a partir de um novo paradigma técnico-econômico, que emerge no sentido de promover a superação da crise do capital, implicando, dessa forma, a introdução por parte das empresas de novas tecnologias – transformações na base técnica do sistema produtivo – e a implantação de novas formas de gestão da força de trabalho – transformações na organização do sistema produtivo –, componentes que, no mundo do trabalho, se articulam entre si (SANTOS, 2006, p.189).

Ainda segundo o autor, [...] *caberia ao Estado a reformulação de seu sistema educativo, de modo a adequar a educação aos pressupostos da reestruturação produtiva* (p. 118). Isso tem implicações, como sugere Silva (2011), porque o radicalismo dessa atual fase do sistema capitalista mundial, que se sustenta no aparente paradoxo da não-necessidade de mão de obra industrial, não levou a que diminuísse o ímpeto dos proprietários das

transnacionais, que buscaram nas periferias mais miseráveis do sistema a mão de obra, tentando com isso barateá-la.

Trata-se de vários movimentos simultâneos: a precarização do trabalho avança entre os empregados e a miséria corrói os “dispensados” por esse modo de produção. Hoje em dia, 1 bilhão de proletários tentam sobreviver através destes trabalhos temporários, cada vez mais instáveis e insuportáveis para qualquer ser humano. O EIR (Exército Industrial de Reserva) é utilizado como expediente de rebaixamento do custo de reprodução da força de trabalho urbana (p.75).

Na esfera do trabalho, após 1990, inicia-se um acirrado discurso de qualificação dos jovens e trabalhadores que se tem colocado como requisito fundamental para manutenção no mercado de trabalho (LUCENA et al., 2009). No tocante ao caráter da educação exigida pela produção capitalista, o autor explicita:

O aumento do nível de escolaridade não significa elevação de sabedoria operária, e muito menos a construção de homens superiores que visualizam além do trabalho alienado. O desafio consiste na união entre o saber e o fazer, na junção de algo que as constantes transformações na organização técnica e social da produção capitalista separam e que está muito distante dos trabalhadores (Id. Ibid., p.152).

Na década de 1990 ocorreram muitas mudanças na legislação educacional modificando todo o sistema de ensino no país. Esse processo se inicia com os embates em torno da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96. Esta década foi marcada por modificações também no ensino profissionalizante do país durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FCH), circunstâncias em que predomina a agenda dos organismos internacionais.

Tais mudanças se inserem na educação a partir de uma série de eventos e ideias elaboradas no Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, onde 164 governos concordaram com o Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos, cumprindo a agenda para alcançar objetivos educacionais de ampla abrangência até 2015. Em correspondência, a UNESCO iniciou os Relatórios de Monitoramento da Educação para Todos, para verificar o progresso, destacar lacunas persistentes e fazer recomendações para a agenda global de desenvolvimento sustentável pós-2015 (UNESCO, 2015).

O documento *Educação do Século XXI: um tesouro a descobrir*, consagrou-se como referência mundial em termos de orientações educacionais e indica as alternativas para ajustar os indivíduos a este cenário de grande competitividade: Seu idealizador afirma:

Estabelecimento de novas relações entre política educacional e política de desenvolvimento a fim de fortalecer as bases do saber e dos “savoir faire⁸” nos países em tela: incentivo à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias realistas, a partir dos recursos locais, assim como ao trabalho por conta própria e ao empreendedorismo (DELLORS, 2000, p.18).

O certo é que a educação nunca foi tão monitorada e suas metas nunca foram tão globais e atreladas aos interesses do livre mercado como indicam os organismos internacionais. O destino depende do cenário mundial, imposto pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelidas por teorias do livre comércio, reforçadas pelo desmantelamento do Bloco Soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias de informação. A interdependência aumenta a cada dia, no plano econômico, científico, cultural e político (Id. Ibid., p.23).

Estes ingredientes assumem a forma e o conteúdo dos fundamentos da educação neoliberal que representa a pedagogia do aprender a aprender dominante na atualidade. O Relatório via uma realidade sombria da educação nos anos de 1990 com milhões de analfabetos. As iniciativas de reforma nascem no sentido de implantar na educação a organização, currículos e princípios condizentes com as novas necessidades da economia globalizada. O balanço do neoliberalismo é de um fracasso no plano da economia, entretanto no plano das políticas sociais obteve êxito, mudando a configuração do Estado e subordinando as áreas essenciais ao mercado:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje (ANDERSON, 1995, p. 22).

Para Antunes (2005), além de desestruturar alguns países expressivos do terceiro mundo industrializado, atingiu o leste europeu e agora penetra no coração do primeiro mundo. O autor critica também que, impulsionado pela lógica neoliberal, o sistema produtor de mercadorias intensificou a concorrência entre blocos e países capitalistas mais avançados,

⁸ Habilidade de obter êxito, graças a um comportamento maleável, enérgico e inteligente (requisitos do novo mercado de trabalho).

consolidou sua grande aventura, gerou uma excessiva sociedade dos excluídos, expandida mundialmente e para a qual as tentativas de resolução dos problemas surgidos não passam de manipulação.

Por outro lado, adverte o autor que o salto tecnológico que se tornou o motor da disputa entre os países avançados, ao visar principalmente à produção de mercadorias e não às efetivas necessidades humanas e sociais, tem como consequência a desmontagem de parques produtivos inteiros, que são incapazes de acompanhar essa lógica da competição e da concorrência. A desindustrialização da Argentina, México, Brasil, Rússia etc. representa evidência deste fato. A Inglaterra, laboratório europeu do neoliberalismo, pode ser o exemplo mais gritante, no universo dos países centrais. Os EUA também sentem diretamente este processo.

Os custos sociais do neoliberalismo foram demasiados, demonstrando uma lógica destrutiva numa era de irracionalismo descontrolado. As formas como essa destrutividade se expressa, percebemos quando

se descarta, desemprega, precariza e torna supérflua uma parcela enorme da força humana mundial que trabalha, no qual um enorme contingente se encontra ou realizando trabalhos precários, parciais, ou mesmo desempregada; quase um terço da força de trabalho mundial encontra-se precarizada, da qual uma parcela significativa (a OIT quantifica quase 200 milhões) está desempregada. Isso porque os capitais globais necessitam cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais de trabalho part-time', terceirizado, precarizado, que se encontra em enorme crescimento em todo o mundo produtivo, industrial e de serviços (ANTUNES, 2015, p. 121).

Ainda que de forma geral, pensando desde a totalidade, procuramos elucidar os fenômenos que possibilitam compreender a realidade que notadamente configura a formação humana na contemporaneidade, para entendermos as alterações que ocorreram na formação profissional dos jovens e trabalhadores nos dias atuais. A Educação Profissional pode ser vista em duas dimensões:

A educação profissional é o locus mais visível da educação pelo trabalho, seja no seu sentido técnico e tecnológico, seja no sentido político como movimento que oscila nessas duas direções. Quer a educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão e expropriação do trabalho, baixos salários, baixas condições de trabalho, como também na sua positividade, enquanto um espaço de conhecimento, de luta e de transformação dessas mesmas condições estabelecidas ao sujeito (CIAVATTA, 2014, p.5).

Segundo a autora, à medida que a escola se prepara para atender às exigências da produção capitalista, assume também as exigências da ordem social desenvolvida nos

processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal, afetiva e etc., tudo isso com o intuito de aumentar a produtividade da mão de obra, reduzir os custos da produção e obter maior lucratividade nos negócios. A autora sugere também que estamos vivendo a era das diretrizes e estas surgem com o espírito do capitalismo, seus interesses e suas relações de poder. As diretrizes que se instituem na Educação Profissional não seriam diferentes. Ciavatta afirma:

Cada época possui suas manifestações culturais próprias, emanadas da forma como se vive e se organiza a sociedade. Da mesma forma, produzem-se os discursos, suas justificativas e seus termos próprios para expressar o poder e suas determinações. Não sem contradições, mas sob o espírito inovador do capitalismo, geram-se novas sociabilidades adaptadas aos interesses dos grupos no poder (2012, p.13-14).

Por trás dos projetos de educação e qualificação é preciso reconhecer que está implícita a sujeição ideológica. A reprodução da força de trabalho, além da reprodução da qualificação desta força de trabalho, exige também a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante ou da prática desta ideologia. As formas e sob estas formas se assegura a reprodução da qualificação da força de trabalho (ALTHUSSER, 1980).

Ao tomar como base o processo vivido pelos trabalhadores da Petrobras nas últimas décadas, Lucena (2004) oferece um olhar das contradições existentes no capitalismo, no tocante à formação profissional dos trabalhadores. Analisando as transformações do capitalismo monopolista, tece sua crítica à construção histórica de processos alienantes que desqualificam os trabalhadores. Os imperativos da produção levam a questionamentos da eficácia da educação. O autor identifica que o discurso oficial aponta para dois eixos: melhoria do ensino e adequação da rede pública às demandas da esfera produtiva e, por outro lado, a subordinação da formação profissional aos interesses do capital, seguindo uma diretriz diretamente mercantilista.

Sugere o autor que a [...] *subordinação da formação profissional aos interesses do capital está ocorrendo no Brasil por meio da qualificação e do ensino médio técnico dos jovens e adultos, uma diretriz diretamente mercantilista* (Id. Ibid., p.187). É nesse cenário que as formas de intervenção nas políticas, conteúdos e métodos da educação formal são viabilizadas com um alcance ainda não visto, do mesmo modo que se intensificam e se multiplicam as relações pedagógicas, cujo objetivo foi delinear contornos e conteúdos particulares das várias facetas da formação humana.

Para Rummert, Algebaile e Ventura (2011), faz-se necessário focar nos diferentes aspectos da formação humana e em questões particulares da educação, para fazer frente à superprodução, ao tempo em que se atingem as formas de tratamento do trabalho, em relação à diminuição do trabalho, aos custos do trabalho e ao seu controle social, caracterizando um estágio intensivo de produção/expropriação, no qual a produtividade depende parcialmente do progresso das técnicas de produção e da elevação dos níveis de subsistência do trabalho.

Portanto, indicam as autoras que as políticas educacionais que passam a ter abrangência internacional e vínculo com os processos produtivos surgem a partir dos ajustes, rearticulações políticas, culturais e institucionais. Essa intervenção vem acompanhada de uma ofensiva ideológica, evidenciada na atuação desses organismos supranacionais que ditam a direção das mudanças que atingem os sistemas nacionais de educação.

A pedagogia das competências emerge no cenário de mudanças como um dos conceitos bastante difundidos que atravessam todas as fronteiras, aproximando o espaço-tempo escolar do espaço-tempo produção. Este conceito, ao se constituir como referencial central na definição de políticas, coaduna-se com formas de expropriação, flexibilização das formas contratuais e dos processos produtivos. Ao adquirir força por conta da ação de muitos intelectuais e acadêmicos que reverberam com toda intensidade e positividade a pedagogia das competências, vem também como pano de fundo de eventos internacionais dos anos de 1990 (Id. Ibid.).

Parte dessa estratégia consiste também no intento de uma clara desvalorização dos profissionais da educação em nível internacional, cujos efeitos sobre a educação atuam no sentido de uma verdadeira subsunção da educação ao capital-imperialismo. Mudanças também se expressam nos currículos escolares de cada país controlado por mecanismos internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que ganha função niveladora, de controle e indutor dessa concepção de competência. O que se convencionou chamar de pedagogia das competências tem sua ênfase, predominantemente, no aspecto comportamental da formação do trabalhador. Os conhecimentos de caráter científico e tecnológico dão passagem à aquisição de saberes fragmentados supostamente úteis à vida cotidiana (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2011).

O processo de formação humana na atualidade guarda estreita relação com a crise estrutural e com as alternativas propostas pelo capital para as novas formas de produção e organização do trabalho. A educação vinculada diretamente ao mercado subordina a escola aos interesses do capital. Tudo indica que várias teorias foram requentadas, a exemplo da Teoria do Capital Humano como parte dessas políticas e buscam justificar a relação entre

qualificação, empregabilidade e crescimento econômico. Sem reconhecer os conflitos entre capital e trabalho, seus postulados defendem que os problemas devem ser resolvidos na esfera econômica com o aumento da produtividade, o que traria supostos ganhos para o capital e o trabalho.

1.4 Reestruturação produtiva, degradação do trabalho e a formação profissional

Para Pinto (2013), o trabalho como atividade laboral nem sempre foi considerado desejável por homens e mulheres em todas as épocas históricas. Contudo, este como um conjunto de atividades intelectuais e manuais nunca deixou de ser realizado. Partindo do caráter imanente à espécie humana, de longe vem a preocupação com a organização dessas atividades. Em sentido estritamente técnico, a organização do trabalho foi incorporada ao modo de produção capitalista e submetido aos interesses de classe. Desde a primeira revolução industrial no século XVIII, a organização técnica do trabalho foi tornando-se uma matéria do conhecimento a ser conquistada com base na luta entre capital e trabalho. Para a classe trabalhadora, o conhecimento passou a ser um dos poucos meios de assegurar sua subsistência e suas condições mínimas de saúde física e mental, além dos direitos sociais, civis e políticos básicos frente ao desemprego e à queda do salário.

Por outro lado, conforme Pinto, o conhecimento tornou-se importante para o empresariado, como meio de controle social, econômico e político da classe trabalhadora, visando a manter o funcionamento do sistema de acumulação do capital. Com a evolução do sistema de comércio e todo aparato necessário para tal e o consequente aumento da competição entre as empresas, o conhecimento no âmbito da produção passou a ser uma prioridade estratégica dos empregadores. O autor explica:

A luta pelo controle do trabalho humano saltou, então, para dentro dos processos de produção e aí instaurou, pelo menos até os dias atuais, a clivagem não somente técnica mas também e sobretudo social do trabalho, que destina aos trabalhadores direitos e deveres diversos em relação aos empregadores, no que tange ao planejamento, coordenação, controle e execução das atividades de trabalho (Id. Ibid., p.18).

Configurou-se como uma estrutura em que o planejamento e coordenação ficou a cargo dos empregadores. Os antigos artífices foram resistentes na luta pelo controle do conhecimento sobre o processo produtivo, que permitiam controlar ao menos o tempo de execução das tarefas, através de habilidades que nasciam como fruto da experiência, um quadro que define a separação entre a administração (gerência) dos meios de produção e a

produção direta (execução). Não tardou para que na indústria, foco de desenvolvimento capitalista, ligada à pesquisa científica voltada para o desenvolvimento e a inovação industrial, e suas diversas especializações (siderurgia, metalurgia, química, telecomunicações etc), consolidado no final do século XIX, fosse aprofundando esse processo de divisão (PINTO, 2013).

O autor assegura que a crescente acumulação de bens e capital pelos empresários faz surgir novos ramos, inclusive, novas formas de funcionamento da indústria, ampliando a escala da produção, processo que resulta na formação dos grandes monopólios e oligopólios transnacionais em vários setores. O desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação faz expandir e dinamizar o mercado, gerando novas complexidades.

Segundo este, ocorre a proliferação de estratégias agressivas visando a aumentar a escala da produção, padronizar a qualidade dos produtos, diminuir os custos de produção e transporte. Tudo isso leva ao mais cruel estágio de controle sobre o trabalho, que agora encontra um lugar determinado. Ao longo dos últimos séculos, dois modelos ou concepções de produção foram predominantes na organização técnica do trabalho: o taylorismo-fordismo e o toyotismo, também chamado sistema Ohno.

Os dois modelos ou concepções de produção, taylorismo-fordismo e toyotismo, são distintos. É importante, ainda que de forma breve, destacar suas particularidades e influências nas formas de organização técnica do trabalho e os impactos nas demandas de formação profissional dos jovens e trabalhadores na atualidade.

1.4.1 As mudanças na organização do trabalho: Taylorismo-Fordismo

O fordismo é compreendido como a expressão de um modelo de sociedade baseado na produção e no consumo de mercadorias em grande escala. O seu estudo dentro dos limites do cotidiano das fábricas não permite perceber sua complexidade. Este deve ser compreendido como um processo mais complexo do que a iniciativa de produção em massa. Constituiu-se em uma das expressões da modernidade, ao tempo em que a distinção do taylorismo para fordismo deve-se à produção em massa para o consumo em massa, à construção de um novo sistema de reprodução da força de trabalho, vinculada a uma nova política de controle e gerência (HARVEY, 1996 apud LUCENA, 2004).

O autor ressalta que tanto o americanismo como o fordismo se constituíram como esforços do capital para a construção de um novo tipo de trabalhador. Os métodos de trabalho fordista passaram a ser inseparáveis de um modo peculiar de viver, sentir e pensar. O que

estava em jogo era a construção de um novo tipo de trabalhador, subjacente ao processo produtivo, difusão do jeito americano de viver e trabalhar e a construção da imagem do trabalhador americano como vitorioso.

Esse trabalhador era considerado vitorioso devido ao acesso aos bens de consumo e um padrão de vida apreciável em relação aos demais trabalhadores do mundo, ao tempo em que promovia acesso às mercadorias, sem, contudo, abolir o conflito principal entre o capital e o trabalho, de tal modo que: *O americanismo e o fordismo derivam da necessidade da organização de uma economia programática, em que os seus problemas e contradições derivam dos elos da cadeia que demonstraram a passagem do individualismo econômico para a economia pragmática.* (Id. Ibid., p.71).

No século XX, ocorreram seguidas modificações nas antigas fábricas referentes à circunscrição espacial relacionada com a nova constituição do trabalho. Com a reorganização crescente dos locais de produção, foi se eliminando quaisquer outras funções que neles pudessem ser realizadas. Com uma organização reconhecidamente mais sistemática, que evolui simetricamente, os locais antes utilizados mais por conta das disponibilidades de espaços do que por uma lógica dos circuitos de produção, foram modificados significativamente. Desapareceu com o tempo a sobreposição de locais (descontinuidade), que levavam os operários a realizarem numerosas e tortuosas manobras para deslocamento de peças e até mesmo a realização de manutenção. Observa Prost:

Nessas condições, o espaço da produção constituía uma rede inextricável de circulações. Nem sempre era fácil saber exatamente onde começa e onde terminava a fábrica: para ir de uma oficina a outra, era preciso atravessar a rua ou um pátio, para onde davam os alojamentos. Tampouco era muito fácil saber se um operário estava em seu posto, tantas podiam ser as razões de andar de um lado para o outro. A pequena organização interna do espaço de trabalho acompanhava, desse modo, a pequena diferenciação dos locais de trabalho e moradia (2009, p.32).

Na fábrica não havia delimitação por nenhuma divisa, gerando problemas para seu funcionamento. A polivalência do espaço da empresa não resultava apenas da sua progressiva constituição ao sabor das circunstâncias, mas fazia parte de uma concepção geral que definia o homem, ou a mulher, antes de tudo, pelo seu trabalho, uma vez que era exatamente isso que definia as classes populares, assegura o autor.

Taylor, que foi operário (técnico em mecânica) e depois Engenheiro Mecânico (gerente de fábrica), sentiu-se incomodado com a porosidade vista no processo produtivo nas fábricas, a falta de controle do trabalho pela gerência, criticando as milimétricas perdas do

capital pelo tempo ocioso entre uma tarefa e outra. Uma de suas aflições era descobrir meios para que a capacidade produtiva dos trabalhadores e das máquinas atingisse seu volume máximo. Para tanto, acreditava que estudos científicos minuciosos deveriam propor soluções gerenciais para os problemas que impediam o aumento da produção, desconsiderando a particularidade da crise de produção e superprodução de mercadorias.

Compreendemos que o capital também configura seus espaços para dar resposta à luta de classes que, naqueles tempos, eram palcos de conflitos violentos entre trabalhadores e patrões. E a configuração dos espaços do trabalho possibilitava ou não melhores condições de enfrentamento, piquetes, sabotagens e paralisação das atividades pelos trabalhadores, como percebemos nas imagens do cotidiano da fábrica apresentadas no livro de Prost. Barreiras enormes começaram a ser erguidas contra a ação dos trabalhadores e suas lutas.

Conforme ainda Lucena (2004), esse modelo de produção em massa expandiu-se através dos oceanos, podendo ser melhor representado hoje pela figura da McDonald's, corporação que usufruiu muito sucesso após a Segunda Guerra Mundial e tornou-se uma referência do que significa o padrão fordista de produção. Esta indústria de lanches tem seu modelo de produção visível para o público adulto e infantil. Seus alimentos são padronizados e vendidos numa escala quase que global. Produzidos em tempos recordes, com base nos princípios da rapidez e eficiência, visando à oferta da mercadoria o mais rápido possível para um público movimentado por um fetiche. Da mesma forma, o consumo também deve ser rápido.

No processo produtivo dessa loja de alimentos fest-food, há três características gerais: 1. tentativa incessante de extinguir os tempos mortos; 2. o interior da loja transforma-se numa escola de adestramento; 3. imposição de um ritmo cada vez mais intenso de trabalho; 4. uma recompensa que podemos chamar de simbólica para os melhores funcionários (divulgação da foto do melhor do mês em um mural para o público). Os clientes também são movimentados num espaço de grande rotatividade e rapidez de consumo, não podendo utilizar mesas e cadeiras por muito tempo, sob a pressão de uma fila de alta rotatividade. O Capital em sua necessidade imanente de reprodução acelera constantemente o tempo de consumo (Id. Ibid.).

Apresentada aqui de maneira geral as formas de funcionamento do taylorismo-fordismo, faz-se necessário apresentar algumas críticas a esse método de produção, mesmo sabendo que este foi implantado de forma diversificada, de forma desigual, mesmo nas diferentes empresas e diferentes ramos, países ou região. Contudo, este se expandiu e tornou-se universal no funcionamento da economia e das empresas na maioria dos países.

Para Segnini (1986), pautado nesse modelo, o capital procura reger o trabalho em função da mais-valia, prevendo os índices de produtividade, apropriando-se da parte do valor criado pelos trabalhadores na produção de mercadorias. A autora sugere que o prolongamento da jornada de trabalho, a divisão do trabalho, o processo de produção baseado na cooperação e a tecnologia são incrementos de obtenção de mais-valia absoluta e relativa. E o controle sempre se dá de forma despótica em meio ao conflito entre capital e trabalho.

Ainda com base na autora, rompendo as fronteiras no interior da fábrica, o taylorismo se constitui em algo mais que uma forma de gestão ou produção, podendo ser entendido como processo de formação de um tipo adequado de homem para o desenvolvimento da sociedade capitalista. Uma das críticas a ser feita a este modelo é que o mesmo racionaliza o trabalho objetivando o aumento do excedente, motivo pelo qual adapta o trabalhador. Ao tempo em que maximiza a força humana em termos produtivos, por um lado, minimiza estas forças em termos políticos. O termo científico utilizado para denominar os princípios elaborados pelo taylorismo termina sendo um juízo de valor do homem, uma vez que acredita ser o trabalhador um indolente natural ou premeditado, cabendo à gerência controlar o *hábito de fazer cera e a vadiagem no trabalho*.

Com base nas críticas da autora, podemos inferir que o taylorismo produz também uma força de trabalho como ideário, promovendo a expropriação dos conhecimentos do trabalhador, alarga a divisão entre trabalho manual e intelectual, restando à direção estabelecer técnicas referentes aos tempos e movimentos que intensificam o trabalho. Com isso, o trabalhador é desqualificado, como afirma Braverman (1987), limitando-se ao papel executor, facilmente treinável e substituível. Isto se reflete na diminuição do valor da mercadoria força de trabalho. Por isso, os mais adaptáveis a esta intensificação são os preferidos para as gerências.

Taylorismo é um movimento de racionalização do trabalho que se iniciou no final do século XIX e efetivamente se implantou e se difundiu no mundo da produção capitalista no início do século XX. Além de Frederick Taylor, outros autores também pensaram este modelo a exemplo de Henri Fayol, Henry Ford e outros menos conhecidos. Todos contribuíram, contudo, Taylor apresenta formulações mais amplas de princípios e técnicas racionalizadoras como parte do movimento da administração científica. O taylorismo era a expressão intelectual, relativa à organização, da passagem do capitalismo liberal para o monopolista, da transformação da empresa patrimonial em burocrática e da substituição da energia a vapor pela eletricidade (SEGNINI, 1986).

Segundo a autora, quando Taylor selecionava os operários para transporte de lingotes de ferro, o tipo de indivíduo preferido era o *homem suficientemente ambicioso financeiramente, forte fisicamente e, intelectualmente, 'estúpido como um bovino', para cumprir obedientemente metas definidas pela chefia* (Id. Ibid., p.84). O treinamento fundamentado nessa concepção significava um exercício de obediência às normas e ordens da chefia, onde as técnicas ensinadas viabilizavam os princípios da ética e da eficiência, subordinando o trabalho ao capital. Num ambiente formativo com essa finalidade não cabia reflexão por parte do trabalhador, senão as limitações de uma subjetividade subsumida. Além dessa angústia de tornar-se cada vez mais apêndice das máquinas, muitas lutas foram travadas para impor limites ao capital como ressalta Antunes:

Fundamentalmente, embora no taylorismo e no fordismo o trabalho seja relativamente regulamentado, relativamente formalizado – há todo o capítulo das lutas sociais do trabalho exigindo a regularização, a formalização do trabalho, os direitos do trabalhador, a redução da jornada de trabalho, a regulamentação da jornada de trabalho, o descanso semanal, tudo que já vimos: as lutas operárias dos séculos XIX e XX (Comuna de Paris; Levante de 1848; as revoluções do século XX). [...]. Apesar dessa regulamentação do trabalho, era um trabalho maquinal, parcelar, fragmentado, fetichizado, coisificado e alienado (ANTUNES, 2012, p.19).

No contexto do taylorismo/fordismo, no sentido paradigmático de organização da produção, o conceito de qualificação tornou-se objeto de reflexões e debates sistemáticos no campo da sociologia do trabalho, desde o pós-guerra. A concepção de qualificação nasce associada à concepção de desenvolvimento socioeconômico dos anos de 1950 e 1960, da necessidade de planejar e racionalizar os investimentos do Estado, no que diz respeito à educação escolar, visando, no nível macro, garantir uma maior adequação entre as demandas do sistema ocupacional e do sistema educacional. Por conta dessa finalidade, associa-se à Teoria do Capital Humano, cujos maiores expoentes foram Theodore Schultz e Frederick H. Harbison.

Segundo essa concepção, a instrução e progresso do conhecimento se encontram vinculados à formação do capital humano, de recursos humanos, que no contexto da sociedade se constitui como chave para a modernização (MANFREDI, 1998). O autor ainda observa que naquele momento histórico, a modernização era compreendida pela escolha e adoção do modelo industrial capitalista como modo de produção, consumo, estilo de vida e integração a um padrão de desenvolvimento industrial adotado nos países capitalistas

ocidentais como modelo. O homem era visto como criador e produtivo que deveria cultivar atitudes favoráveis às atividades produtivas.

Ainda segundo Manfredi, a história dos sistemas de formação profissional no Brasil enquadra-se dentro dessa lógica de qualificação, entendida como preparo de mão de obra especializada ou semiespecializada voltada para as necessidades técnico-organizativas do mercado de trabalho formal. Evidencia-se, dessa forma, que o índice de desenvolvimento econômico e social do sistema ocupacional seria referendado na capacidade de cada estado ou nação para expandir qualitativamente e quantitativamente seus sistemas de ensino.

Esse modelo taylorista e sua concepção de qualificação estabelece como parâmetro a organização e produção do trabalho como foco exclusivo no desempenho das tarefas/funções bastante específicas e operacionais, considerando para todos os efeitos a posição ocupada no processo, restrita ao posto de trabalho. Além disso, prescrição de tarefas e disciplina no seu cumprimento, a não comunicação com promoção do isolamento dos trabalhadores durante o trabalho em linha, entre outros procedimentos rígidos (Id. Ibid.). A [...] *fabricação em massa de bens padronizados através do uso de máquinas especializadas não flexíveis e com recursos a uma massa de trabalhadores semiqualficados* (HIRATA, 1994, p.129).

Essas exigências tornavam-se fundamentais para que o capitalista conseguisse apossar-se do controle sobre o processo de trabalho, motivando um processo de alienação progressiva do trabalhador, transformando a questão das relações de trabalho como um problema especificamente da gerência (BRAVERMAN, 1987). Estruturado com base em procedimentos técnicos e organizativos com vista ao regime de acumulação, próprios do capitalismo, a concepção de Taylor tem finalidade bem definida. Na sua principal obra, afirma que o principal objetivo da administração deveria ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão (e ao mesmo tempo ao empregado). Evidentemente que ao trabalhador, responsável pela geração de valor de troca sobre as mercadorias, nunca é ofertado nada, além do salário e poucas garantias, como foi elucidado anteriormente. Conforme exprime Manfredi, no fordismo, a

[...] concepção de formação profissional está alicerçada numa concepção comportamental rígida, por meio da qual ensino/aprendizagem das tarefas/habilidades deve se dar numa sequência lógica, objetiva e operacional, enfatizando os aspectos técnico-operacionais em detrimento de sua fundamentação mais teórica e abrangente (MANFREDI, 2006, p.25).

Sobre suas consequências para o trabalhador, Marx (2011, p.123) concebia como a [...] *manifestação subjetiva do fato de que o capital é o homem absolutamente perdido para si*

próprio, assim como o capital é a manifestação objetiva do fato de que o trabalho é o homem integralmente perdido para si próprio. Circunstância na qual a [...] produção não produz somente o homem como uma mercadoria, a ‘mercadoria humana’, o homem sob a forma de mercadoria; de acordo com tal situação, produz ainda ele como um ser ‘mental e fisicamente desumanizado...’ Imoralidade, deformidade dos trabalhadores e capitalistas... (Id. Ibid., p.124, grifos do autor).

O padrão organizativo baseado no modelo Taylorista-Fordista foi predominante até meados do século XX, quando é associado a um novo modelo, quando ocorre uma ressignificação do conceito de qualificação e sua substituição pelo de competência. Dois vetores são essenciais e constantes na evolução da direção e sentido das mudanças: a intensidade da produção e o controle do processo de trabalho pela gerência.

1.4.2 O sistema toyotista (Ohno): flexibilidades e competências

O novo período de desenvolvimento do capitalismo mundial representa um salto de qualidade na expansão do capitalismo. *Na verdade, estamos diante de um novo regime de acumulação capitalista, um novo patamar do processo de internacionalização do capital, com características próprias e particulares se comparado com etapas anteriores do desenvolvimento do capitalismo (ALVES, 1999, p.53).*

A mundialização do capital caracteriza-se por uma reconfiguração da produção, reprodução e expansão do capitalismo em escala mundial com vistas à superação da crise que se inicia por volta dos anos de 1970. Representa, portanto, uma rearticulação de suas formas de organização e dominação política e ideológica. A nova forma de organização do trabalho neste contexto histórico, econômico, social e político vem atravessada pela reestruturação produtiva, o neoliberalismo, assim como as novas tecnologias inseridas no mundo do trabalho.

A mundialização impulsiona um conjunto de processos que afetam o mundo do trabalho, centralmente via reestruturação produtiva, ensejando transformações antes não vivenciadas pelos trabalhadores. O modelo toyotista de produção flexível⁹ reconfigura a produção com novos padrões de organização, gerenciamento e exigências para a qualificação geral. Os paradigmas do trabalho no capitalismo mundializado articulam um processo de superexploração, como indica Valência (2009), cujo esforço demonstra a atualidade da lei do

⁹ Sobre a história da flexibilização Cf.: DEL ROSSO (2017).

valor, assim como sua importância para o capitalismo em escala global, de forma que seria impossível eliminar o trabalho vivo do processo de produção das mercadorias. Cabe destacar que está em jogo a insaciável necessidade do capital de aprofundar os níveis de extração de mais-valia dos trabalhadores.

A reestruturação produtiva representou uma mudança no processo produtivo em escala internacional, compondo um novo cenário da relação entre capital e trabalho. O modelo taylorista-fordista foi visto como saturado pelo capital e foi sendo substituído nas últimas décadas por um novo modelo que ficou conhecido como toyotismo, baseado na produção flexível, cujas características são diferentes, pois originam-se mudanças também na relação trabalho e formação profissional, estabelecendo uma nova concepção formativa dos jovens e trabalhadores. Como parte dessa nova proposta formativa ocorre a substituição da noção de qualificação pela noção de competência, bases essenciais da nova pedagogia do capital.

Para Alves (1999), esse novo período capitalista se desenvolve no contexto de uma profunda crise de superprodução que pode ser explicada por Brenner (1999), de uma produção destrutiva caracterizada por Mészáros (1997) ou ainda pela acumulação flexível de Harvey (1993). Interessa, portanto, compreender como se incorpora ao trabalho as formas de produção e reprodução do capital na atualidade, sob o olhar da teoria do valor.

Segundo Alves (Ibid, p.59), foi [...] *na virada da década de 70 para 80, no bojo da ofensiva do capital na produção (o complexo de reestruturação produtiva) e da ofensiva do capital na política (a política e a ideologia neoliberal) que se dá o “ponto de partida” para a mundialização do capital.*

Os fundamentos da mundialização atual são tanto políticos como econômicos. É apenas na vulgata neoliberal que o Estado é ‘exterior’ ao ‘mercado’. É preciso recusar as representações que gostariam que a mundialização fosse um desenvolvimento natural. O triunfo atual do “mercado” não poderia ser feito sem as intervenções políticas repetidas das instâncias políticas dos Estados capitalistas mais poderosos, os Estados Unidos assim como os outros países membros do G7. Graças a medidas cujo ponto de partida remonta a ‘revolução conservadora’ de Margaret Thatcher e de Ronald Reagan dos anos 1979-1981, o capital conseguiu fazer soltar a maioria dos freios e anteparos que comprimiram e canalizaram sua atividade nos países industrializados. O lugar decisivo ocupado pela moeda no modo de produção capitalista deu à liberalização e à desregulamentação um caráter e consequências estratégicas (CHESNAIS, 2008, p.10).

Estes governos iniciaram as mediadas práticas para reconfigurar o capitalismo a partir dos anos 1980, através de políticas que se expandiram por quase todos os países em menor ou maior grau de desigualdade. O capital assume a mais plena liberdade de explorar

todos os continentes e subordinar as economias periféricas e de terceiro mundo, que vão se tornando qualitativamente mais dependente. Isto é, a burguesia, segundo Marx e Engels (2001), não pode continuar a existir se não modificar incessantemente os instrumentos de produção, as relações de produção e todas as relações sociais. Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante é que faz a diferença com todas as outras épocas anteriores ao capitalismo.

O capital deve ser considerado como uma categoria complexa, com múltiplas expressões. É o valor em movimento, cujo processo de reprodução, ritmo frenético e desesperado, cria e recria a sociabilidade moderna. Ou seja, assume uma forma social, à primeira vista mística, que transforma o conteúdo concreto da produção da riqueza social, como mercadoria, numa forma abstrata de riqueza, a forma dinheiro (ALVES, 1999). Cabe observar, ainda conforme o autor que:

A mundialização do capital é, antes de tudo, decorrente de determinações políticas. É essencial levarmos em consideração, ao mesmo tempo, o político e o econômico, para que possamos compreender a sua verdadeira natureza. Na verdade, uma acumulação predominantemente rentista, reflete mudanças qualitativas nas relações de força política entre o capital e o trabalho, assim como entre o capital e o Estado, em sua forma de Estado de Bem-Estar (p.56).

Entretanto, esse processo só teve êxito à medida que se combina simultaneamente com dois outros também de dimensões globais. O primeiro se deu a partir das novas descobertas técnico-científicas, com a introdução de novas tecnologias na base produtiva, uma reengenharia da produção completamente diferente das vistas anteriormente. Todas estas mudanças têm fortes implicações na organização do trabalho. Simultaneamente se desenvolve a ideologia do progresso técnico, cujo papel é cultuar as novas tecnologias utilizadas pelas corporações transnacionais, através de um novo complexo de reestruturação produtiva, que modifica suas relações com os trabalhadores e as organizações sindicais (Id. Ibid.).

São muitas as mudanças que ocorrem concomitantemente, todavia, pelos objetivos da reflexão proposta neste capítulo, convém concentrar esforços para compreender em específico as mudanças que ocorrem na formação humana dos jovens e trabalhadores (ponto de partida da presente investigação) no contexto da mundialização, para assim chegarmos ao entendimento do significado das transformações decorrentes da reestruturação produtiva e suas múltiplas determinações no padrão de formação humana da atualidade.

A mundialização do capital impulsiona um novo complexo de reestruturação produtiva, uma ofensiva do capital na produção que visa a constituir um novo patamar de

acumulação capitalista em escala planetária e que tende a debilitar o mundo do trabalho, promovendo alterações importantes na forma de ser (a subjetividade) da classe dos trabalhadores. De tal modo, o novo padrão de acumulação surge da necessidade do capital reconstituir sua base de valorização abalada nas décadas do Welfare State, bem como o aumento da concorrência mundial (ALVES, 1999).

Paralelamente, mudanças na base tecnológica oferecem margem ao capital, para se reproduzir em melhores condições que antes. Essas novas tecnologias, tais como a microeletrônica, aplicadas à produção possibilitaram ainda, no interior de novos tipos de organização, no plano material, a constituição de novos níveis de flexibilidade (Id. Ibid.). No entanto, não se trata apenas de determinações tecnológicas, mas de escolhas políticas que se dão no cenário da correlação de força entre as classes. O autor menciona a diversidade das inovações que ocorrem no processo de produção que, na essência, traduzem um método flexível:

Os anos 80 podem ser considerados a *década das inovações capitalistas*, da flexibilização da produção, da *especialização flexível*, da desconcentração industrial, dos novos padrões de gestão da força de trabalho, tais como just-in-time/Kan-ban, CCQ's e Programas de Qualidade Total, da racionalização da produção, de uma nova divisão internacional do trabalho e de uma nova etapa da internacionalização do capital, ou seja, de um novo patamar de concentração e centralização do capital em escala planetária. Na verdade, foi a década de impulso da acumulação flexível, do novo complexo de reestruturação produtiva, cujo 'momento predominante' é o toyotismo. (ALVES, 1999, p.80, grifos do autor).

No âmbito do preparo para o trabalho, surgem novas demandas educacionais decorrentes dessas profundas transformações da produção capitalista e com o advento do toyotismo. Ocorrem também mudanças, em particular, referentes ao processo de qualificação dos jovens e trabalhadores. Com isso, muitas modificações se efetivam no âmbito da profissionalização, principalmente com o advento da noção da qualificação por competências que adentra agora o mundo da educação.

As novas modalidades de organização do trabalho, alternativas ao taylorismo-fordismo, foram conceituadas como especialização flexível, no início da década de 1980, por economistas dos Estados Unidos e sociólogos da Alemanha. A especialização flexível representaria o estímulo às inovações organizacionais e tecnológicas, a descentralização e a abertura dos mercados internacionais. Essa visão proporciona uma verdadeira mudança na relação da produção capitalista com o espaço e o tempo, oferecendo à fábrica flexível trabalhadores temporários e a possibilidade de variação do emprego no espaço e no tempo de

trabalho em função da conjuntura. E teria como corolário a volta a um trabalho na forma artesanal qualificado e uma relação de cooperação entre management (equipe dirigente de uma empresa) e operários multifuncionais, numa nova lógica de utilização da força de trabalho. Um impulso para a formação e para reprofissionalização da mão de obra nasceria da automação da produção, especialmente no ramo da indústria, conforme Hirata (1994).

Na argumentação da autora sobre o velho e o novo modelo produtivo, constatamos uma nova relação entre trabalho e educação, estabelecida pelo paradigma da produção flexível. Vinte anos depois dos primeiros estudos sobre as consequências da introdução das novas tecnologias sobre a divisão do trabalho e a qualificação, novos estudos indicam a origem da requalificação e da reprofissionalização com o aprofundamento da automatização de base microeletrônica nas indústrias. A nova lógica de produção exigiria assim novos conhecimentos e atitudes por parte dos trabalhadores, diferentes das qualificações formais e processos de trabalho característicos do taylorismo-fordismo.

De acordo com Hirata, a noção de competência, oriunda do discurso empresarial entre os anos de 1980 e 1990 na França, foi retomada em seguida por economistas e sociólogos. O conceito de competência para alguns autores ainda era uma noção bastante imprecisa, comparada ao de qualificação. *Noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a ideia de relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores* (1994, p.132). Esse conceito decorre da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades gestadas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associadas, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento. É uma proposta substitutiva à noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e às classificações profissionais que lhes eram correspondentes.

Segundo Deluiz (2001), na década de 1990, o aprofundamento da globalização das atividades capitalistas e a crescente busca de competitividade atrelaram em definitivo as políticas de recursos humanos às estratégias empresariais, ligando a prática organizacional ao conceito de competência como modelo de gerenciamento de pessoas, consideradas como novos elementos para a gestão do trabalho (com eficiência).

A obra *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* de Ramos (2002), promove uma discussão sobre a resignificação dos conceitos de qualificação e competências. A autora esboça como se dá o deslocamento conceitual e como o mesmo se insere no campo das relações educacionais, agora marcado pela negação do conceito de qualificação. A ascensão do conceito de competência ocorre no sentido de postular-se como um regulador das práticas e projetos educativos. É um deslocamento que estabelece o plano da individualidade

como ponto de partida e de chegada para a explicação das questões sociais e educacionais. O conceito de competência seria, por assim dizer, um mecanismo ideológico estruturante e contributo para o avanço de uma nova cultura de cunho neoliberal na educação.

Nesse contexto de mudanças, a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A autora vê duas razões que sustentam tal proposição:

A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (RAMOS, 2000, p.402).

Nos diversos países do mundo ocorre um movimento bastante generalizado de reformulação de seus sistemas de educação profissional a partir de diretrizes internacionais que mobilizam agentes públicos com vistas a instituir mudanças que buscam criar os novos códigos que crie uma aproximação cada vez mais acentuada entre a educação e o sistema produtivo. A noção de competência vem sempre associada às noções de empregabilidade, laborabilidade e até inclusão social.

Na atual organização das fábricas de automóveis e aparelhos eletrônicos, principalmente desses aparelhos fabricados em larga escala como smartphone, iPhone, iPad e netbook, mercadorias estas essenciais para a manutenção do capitalismo atual, há uma transformação da engenharia dos locais de trabalho, embora, para alguns autores, modelos distintos ou novos possam conviver no mesmo espaço produtivo. As novas tecnologias alimentam o modelo de produção flexível com maior controle, intensidade de tarefas e velocidade na fabricação.

Mas esse novo modelo não prescinde de mais-trabalho, pelo contrário, intensifica-o, uma vez que, conforme Lucena (2009), o tão importante caráter duplo do trabalho contido na mercadoria do qual falava Marx n'O capital, será o eixo em torno do qual gira a compreensão da economia política. Deste modo, a flexibilização não desconsidera o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção do valor. Em todas as revoluções industriais este fator foi central para articulação das mudanças tecnológicas (mais recentemente a informática e a

robótica), para a redução do tempo e aumento da produtividade. Para tanto, o controle social e político sobre o trabalho no sentido de dissolver os conflitos sempre foi necessário.

Nesse novo sistema, o trabalho sofre os impactos da desregulamentação, da informalização, precarização, intensificação, sendo mais polivalente e multifuncional. Seguindo critérios e metas, exigindo competências, sendo realizado em equipes promovendo uma disputa terrível entre os trabalhadores. O toyotismo precisa do envolvimento e da expropriação do intelecto do trabalhador. Diferentemente de Taylor, o engenheiro fundador desta concepção não vê o trabalhador como um gorila amestrado. Contudo, não deixa de ser uma forma de alienação mais interiorizada que exige o envolvimento, tratando o trabalhador agora como colaborador, cliente e consultor. A alienação ou estranhamento é aparentemente menos despótico e mais interiorizado porque busca o envolvimento. Numa planta flexível procuram transformar o trabalhador num déspota de si mesmo (ANTUNES, 2012).

Na discussão sobre o toyotismo e as novas formas de acumulação de capital, percebe-se que o capital investe em um projeto de recuperação da sua hegemonia ideológica, através do culto a um subjetivismo e, ao mesmo tempo, a um ideário fragmentador que justifica o individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social. O capital responde à sua crise estrutural pelas reestruturações implantadas no próprio processo produtivo, lança mão de diferentes formas de produção flexíveis, da inovação científico-tecnológica e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e dos conhecimentos tácitos dos trabalhadores e mira na retomada de seu patamar de acumulação, mas também projeta a recuperação da hegemonia do capital, na esfera da produção da sociabilidade humana, articulando condições para estabelecer uma nova correlação de forças entre as classes (Id., 2007).

Segundo Ferreti (1998), a área educacional apropria-se do conceito de competência, no marco de uma inflexão das discussões entre qualificação, formação geral e formação profissional nos anos de 1990 e emerge como modelo que ganha influência nas propostas de qualificação para o trabalho. Consequentemente, o modelo de competências torna-se, em certo sentido, hegemônico na atualidade. Por isso, a importância de compreendermos os fundamentos que estruturam essa concepção.

Antunes e Pinto (2017), na obra *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*, traçam algumas indicações que expressam parte do que as pesquisas de muitos autores têm concluído. No atual contexto, as instituições têm procurado adaptar seus currículos a um contexto em que os trabalhadores devem ser mais flexíveis, polivalentes na manipulação de equipamentos cada vez mais avançados nas tecnologias digitais e de

informação. A educação requisitada hoje pelo capital deve ser *ágil, flexível e enxuta*, a exemplo de como são as empresas que operam neste módulo.

A pragmática da educação nos dias atuais comporta um núcleo básico para nivelamento de competências, bastante generalista e com menor custo. O ensino a distância através de métodos tutoriais é a forma preferencial, pois oferta uma formação técnica de caráter esporádica e profissionalizante, além de cursos em outros níveis. Estes cursos esporádicos de formação profissional se generalizaram como uma espécie de *qualificação profissional intermitente*, parafraseando o termo muito utilizado por Antunes para caracterizar a tendência do trabalho nos dias atuais. Essa pragmática caminha para o que se denomina de liofolização e flexibilização multifuncional, alcunhada, generalista, sob o comando da empresa flexível e da hegemonia financeira.

Kuenzer (2005) sustenta que, no âmbito da pedagogia toyotista, as capacidades mudam e são chamadas de competência. Não exige mais as habilidades psicofísicas e fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas. Ao buscar uma crítica à pedagogia toyotista reconhece que a capacidade incorpora algumas demandas dos trabalhadores, contudo esse reconhecimento se faz através do estabelecimento de uma nova dialética entre o mundo do trabalho e a educação, a partir das macrocategorias que configuram o regime de acumulação flexível. A esta lógica, que a autora chama de *exclusão includente*, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária do ponto de vista da educação, chamada de *inclusão excludente*. Ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar pelo novo modelo formativo representam, na prática, uma exclusão do processo educacional.

O capital nos dias atuais exige mais submissão do trabalho aos seus objetivos, com as jornadas extenuantes, a extensão do expediente ao lar, confusão entre espaço de trabalho e lazer, promovendo uma façanha inédita de colocar sobre os ombros dos trabalhadores a responsabilidade por todo o processo de produção, controle de qualidade e circulação das mercadorias. Talvez Byung-Chul Han (2015), no livro *Sociedade do Cansaço*, teve a felicidade de colocar um forte indício do estado de existência psicológica dos trabalhadores no início do século XXI, marcado pela perspectiva patológica neural, considerada uma das mais letais das enfermidades: a depressão e a síndrome de Burnout. O mundo do trabalho flexível é o mundo da neurose, da *gestão pelos olhos* e da *gerência pelo estresse*.

Decorrente da introdução da microeletrônica no processo produtivo, particularmente no setor fabril e no setor terciário, constatou-se o aumento do desemprego, a desqualificação profissional e o aumento do controle do capital sobre os ritmos do trabalho. Os ganhos de

produtividade que as novas tecnologias permitiram, pela universalidade da sua aplicação nos diversos ramos, foram inéditos. Enquanto os processos operacionais se simplificaram de forma significativa, ao tempo em que as tarefas permanecem repetitivas e monótonas, pressionaram pela qualificação aligeirada, intermitente ou mesmo precarizada.

Apresentamos até aqui elementos em busca das primeiras aproximações da relação trabalho e a formação humana no contexto da mundialização do capital e da reestruturação produtiva. Assim, percebemos a totalidade das relações que envolvem trabalho e educação na sociedade capitalista na atualidade, marcada por um processo de crise que estabelece novos contornos para a educação escolar dos jovens e trabalhadores.

Os aspectos relacionados às transformações do mundo do trabalho e como parte dessas transformações, a flexibilização, a precarização e a intensificação também marcam esses contornos. Somados a uma profunda exploração da individualidade, das singularidades e particularidades humanas, incide de forma negativa sobre o conteúdo da formação humana na atualidade. Esta lógica está vinculada à exploração e à apropriação do trabalho numa escala generalizada.

O capitalismo como sistema orgânico só foi capaz de manter-se nos últimos séculos, porque foi convertido numa processualidade incontrolável e profundamente destrutiva. Na lógica da valorização do capital, sem que se leve em consideração os imperativos humanos-sociais-vitais, a produção e o consumo supérfluo acabam gerando a corrosão do trabalho, sua consequente precarização e o desemprego estrutural (ANTUNES, 2011). Uma lógica simultaneamente incorrigível e incontrolável de uma forma de produção que trata os seres humanos como mera força de trabalho, fator de produção e mercadoria.

Dessa forma, desvinculando seus antigos componentes orgânicos dos elos dos sistemas orgânicos precedentes e demolindo as barreiras que impediam o desenvolvimento de alguns novos componentes vitais, o capital, como um sistema orgânico global, garante sua dominação, nos últimos três séculos, como *produção generalizada de mercadorias*. Através da redução e degradação dos seres humanos ao *status* de meros ‘custos de produção’ como ‘força de trabalho necessária’, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma ‘mercadoria comercializável’, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica (MÉSZÁROS, 2000, p.8).

A intensificação do labor é um dos aspectos que se aprofunda com da reestruturação produtiva, cobrando um esforço físico e mental cada vez maior dos trabalhadores no processo produtivo. As mudanças tecnológicas contemporâneas, em particular no campo da informação e comunicação, constituem instrumentos fundamentais para reduzir a porosidade do processo

de trabalho àqueles momentos do não-trabalho do tempo de trabalho. Um bom exemplo da intensificação proporcionada pela tecnologia são os call centers. Dal Rosso (2008), explica que nestes locais, as tecnologias permitem não só rapidez no desempenho das tarefas como também a redistribuição de novas tarefas num fluxo constante. Também possibilita controlar o desempenho do trabalhador, mensurando de forma sistemática o seu desempenho e solapando possíveis formas de reduzir o desgaste. Este processo tem seus efeitos estendidos para quase todas as esferas da produção e circulação na economia.

As mudanças decorrentes da mundialização geraram fenômenos novos também na composição da classe trabalhadora, fazendo surgir um novo proletariado caracterizado por uma nova classe trabalhadora assalariada. Uma classe composta de operários e empregados altamente qualificados, de um lado e, de outro, uma classe trabalhadora precária, ampliada e multifacetada, objeto de intensa exploração (ALVES, 1999).

É um fato, para Silva (2006), que o mercado de trabalho reestruturou-se de forma radical. Regimes e contratos de trabalho mais flexíveis passaram a ser impostos num cenário diferente, tendo em vista o enfraquecimento do poder sindical e a grande quantidade de mão de obra excedente, os desempregados ou subempregados, em consequência da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro. É frente a este cenário de mudanças intensas que estão em curso ajustes no processo de preparo para o trabalho associados à concepção do trabalhador de novo tipo.

O radicalismo dessa atual fase do sistema capitalista se sustenta no aparente paradoxo da não necessidade da força de trabalho industrial. Esse paradoxo fez com que os proprietários das transnacionais não diminuíssem o ímpeto de buscarem, nas periferias, mais miseráveis do sistema, a mão de obra, com o intento de barateá-la. Trata-se de vários movimentos simultâneos, como a precarização do trabalho que avança entre os empregados, fazendo com que a miséria corroa os dispensados por esse modo de produção. A utilização do Exército Industrial de Reserva (EIR) faz-se como expediente de rebaixamento do custo de reprodução da força de trabalho urbana (Id., Ibid.).

Antunes (2005) critica o fato de que, impulsionado pela lógica neoliberal, o sistema produtor de mercadorias intensificou a concorrência entre blocos e países capitalistas mais avançados, consolidou sua grande aventura, gerou uma excessiva sociedade dos excluídos expandida mundialmente e para a qual as tentativas de resolução dos problemas surgidos não passam de manipulação. Por outro lado, o salto tecnológico, motor da disputa entre os países avançados, ao visar principalmente à produção de mercadorias e não as efetivas necessidades

humanas e sociais, tem como consequência a desmontagem de parques produtivos inteiros, que são incapazes de acompanhar essa lógica da competição e da concorrência.

Mas, à educação restou a limitação aos aspectos quantitativos de acesso, a chamada democratização, adotando um rígido sistema de controle dos resultados, criando um fetiche gerencial quanto a estes conceitos. Escola, empresa, produtividade, aluno-cliente, gestão eficiente, eficácia, competência, amigos da escola, aprender a aprender, Teoria do Capital Humano, voluntarismo, educação para o desenvolvimento e o mercado foram apenas alguns dos termos que compuseram o palavreado utilizado fartamente pelos governos e seus gestores, para disseminar, em praticamente todas as esferas do sistema educacional, uma influência pedagógica difícil de ser contraposta.

Os princípios gerais que fundamentaram as transformações na organização do trabalho analisadas aqui, nos oferecem uma noção dos fundamentos que nortearam a formação geral, determinante para todo o sistema educacional nesse período. Cidadãos mais produtivos, mais flexíveis e capazes de se adaptarem às novas realidades e demandas do mundo produtivo. Uma geração que sentiu, posteriormente, com a chegada do século XXI, o quanto as promessas neoliberais de uma sociedade *livre, moderna*, altamente competitiva, tinha resvalado para um amplo processo de exploração, inclusive por intermédio de mecanismos da própria educação. Fruto dessas reformas neoliberais, o conteúdo formativo esteve voltado para a construção de uma nova subjetividade inteiramente subordinada.

Antes de abordarmos a Educação Profissional na atualidade, refletiremos sobre as mudanças ocorridas na formação técnico-profissional, fruto das políticas neoliberais para o ensino profissional na década que se concebe como central para a adoção dessas mudanças, os anos de 1990, momento em que o mercado hegemoniza de vez e determina as formas de educação que irão predominar.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB DECRETOS E O MERCADO NO COMANDO

Podemos conceber a política educacional como as medidas que o poder público adota relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação (SAVIANI, 2011). Não se pode esquecer que a formação profissional está inscrita entre as políticas públicas, podendo o Estado com esta intervir sobre a forma como se dá a oferta e a qualidade da força de trabalho disponível (MOROSINI, 2007). Os anos de 1990 inauguraram as políticas neoliberais para o ensino profissional na Rede Federal de Educação do país, tendo em vista, as justificativas que nascem a partir da mundialização, da reestruturação produtiva e das novas tecnologias.

Os organismos internacionais, como Banco Mundial (BIRD), passaram a interferir nas orientações para a educação mundial, elaborando um conjunto de metas para os sistemas educacionais como parte de sua política macroeconômica para o país. Na segunda metade dos anos de 1990, este e outros organismos condicionaram muitos países às inúmeras diretrizes e ao monitoramento de metas. No ensino profissional não foi diferente, haja vista que as diretrizes do Banco Mundial foram sendo utilizadas como fundamento principal para as políticas educacionais brasileiras e latino-americanas no contexto da reforma do Estado e da educação. *A CEPAL (Comissão Econômica para América Latina) nos anos 1990 incorporou o debate internacional sobre a necessidade de se reformular os sistemas educacionais de modo a ajustá-los às mudanças no setor produtivo e das transformações decorrentes de uma competição em nível global [...] (SILVEIRA, 2008, p. 4).*

O Decreto 2.208 de 1997, que tinha negado a articulação entre o ensino médio e o profissional, na visão dos seus críticos, foi responsável pelas principais mudanças no ensino profissional nos anos de 1990. Aprofundou bastante a dualidade, razão pela qual recebeu fortes contestações durante o período de sua vigência. Sua revogação se deu com a emergência do Decreto 5154 de 2004, assim como as mudanças na legislação que ocorrem no ensino técnico-profissional de nível médio nas duas décadas seguinte. Que mudanças estes decretos promovem na organização e expansão do ensino técnico-profissional da Rede Federal EPCT no país? Que alterações se sucederam na concepção de ensino profissional?

Neste segundo capítulo buscaremos conhecer as políticas públicas para o ensino profissional dos anos de 1990, antecedentes à emergência dos Institutos Federais. Para tanto, criticaremos os impactos das políticas neoliberais na Rede Federal de Educação Profissional, relacionando-as com as mudanças em função do mercado e do sistema produtivo. No contexto do neodesenvolvimento estabeleceremos comparações, identificando as diferenças e congruências entre as concepções dos Decretos 2208/07 e 5154/04.

2.1 Reforma e flexibilização do ensino profissional decretadas pelo mercado

Desde a Primeira República, constituiu-se uma rede de ensino técnico-profissional no país mantida pelo governo federal. Embora plasmados de acordo com a legislação que veio sendo elaborada, criou-se nesse nível de ensino diversos subsistemas com características distintas, resultado dos vários embates envolvidos na sua ideação e construção. Assim, a depender do estado ou região, o ensino técnico-profissional adquire maior ou menor desenvolvimento, impulsionado pelos interesses dos setores ligados à indústria (MAFREDI, 2002).

A partir dos anos de 1990, ocorrem modificações significativas no ensino profissional na Rede Federal, através de políticas direcionadas para reestruturação do ensino, envolvendo a redefinição de seu caráter. Essas mudanças estiveram profundamente associadas às novas formas de organização da produção material da sociedade. As exigências foram representadas pelo projeto neoliberal e as novas relações entre Estado e a política educacional.

O discurso neoliberal atribui à intervenção do Estado todos os males sociais e econômicos e à iniciativa privada todas as virtudes e saídas. Para tanto, utilizou os meios de comunicação de massa para conquistar a consciência social hegemônica e a educação como veículo estratégico de preparação para o mercado de trabalho e como via ideológica de proclamação das excelências do livre mercado e da livre iniciativa. As mediações existentes entre a educação, o trabalho e a formação humana podem ser explicadas a partir de processos mais amplos, entre os quais as crises cíclicas do capitalismo monopolista, a ciência e a tecnologia (FRANÇA et al., 2009).

Sousa (2004) argumenta que existe uma estratégia geral do capital no âmbito do Estado com relação às políticas educacionais, procurando adaptar os sistemas ao modelo econômico. As ações do empresariado para garantir maior flexibilização dos direitos trabalhistas e condições renovadas de mediação do conflito de classe, operam de forma privilegiada, no âmbito do Estado.

Por meio do dismantelamento das instituições do Estado de Bem-Estar Social, respaldado no discurso do Estado Mínimo, a atual redefinição do papel do Estado articula-se ao desenvolvimento de novas tecnologias de produção e à flexibilização do trabalho e da produção. No bojo desse fenômeno, surgem novas demandas de qualificação para o trabalho e para a vida social. Um novo valor é atribuído à formação do trabalhador, seja no nível da educação básica ou da educação profissional. Nesse sentido, a reformulação do modelo de desenvolvimento do capital sob a hegemonia neoliberal tem se materializado no campo educacional na forma de políticas

públicas para a adaptação dos sistemas educacionais às necessidades imediatas do mercado de trabalho [...] (p. 8).

Lima Filho (2001) aponta que um dos pontos nodais da reforma estrutural foi a redefinição do papel do Estado, sob os paradigmas da desregulamentação, flexibilização e privatização. No tocante ao papel do ensino profissional no contexto da reestruturação e do Estado neoliberal, podemos assinalar que cumprem determinadas especificidades com vistas à valorização do capital, mas também estimulam, em menor grau, as expectativas e a busca por acesso ao conhecimento por parte de jovens e trabalhadores. Tal busca gera expectativas de inserção no trabalho que colidem com o contexto:

Assim, a educação profissional tem respondido, de modo específico, às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que tem se constituído em um espaço de significativo potencial contra-hegemônico para a classe trabalhadora, na medida em que, através da ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento, abre novas possibilidades de organização e luta por educação para a classe trabalhadora. Todavia, a especificidade do desenvolvimento dos sistemas educacionais nos últimos anos de crise do capital pode ser explicada pelas “repercussões econômicas e político-sociais das aplicações diretamente produtivas da ciência no processo de trabalho sob o sistema de máquinas (NEVES, 1999, p. 17 apud SOUSA, 2004, p.13).

É um fato que novas necessidades de preparo da força de trabalho emergiram das transformações do capitalismo e da sociedade urbana industrial:

À medida que a produção material e simbólica da existência se racionaliza pelo emprego diretamente produtivo da ciência para a reprodução ampliada do capital e à medida que o trabalhador coletivo necessita de adaptação aos valores e práticas da cultura urbano-industrial que se instaura e se consolida ao longo do século XX, sob a lógica da acumulação capitalista, novas exigências passaram a ser apresentadas pelo capital para a formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo, requerendo alterações periódicas no conteúdo e na forma de preparação para o trabalho (NEVES; PRONKO, 2014, p.123-124).

No passado, o trabalho simples tinha como locus de sua formação o espaço de trabalho, contudo, com o aumento da racionalização no processo de trabalho, nasce a exigência de uma forma particular de espaço para tal, a escola. A escola passa a ser dividida em graus, modalidade com hierarquias semelhantes à que se impunha no local de produção de mercadorias e própria dos meios urbano-industrial, flexível, baseada na variação do trabalho, na fluidez das funções e na mobilidade do trabalhador (Id., 2009).

A divisão internacional do trabalho expressa sempre mudanças nas relações entre capital e trabalho a partir de uma relação de dominação. Ainda, segundo Neves e Pronko (2014), no capitalismo, momentos que podem representar progresso histórico no sentido de propiciar melhores condições de vida para os trabalhadores, terminam por se transformarem na negação dessas condições. As chamadas sociedades dependentes, da América Latina, transformaram-se em Estados-nação, proclamaram suas repúblicas, mas nada disso se refletiu em reformas sociais que transformassem concretamente a realidade econômico-social.

A passagem do capitalismo liberal para o monopolista ocasionou modificações significativas a nível econômico, político e ideológico nas formações sociais. Tais transformações afetaram as sociedades capitalistas alterando as relações internacionais, intensificando as relações de dependência e de desenvolvimento e subdesenvolvimento das sociedades (WARDE, 1979). A autora refere-se às transformações da sociedade desde o século XX através da ascensão do capitalismo monopolista.

No Brasil, a constituição do sistema de ensino se realiza historicamente baseada na lógica da divisão entre a teoria e a prática. Essa relação precisa ser compreendida ao longo da história da educação brasileira, à medida que a escola dual, em cada momento do capitalismo, vai sendo repaginada, mas impondo as exigências para cumprimento das suas funções. Ao longo das últimas três décadas, um conjunto de políticas educacionais foi adotado para o ensino profissional, buscando atender a um novo contexto da globalização, da reestruturação produtiva e da difusão das novas tecnologias na produção.

A educação profissional foi reestruturada, quando surgiu de uma nova concepção de educação profissional, cujos fundamentos têm base nas teorias das competências. De acordo com Morosini (2007), uma das promessas mais relacionadas aos modelos de competência na educação é a elevação das condições de empregabilidade, de forma individualizada, dissociada das condições históricas em que emprego e o desemprego são gerados e as formas que estes se realizam e se reproduzem.

O modelo de competências precisa ser compreendido como um fenômeno relacionado às mudanças operadas no mundo do trabalho, a partir da crise estrutural do capitalismo contemporâneo, iniciada nos anos de 1970. Surgida na década posterior, o modelo das competências profissionais visa a responder às demandas de qualificação geradas pela reorganização do setor produtivo, operadas na tentativa de recompor os níveis de acumulação do capital e reestabelecer uma nova relação entre capital e trabalho, de forma a favorecer o primeiro. Busca-se ainda adequar-se ao padrão de acumulação flexível, ao desemprego estrutural e à sociedade do não emprego. É importante contextualizar o mesmo na ofensiva

contra o estado de bem-estar social e os direitos sociais historicamente conquistados pelos trabalhadores (Id. Ibid).

A linha de raciocínio do autor leva a crer que a apropriação da noção de competência, originária da psicologia do desenvolvimento, leva a educação ao papel de “adequar psicologicamente” os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas, promovendo uma psicologização da questão social. Ao contrário do forte componente social da qualificação profissional, traduzido em negociação por direitos associados a valores socialmente determinados das profissões, nos marcos das competências as relações de trabalho são geridas individualmente, cabendo ao trabalhador a responsabilidade por retroalimentar seu estoque de competências. Essa capacidade de manter-se adequado ao mercado desregulamentado e flexível, garantiria à força de trabalho a medida de sua empregabilidade.

Os fatores elencados acima contribuem para o esvaziamento político das relações de trabalho, das relações sociais e dos históricos processos coletivos de reivindicações e negociações. Na medida em que ocorre o desmanche, a fragilização e a fragmentação dos contratos de trabalho, a relação entre capital e trabalho encontra-se individualizada por parte do trabalhador, todavia a empresa atua em bloco sempre coeso e centralizado.

Ainda são apresentados como elementos inovadores do modelo de competências a elevação da escolaridade, uma determinada intelectualização do trabalho promovida pela complexidade dos processos e das inovações tecnológicas, a valorização do conhecimento advindo da experiência do trabalhador e a multiquificação derivada das exigências de polivalência, tornando-o apto a atuar frente a diferentes cenários e enfrentar desafios operacionais e técnicos.

A valorização da experiência do trabalhador ou do seu saber prático adquirido, estreitando, supostamente, a relação do mundo teórico e prático, restabelecendo sua unidade, é a tradução do utilitarismo na aplicação imediata dos saberes e habilidades nos processos produtivos. Vale lembrar que os trabalhadores foram historicamente expropriados dos seus saberes que foram transformados em meios de produção, apropriados pelo capital. Ademais, a incorporação das tecnologias contribuiu para a transformação do trabalho concreto em abstrato (ou do trabalho complexo em simples). Poucos são incumbidos de assumir a concepção e programação do processo produtivo, enquanto a maioria exerce função mais simplificada de interação com os instrumentos (monitoramento, ajustes entre outras funções). Tudo isso, na prática, intensifica a hierarquização do trabalho, num acirramento da divisão social e intelectual do trabalho.

Procurou-se com a adoção dessas reformas estabelecer uma relação direta entre a educação e a formação para o trabalho. Por isso, segundo Keunzer (1999), a dualidade estrutural configura-se como uma das categoriais explicativas mais importantes da constituição do ensino profissional no Brasil, legitimando dois caminhos distintos a partir das funções essenciais na sociedade: dirigir a sociedade ou atuar no mundo prático do trabalho.

Na esfera federal, nos anos de 1990, a rede de escola técnicas era formada por instituições de ensino mantidas pelo governo federal, integrando uma rede de nível médio e pós-médio constituída por Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)¹⁰, entre outras instituições de ensino de menor importância. Nas unidades da federação, as iniciativas sempre ficaram dependentes do governo federal, mas não podemos falar de um sistema único e homogêneo, mas com significativas diferenças.

As ETFs eram parte de uma rede composta por 19 escolas na maioria dos estados, distribuídas por todo o país, localizadas principalmente nas capitais. Estas constituíam, pelo menos em tese, um sistema técnico de ensino do 2º grau. Até o ano de 1997 do século XX, os alunos conviviam com a equivalência, nas quais cursavam o ensino médio e o técnico de forma integrada. Estas escolas foram

[...] provavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os germes de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um modelo de ensino unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país (SAVIANI, 2016, p.240-241).

Ainda no governo Itamar Franco (1992-1994) ocorreu a tentativa de redefinição de uma política de Estado para a educação técnica profissional. Ao instituir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (SNET) e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica (CNET), que realizou uma tímida expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica decorrente da transformação das ETFs em CEFETs, com o objetivo de disseminar a oferta de Cursos Superiores de Tecnologias (CSTs).

Em alguns estados, como MG, PR e RJ, estas escolas haviam sido transformadas em CEFET, normatizadas pela Lei 8.948/94, que instituiu o sistema integrado pelas instituições

¹⁰ As escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993. Os CEFET surgiram em 1978 com a Lei nº 6.445 (alterada depois pela Lei 8.711/93 e Decretos 87.310/82) que transformou as ETF de MG, PR e RJ nesses centros. Em 1999 foram criados estes centros no MA e na BA. A Lei 8948/94 criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e terminou de transformar as ETF em CEFET.

de educação tecnológica federais, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Segundo a legislação, estas instituições tinham como finalidade permitir melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na política nacional de educação.

A procura de um trabalhador de novo tipo, segundo Kuenzer (1999), parte das macroestratégias responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista, imprime dinamicidade às mudanças que ocorrem no setor produtivo a partir da crescente incorporação da ciência e tecnologia, em busca de competitividade. O texto da lei reproduz o discurso de um novo trabalhador, sendo que estas determinações mudam radicalmente o eixo de formação profissional.

A criação do SNET tinha como finalidade a elevação à categoria de CEFET das dezenove escolas técnicas ainda existentes. Isso se daria após uma proposta da avaliação de desempenho a ser realizada e coordenada pelo MEC (MANFREDI, 2002). A justificava para tal mudança consistia no fato de que:

A ideia estrutural básica dos CEFETs é a verticalização do ensino, ou seja, a oferta em uma mesma instituição de cursos profissionais em diferentes graus e níveis de ensino, em estreita integração e articulação com o sistema produtivo (MILITÃO, 2000, p. 17 apud MANFREDI, 2002, p.162).

Mas a proposta não se efetivou devido à mudança de direção do processo de estruturação dessas escolas, mais tarde reordenadas pelo Decreto 2406/97 do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que regulamentou os Centros de Educação Tecnológica (CETs), constituindo-se em modalidade de instituições especializadas de educação profissional. Sua finalidade era formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, voltados para os diversos setores da economia, assim como realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, propondo uma estreita articulação com os setores produtivos, oferecendo mecanismos para a educação continuada (BRASIL, 2004).

Esses CEFETs se constituíram em instituições especializadas na oferta de educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com atuação prioritária nas áreas tecnológicas. Além disso, nelas deveriam ser formados trabalhadores para os diversos setores da economia, bem como realizada pesquisa aplicada e promovido o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores

produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (Id. Ibid.).¹¹

Tratava-se de viabilizar a formação de uma força de trabalho qualificada requerida pelo setor produtivo, transformando por intermédio da norma legal, o que antes era o ensino industrial para a condição de educação tecnológica. Com essa medida visava a atender mais o mercado de trabalho, que necessitava de um profissional que pudesse estar preparado para utilizar as tecnologias.

Lima Filho (2001) assegura que, identificadas as novas demandas do mundo do trabalho dos anos de 1990, ganha amplitude a metamorfose do mundo do trabalho com impactante incorporação de novas tecnologias, sobretudo de base microeletrônica, até mudanças mais ligadas às relações entre empresas e o mercado, passando por mudanças organizacionais nas relações industriais e na demanda e composição quanto-qualitativa da força de trabalho. Trata-se de mudanças até então nunca vistas, demonstrando a capacidade do sistema de se manter:

O capital é um modo totalizante e dominante de desenvolvimento da ordem produtiva articulado a uma configuração institucional das relações de poder e a práticas sociais determinadas. É um sistema de mediações que subordina todas as funções de reprodução social ao imperativo absoluto da expansão de suas bases de acumulação. Ao submeter todas as práticas sociais à sua lógica, o capital condiciona o cotidiano social em todas as suas dimensões (relações de classe, de gênero, de raça, a cultura, a arte, a religião etc.), de modo que aprofunda e legitima a incompatibilidade entre a produção para o atendimento das necessidades humanas e as demandas de auto-reprodução de si próprio, aumentando cada vez mais a competitividade, a precarização do trabalho e a degradação do meio ambiente. Nesse processo, a relação entre o homem, a tecnologia e a natureza é subsumida à lógica do sistema produtor de mercadorias (ANTUNES, 2000 apud SOUSA, 2004, p. 3).

Sousa (2004) analisa que a crise, paradoxalmente, atua como elemento fundamental para o capital, pois gera profundos processos de reorganização produtiva, de redefinição das relações de produção, assim como de reestruturação da institucionalidade do conflito entre as classes. A crise assume, contraditoriamente, a destruição e a construção do próprio sistema. Os períodos de crise se tornam demandas ao desenvolvimento do capital, uma vez que, nesses momentos, acontecem as rupturas, que são necessárias para a conservação de suas bases de acumulação.

¹¹ O Decreto Nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. O Decreto 5225, de 1º de outubro de 2004, altera os dispositivos de organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições nestes centros.

Conforme Lima Filho (2001), com relação à educação profissional, ocorre um acelerado processo de mudanças encaminhado pelo MEC sob o rótulo de Reforma da Educação Profissional com um reordenamento estrutural e operacional nas instituições que ofertavam esta modalidade e nível de ensino.

Naquela década já vinha conhecendo um leque de mudanças na legislação do ensino profissional. No contexto dessa nova realidade, o governo de FHC, no seu primeiro mandato (1995-1998), empreende maiores esforços para impulsionar as alterações através de novas e aceleradas reformas da educação profissional, que, de acordo com Kuenzer (1999), não se daria separada do ensino médio, porque até então ofertava a formação profissional de nível médio, integrada à formação geral e com a equivalência.

Sob a justificativa dos altos custos do ensino técnico, particularmente oferecido nos CEFETs e ETFs, o governo empenha-se nas reformas neoliberais na educação¹², iniciando a discussão com base no argumento de expansão da educação básica. Porém, seu plano realmente era racionalizar a gestão da educação básica, incluindo o ensino profissionalizante, caracterizado de propedêutico e de difícil acesso por parte dos trabalhadores, segundo o discurso oficial.

O público padrão dessas escolas ainda era a classe média que ali encontrava uma escola de qualidade que, ao tempo em que lhes profissionalizava, também garantia a possibilidade de continuidade dos estudos. Não eram poucos os estudantes dessas escolas que ingressavam nas universidades públicas através do vestibular classificatório. Na direção do que se tentou fazer com a Lei 5.692/71, o governo de FHC montava, sob o manto de expansão da educação básica, estratégias dualizadoras, racionalizadoras e discriminatórias no mesmo sentido, apesar de ter como pano de fundo também a ampliação da oferta do ensino profissionalizante para os trabalhadores (Id. Ibid).

Os impactos da mundialização sobre a configuração do Estado incrementaram também a reestruturação política das instituições de ensino profissional no país, com medidas em favor do capital. Promovendo mudanças gerenciais, culpava as políticas sociais e a ineficiência pela crise. Isso tem seus impactos na gestão da educação pública estatal. Para Andrade (2001), as transformações vividas na administração dos sistemas de ensino expressaram as marcas da flexibilização, à qual associa-se a centralização das decisões com a

¹² Os neoliberais haviam ganhado a primeira grande batalha em termos de educação quando da aprovação da LDB nº 9.394/96, em que conseguem barrar a votação de um projeto da sociedade civil que foi substituído pelo projeto que ficou conhecido como Lei Darcy Ribeiro, de uma forte conotação liberalizante.

descentralização das ações e amplia-se a autonomia administrativa e financeira das unidades escolares.

Os danos sociais da agenda neoliberal foram sentidos com maior intensidade naquela década. Brasil, México e Argentina viram suas cadeias de parques produtivos serem desmontadas e alguns setores desnacionalizados. O desempenho macroeconômico foi pífio, com baixas taxas de crescimento, desequilíbrios financeiros, déficits públicos crescentes e aumento das dívidas públicas internas. Os efeitos sobre expressões da questão social também foram desastrosos, com aumento do desemprego estrutural e do pauperismo e perda de direitos sociais básicos. A precarização das relações trabalhistas e a privatização de bens públicos, a exemplo da saúde, previdência e educação, foram parte desse processo (CASTELO, 2018).

Lima Filho (2001) toma como ponto de partida para analisar as proposições para a educação profissional naquele momento o documento *Planejamento Político-Estratégico 1995/1998*, elaborado pelo MEC em maio de 1995. O documento visava a orientar as políticas do governo de FHC durante o mandato, inclusive no tocante ao ensino médio e profissional, para os quais tem um tópico específico chamando de *A consolidação e descentralização da rede de escolas técnicas e CEFETs*. O documento considerava que [...] *o principal problema a ser enfrentado é o de repensar a estrutura do ensino médio...* (MEC, 1995, p. 19 apud LIMA FILHO, 2001, p. 123). Como centro da preocupação do governo de FHC estava o objetivo de flexibilizar a estrutura organizacional e curricular e a oferta desses cursos na rede federal.

A tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) se deu no Congresso Nacional marcada por uma forte polêmica e disputa de rumos para definição de um novo arcabouço institucional da educação brasileira. O projeto aprovado em 20 de dezembro de 1996, Lei 9394/96, estava em consonância com as políticas gerais de ajuste estrutural no âmbito da educação. Este tinha como base as orientações e diretrizes elaboradas que vinham sendo apresentadas em eventos internacionais promovidos por organismos multilaterais. Com a nova LDB, podemos dizer que continuou a mesma lógica da Lei 4.024/61, agora ganhando o privado sob o comando do capital internacional na representação do Banco Mundial.

A LDB de 1996 determinava que *A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*. (Art. 1º, § 2º). A propósito da vinculação com o mundo do trabalho e com a prática social, essa lei abre espaço para o fortalecimento de sistemas paralelos de ensino profissional, formalmente separados da estrutura regular do ensino, demonstrando a ênfase na relação entre mercado e educação.

O texto da nova LDB trazia 4 artigos sobre educação profissional, considerados sucintos. A referida lei reservou, em seu Título V, Seção V, do Capítulo III, composto apenas pelos artigos 39 a 42, uma organização genérica da modalidade educação profissional. Um dos aspectos que ficou evidenciado no texto da Lei foi seu caráter flexível, inespecífico e minimalista, segundo Lima Filho (1999), motivando pretextos para regulamentação do ensino profissional por meio de decretos e portarias. Saviani (2016) declara que, em verdade, esse capítulo pareceu mais uma carta de intenções do que um documento com diretrizes legais, já que não definiu instâncias, competências e responsabilidades.

Essa indefinição surgia para deixar espaços abertos para a lei relativa ao ensino profissional e técnico cujo projeto, de autoria do governo federal, tramitava no Congresso Nacional. A Lei foi, portanto, omissa em vários pontos essenciais, ensejando brechas para uma regulamentação em amplos aspectos por meio de inúmeros decretos.

Essas diretrizes e bases (minimalistas), segundo Andrade (2001), chocava-se até mesmo com os conceitos mais abrangentes de educação básica constantes na Constituição Federal de 1988. Contraditoriamente, as reformas educacionais são marcadas por tentativas de buscar, sobretudo, estender a educação a toda a população e erradicar o analfabetismo, porém marcada por uma visão restritiva da educação básica. Por isso não foi possível para o MEC atender as exigências de universalização sem a adoção de educação combinada a uma racionalidade técnica da gestão pública da educação em geral.

Estes instrumentos legais trazem forte identidade com as recomendações do Banco Mundial (BM) e da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) de 1995. Por isso se propôs a articulação do sistema de educação profissional com setores empresariais, dando-lhes a responsabilidade para definirem currículo, gestão e financiamento das instituições de ensino, além de vincular seus currículos às necessidades de desenvolvimento produtivo local com a participação direta e contínua das empresas. Instituiu também uma gestão empresarial com a participação direta do setor privado, em sua oferta, financiamento e direção (LIMA FILHO, 1999).

Nascendo sob a justificativa de regulamentação da LDB 9394/96, o Decreto Federal 2.208/97 instituiu um elemento fundamental chamado Reforma da Educação Profissional, ainda no primeiro governo FHC¹³. O decreto foi polêmico e bastante debatido por educadores.

¹³ Antes disso, tramitava na Câmara Federal o projeto de Lei nº 1.603/96, sofrendo forte oposição da comunidade. Nele já estava presente a concepção de flexibilização. O governo, de forma estratégica, o retirou de tramitação, mas o Decreto emitido complementado por uma Medida Provisória de nº 1.548-28 e pela Portaria do MEC de nº 646 retoma a essência constante no projeto retirado, embora com algumas modificações.

Em linhas gerais, tinha como principais pressupostos a racionalidade financeira, a ruptura com o princípio de equivalência entre educação geral e profissional, mantendo, assim, a dualidade estrutural e substituindo a educação fundamental pela capacitação profissional, através de um sistema organizado de forma paralela (Id. Ibid.).

O Decreto nº 2.208/97 estabelece uma organização curricular de forma independente do ensino médio, associando a formação técnica a uma sólida educação básica e apontando para a necessidade de definição clara de diretrizes curriculares, com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo do trabalho. Assim, as diretrizes curriculares, em uma visão de ensino profissionalizante meramente de qualificação para o mercado, argumentam em favor da dualidade como expressa a própria legislação:

A independência entre o ensino médio e o ensino técnico, como já registrou o Parecer CNE/CEB n.º 17/97, é vantajosa tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de ensino técnico que podem, permanentemente, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos. O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva (BRASIL, 1999, p. 285).

Pode-se afirmar que o núcleo duro daquela reforma instituída pelo Decreto de 1997 foi a criação de um sistema de formação profissional paralelo e independente do sistema regular de educação. A flexibilidade induz ao parcelamento do curso em módulos (conjunto de disciplinas), permitindo a certificação parcial dos cursos. Até mesmo as disciplinas cursadas em outras instituições credenciadas poderiam ser utilizadas a título de aproveitamento. Um estudante poderia mudar de instituição de forma intermitente e a última em que estudasse, também poderia emitir o diploma, além da emissão de certificados de qualificação, fruto das saídas imprevistas da escola. A reforma ainda previa certificados de competência obtidos através de exames realizados pelas redes federal ou estadual de ensino, a fim de haver dispensas de disciplinas ou módulos (IGNÁCIO, 1999).

No que tange à educação profissional, amparado na LDB 9394/96 e regulamentado pelo Decreto 2.208/97, o MEC estruturou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)¹⁴. Conforme orientação deste Programa, as Instituições Federais de Educação

¹⁴ PROEP foi criado em 1997 pelo governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para expandir a oferta de cursos de formação de trabalhadores no país. Os recursos, da ordem de US\$ 500 milhões – 25% do Ministério da Educação, 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% do BID – foram utilizados para construção e reforma de centros de educação profissional, aquisição de equipamentos e de material didático. A capacitação de professores, também, uma das propostas do acordo. (MEC, 2007),

Profissionais participavam através da apresentação de Plano de Implantação da Reforma. Entre as ações mais importantes, a portaria estabelecia que as escolas técnicas federais, estaduais e municipais (comunitárias) realizariam mudanças curriculares, introduzindo a organização modular, de acordo com os requisitos de capacidade ocupacional para cada profissão. Também ocorreu a criação dos sistemas de certificação de competências visando a contribuição para o melhor funcionamento do mercado de trabalho, facilitando uma relação flexível do trabalhador com o sistema educativo. Havia atendimento da demanda para a qualificação e requalificação dos trabalhadores por intermédio da compra de cursos de entidades públicas e privadas, especialmente as financiadas pelo Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR). O Banco Mundial foi indutor, emprestando dinheiro condicionado às metas estabelecidas nos contratos (BRASIL, 1997).

O PROEP tinha como objetivos a expansão e melhoria da infraestrutura (instalações, equipamentos etc), capacitação de técnicos e docentes e atualização de currículos por meio dos sub-programas, entre eles a transformação das instituições federais de educação tecnológica, programas relacionados aos CEFETs e às Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, visando a constituir uma rede de referência para a educação profissional no país, englobando ensino, pesquisa e extensão em educação e trabalho.

Contudo, consideradas as exigências do novo cenário do capitalismo global, o Decreto nº 2.208/97 nasce carregado de anacronismos e aguçando a velha dualidade estrutural e incorrendo em problemas semelhantes aos das reformas anteriores aos anos de 1990. Foi marcado ainda pela racionalidade financeira que limita a concretização das políticas educacionais, uma verdadeira incongruência com as necessidades de melhoria da formação profissional e humana dos jovens e trabalhadores.

Na política de governo que orientou os rumos da educação profissional na segunda metade da década de 1990, a dinâmica era de proporcionar o afastamento entre o Estado e a oferta. Lima Filho (2003), ao analisar os impactos das reformas da educação profissional no Paraná, chamou esta política de *Desescolarização da Escola*, referindo-se à diminuição do número de vagas ofertadas na instituição, prejudicando principalmente os filhos dos trabalhadores. Alguns fatos devem ser ponderados acerca desse período compreendido entre 1995 a 2002 e sinalizam para alguns problemas observados no sistema:

- a) Definição de uma política voltada para atenuar as consequências da reestruturação produtiva e do desemprego que acompanhou a nova gestão da força de trabalho;
- b) Ampliação do espectro de entidades e instituições privadas que foram contempladas com recursos públicos para as ações de educação profissional e tecnológica;
- c) Incentivo à privatização progressiva de instituições públicas, como os CEFETs e as escolas técnicas;
- d) Geração, não obstante, de um tipo de avanço na mobilização de setores organizados da sociedade civil, no sentido do reconhecimento da necessidade do aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores e de sua educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2004, p.39-40).

O Decreto 2208/97 trouxe novos e polêmicos problemas para o debate na época, a exemplo da educação tecnológica pós-médio, competência, empregabilidade, nova dualidade, entre outros temas. Como destaca Ramos, estas reformas, além da organização, mudam fundamentalmente a concepção de ensino:

Modificada a estrutura do ensino técnico, avançou-se para o processo de reforma curricular, introduzindo-se a noção de competência como referência primordial. Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas. Estudos guiados por esses princípios foram realizados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC) e encaminhados à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, originando as Diretrizes e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (RAMOS, 2002, p. 404).

A mudança que ocorreu durante os anos de 1990, sob o argumento da ampliação da oferta do ensino profissional, pode ser [...] *abrangente no sentido de formar profissionais em todos os níveis de ensino direcionados ao mercado de trabalho dos três setores da economia, e, restrita, no sentido de caracterizar-se como um segmento de educação paralelo alternativo ao sistema da educação geral* (SILVEIRA, 2008, p. 27).

Ferretti (2009) aponta que, além do Decreto, a estruturação do currículo por competências se colocou à rede, tendo em vista a elaboração pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1998 e 1999, das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico* e, na sequência, a produção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* para o Ensino Médio e *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível*

Técnico. Nos documentos estava evidente a concepção de formação por competência, defendida por Ruy Berger, sustentada na teoria de Jean Piaget. Também percebemos que

[...] retomam a teoria do capital humano sob nova aparência, nova roupagem. Caracterizadas por um conjunto de princípios e critérios, as Diretrizes definiram a metodologia de elaboração dos currículos a partir de competências gerais em vinte áreas profissionais. O Parecer no 16/99, contraditório em sua essência, busca em linhas gerais, redimir a sociedade dos estragos que a Lei no 5.692/71 e o Parecer no 45/72 teriam legado, justificando, assim, a separação entre ensino médio e técnico (SILVEIRA, *Ibid.*, p. 28).

Outra política que também merece ser revisitada é o PNE (2001-2011), que trouxe, no bojo dos seus objetivos, algumas metas para o ensino profissionalizante. Havia ausência de informações precisas, no Brasil, sobre a oferta de formação para o trabalho, justamente porque era muito heterogênea. O documento apresentava a tabela 1 de habilitações que podem não demonstrar fielmente o quadro da heterogeneidade do ensino técnico profissionalizante, mas uma representação genérica referente ao período de 1988 e 1996, servindo apenas de parâmetro da oferta do ensino profissional desse período nos setores públicos. Os dados apresentados no Plano têm como base os concluintes e aponta para uma variação de crescimento significativa, indicando os cursos mais procurados no ensino técnico com quase meio milhão de concludentes com variação de quase 50% de aumento em menos de uma década.

Tabela 1- Habilitações técnica com maior número de concludentes - 1988-1996

Habilitação	1988	%	1996	%	Crescimento 1988-1996
Mag. 1º grau	127.023	20,1	193.024	16,6	52,0
Téc. m	113.548	18,0	174.186	15,0	53,4
Contabilidade					
Administração	24.165	3,8	32.001	2,7	32,4
Proc. de Dados	14.881	2,4	31.293	2,7	110,3
Aux.de	3.730	0,6	15.394	1,3	311,7
Contabilidade					
Mag. Est.	12.249	1,9	9.443	0,8	-22,9
Adicionais					
Eletrônica	7.349	1,2	9.056	0,8	23,2
Agropecuária	7.959	1,3	8.765	0,8	10,2
Mecânica	5.789	0,9	8.451	0,7	46,0
Secretariado	8.811	1,4	8.389	0,7	-4,8
Total	325.513	51,6	490.005	42,1	50,0

Fonte: PNE (2001). OBS: Técnico de nível médio público.

A justificativa do PNE (2001-2011) também reconhecia as condições em que este ensino foi ofertado até então com funcionamento de escolas onde havia carências e improvisações generalizadas, o que terminava por reafirmar a dualidade propedêutica profissional. Funcionou sempre como mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social do estudante. A maioria das habilitações de baixo custo e prestígio encontrava-se em instituições noturnas estaduais ou municipais. Em apenas 15% delas havia bibliotecas, menos de 5% oferecem ambiente adequado para estudo das ciências e somente cerca de 2% possuíam laboratório de informática – indicadores da baixa qualidade do ensino que oferecem às camadas mais desassistidas da população (BRASIL, 2001).

As metas do PNE (2001-2011) foram voltadas para a implantação de uma educação profissional que estivesse à altura das mudanças econômicas e do mundo do trabalho, que estiveram no centro das preocupações. Sem querer entrar no mérito das questões quantitativas das metas, nos interessa compreender o sentido que estas ganharam. O objetivo central foi generalizar as oportunidades de formação para o trabalho, de treinamentos, inclusive do trabalhador rural. Entre os objetivos das metas estavam colocados o aumento e diversificação da oferta, integração de programas, articulação com a iniciativa privada, estabelecimento de parceria com vista a incentivar sua oferta e integração da educação fundamental e de jovens e adultos ao processo.

Quanto ao mercado, segundo o texto do PNE (2001-2011), procurava-se a adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional, dos cursos básicos, técnicos e superiores da educação profissional, observadas as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo. A meta 14 do Plano, contempla, além do uso das estruturas para os cursos regulares, mas também para o treinamento e retreinamento de trabalhadores com vista a inseri-los no mercado de trabalho com melhores condições de competitividade e produtividade, a possibilidade de elevação de seu nível educacional, técnico e de renda. A implantação desse PNE ficou prejudicada desde a promulgação, pois o governo de FHC tratou de

[...] vetar todos os mecanismos que viabilizariam financeiramente, sem um comprometimento maior da qualidade, o atendimento das metas ali estabelecidas. Assim, de uma forma geral, foram vetados todos os itens que implicassem um aporte adicional de recursos, por parte do governo federal, como se fosse possível atender o seu conjunto de metas sem a alteração dos valores atualmente gastos com ensino no Brasil (PINTO, 2002, p. 123).

A política educacional de FHC foi essencialmente privatizante e, durante seus mandatos, um dos focos das discussões educacionais girava em torno dos problemas do financiamento. Segundo o autor, no tocante ao financiamento da educação, a política de FHC teve como pressuposto básico o postulado da suficiência dos recursos, cabendo apenas melhorar a sua aplicação por meio de focagem nos investimentos e uma maior *participação* da sociedade.

Dentro desta lógica, aliás, em fina coerência com o pensamento neoliberal, prioriza-se, por exemplo, o ensino fundamental em detrimento do ensino superior, ou ainda, no caso do primeiro, o ensino para as crianças na faixa etária ideal, em detrimento da educação de jovens e adultos. Quanto a possíveis recursos adicionais, estes deverão advir do setor privado, por intermédio das parcerias com empresas ou do trabalho voluntário de pais e dos “amigos da escola” conforme conhecido projeto da Rede Globo de Televisão. Esta postura talvez explique porque, no período FHC, o país gastou em recursos públicos, em média, 4% do PIB com ensino e 8% do PIB com o pagamento de juros e encargos da dívida pública (Id Ibid, p. 125).

Para Kuenzer (2014), a dialética da realidade social e da educação profissional pode ser compreendida como direito dos trabalhadores ou como dever do Estado, ou mesmo como uma forma subordinada e reducionista de educação. Porém, isso depende das relações estabelecidas com os demais aspectos do sistema educacional, assim como com as condições de vida dos trabalhadores. Sobre as recorrentes reformas educacionais, alerta:

Essa compreensão de educação profissional tem por base a historicidade das reformas que ciclicamente ocorrem nos demais âmbitos do sistema educacional, nas quais, há mais reformas que geram descontinuidade do que continuidade. Essas descontinuidades afetam principalmente a vida dos professores, porque em cada reforma eles necessitam mudar para se readequar e para recomeçar o trabalho de outras maneiras e de outras formas de atender essas modificações (p. 2).

Foi um equívoco imaginar que cursos rápidos de formação profissional sem escolaridade básica resolveriam quaisquer problemas de inserção do trabalhador no mundo do trabalho. Isso cria uma representação de que o problema do desemprego pode ser resolvido através da educação, o que não é a realidade, principalmente considerando que se trata de uma formação rápida, de baixo custo, com material precário e professores despreparados. Para melhor entendimento dessa questão, a autora propõe buscarmos conhecer como os egressos dos cursos profissionalizantes desse período estavam sendo inseridos no mercado de trabalho, como forma de perceber a relação entre inclusão e exclusão (Id., 1999).

Andrade (2001) advoga a ideia de que os trabalhadores que necessitam de melhor base educacional (novo perfil de qualificação do paradigma tecnológico) serão somente os *empregáveis*, ou seja, com capacidade de inserção no mercado formal de trabalho. Outros necessitarão apenas de rudimentos instrucionais suficientes para os trabalhos no setor informal ou no subemprego. No discurso oficial, a educação profissional foi associada a outra forma de ver o trabalho:

A laborabilidade ou a trabalhabilidade, entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania, é objetivo primordial da educação profissional. No núcleo dessa modalidade de educação está o processo de apropriação da condição ou do conjunto de condições para produzir benefícios – produtos e serviços – compartilhados socialmente e para o acesso ao usufruto desses benefícios, em situações permanentemente mutáveis e instáveis (MEC, 2000, p. 9).

O tripé da plataforma neoliberal foi constituído pelo aprofundamento da abertura comercial, pela privatização de empresas e de serviços públicos, assim como pela desregulamentação das relações de trabalho. Além da apropriação dos novos paradigmas tecnológicos, o capital mediado pelo governo FHC defendeu alterações significativas na educação através de políticas educacionais que modificassem o funcionamento dos sistemas, suas concepções, o currículo dos cursos, etc (SILVEIRA, 2008).

Como parte deste processo, durante e após os anos 1990 ocorreram mudanças na concepção de ensino profissional, na elaboração de seu currículo e na estrutura de organização das escolas profissionais técnicas de nível médio. Introduziu-se a concepção de formação por competência separada da formação profissional da acadêmica, suprimindo a equivalência dos cursos. Ramos (2002), no estudo da noção de competência, busca apreender a essência dos deslocamentos conceituais, seus motivos e significação da qualificação e das competências. Faz uma crítica às reformas e sugere que esta é a concepção pedagógica que fundamentava o ideário neoliberal na educação profissional.

Foi notória a lógica privatizante que caracterizou a reforma da educação profissional do govern FHC. A principal mudança no ordenamento para o ensino técnico durante seu governo foi o Decreto 2.208/97, que, somado ao PROEP, foi extremamente coerente com a lógica neoliberal orientada pelo Banco Mundial, revelando-se como mecanismo de transferência das responsabilidades com a formação profissional para os setores empresariais através do financiamento da expansão dessas redes de ensino profissional.

Até o início dos anos de 1990, no que se refere às iniciativas de natureza estatal, financiadas com recursos advindos da arrecadação de impostos, cabia a cada unidade de

ensino federal a alocação de recursos como parte do financiamento da respectiva rede de ensino (LIMA FILHO, 1999). No tocante ao financiamento, destacamos algumas críticas feitas à forma como o PROEP realizava o financiamento da expansão com gestão privada do sistema federal. A ampliação das vagas na educação profissional está certamente condicionada ao aumento de recursos que assegurem essa possibilidade. Muitas instituições sobreviviam graças às parcerias, além de que havia ainda repasse de recursos oriundos dos fundos públicos via programas para o “Sistema S”, outra evidência das tentativas do processo de privatização e mercantilização do ensino profissional por parte do governo de FHC.

O Proep apresentou uma série de dificuldades: o apoio financeiro não contemplava os interesses da escola, mas as exigências do programa; falta de gestão democrática em todas as instâncias; e ênfase na ampliação de escolas, em detrimento da manutenção das existentes. Constatou-se uma gestão privada do sistema que priorizou uma visão economicista, com loteamento dos recursos a partir de uma relação tempo/custo, substituindo o tempo de aprender, gerando um processo de mercantilização do ensino (FRANZOI, 2003, p. 2 apud BRASIL, 2004, p. 35).

A privatização do ensino público federal foi alimentada por meio das fundações de apoio para as quais recorriam os gestores forçados pelas necessidades para desenvolver suas ações. As reformas dos anos de 1990, conforme conclusões de Lima Filho (2002), constituem-se em uma estratégia de utilização de recursos públicos que induziu à desescolarização e empresariamento das instituições públicas e à promoção do mercado privado de educação profissional. O governo FHC chega ao fim de seu mandato em 2002, num momento de crise de esgotamento do projeto neoliberal e dos seus efeitos colaterais com a implantação da reforma do Estado, desregulamentação da economia e restrição de muitos direitos sociais, sem avanços na oferta e melhoria de serviços públicos como havia prometido em discursos durante processo de adoção dos ajustes.

2.2 Rearranjos na educação profissional via Decreto 5.154/04

Sobre o Decreto 5154/04 priorizaremos determinados aspectos que julgamos merecedores de discussão como a lógica de expansão e a concepção de ensino profissional, focalizando especificamente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Importa também a comparação com os termos do Decreto 2.208/07 para verificação de continuidades ou possíveis rupturas com o neoliberalismo na política de educação profissional.

O Decreto 5.154/04, que revogou o Decreto 2.208/97, tinha como principal objetivo restituir a possibilidade de integração do ensino propedêutico com o ensino profissional. O decreto presidencial regulamentou o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da LDB 9.394/06. A justificativa se dava em favor da recuperação do que o Decreto de 1997 coibia, ou seja, a possibilidade da integração da formação básica e profissional de forma orgânica no âmbito da mesma proposta curricular (ORTIGARA, 2013).

Frente ao desgaste do neoliberalismo, o governo de Luiz Inácio Lula (2003-2010) retomou o discurso da gestão social da educação profissional e a defesa de sua importância como fator estratégico para o projeto de desenvolvimento do país. Ocorre um significativo debate em torno do tema e os educadores foram chamados a opinar via uma série de eventos, com destaque inicialmente ao tema da integração.

A revogação do Decreto de 2008 e a emergência do novo decreto aguçou muitos debates no campo crítico acerca do impacto dessas mudanças para a formação profissional de jovens e trabalhadores. Vários trabalhos foram escritos por diferentes grupos de pesquisa, principalmente, coletâneas e revistas. Há um consenso sobre o que representou a política educacional do governo de FHC para a educação profissional, que foi marcada por uma nova concepção, pela mercantilização, privatização e sucateamento da rede e estabelecimento de vínculo direto com o mercado. Uma formação tendenciosamente aligeirada. Cabia saber se o novo decreto trazia alguma novidade?

O presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Armando Monteiro Neto, esclareceu a opinião do patronato brasileiro em relação às necessidades da grande indústria e a formação técnica em todos os níveis ao declarar que:

O desenvolvimento socioeconômico nacional estará relacionado, em grande parte, ao desempenho satisfatório dos vários segmentos do setor industrial, que, por sua vez, dependem substancialmente da inovação e do desenvolvimento tecnológico para elevar a produtividade e a competitividade [...] (SILVA, 2003, p. 373 apud ARAÚJO, 2008, p. 71).

Acrescenta ainda como fundamental a elevação de forma substancial da pesquisa, da geração de inovação, de desenvolvimento tecnológico e da formação de pessoal qualificado para atuar em áreas técnicas industriais. Para o empresariado, o desenvolvimento tecnológico está relacionado com a gestão do aparato científico apropriado. Tal posicionamento foi manifestado em meio aos debates sobre a elaboração da política que substituiria o antigo decreto revelando as intenções dos industriais com a formação profissional.

Prometendo superar os graves problemas do Decreto de 1997, agora no novo ordenamento, a educação profissional no ensino médio passou a ser estruturada da seguinte forma: formação inicial e continuada de trabalhadores – oferecida em todos os níveis de escolaridade, incluindo a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, podendo ser ofertada segundo itinerários formativos, visando ao desenvolvimento de aptidões para a vida social; e educação profissional técnica, oferecida em articulação com o ensino médio, podendo ser integrada, concomitante ou subsequentemente, ao ensino médio (MEC, 2004).

No texto do Decreto 5154/04 ocorre retorno do termo *qualificação profissional* somada à introdução de *educação profissional técnica de nível médio*. Todavia, mantendo o conceito de formação por *competências* nos termos do Decreto de 1997. Propôs a organização de trajetórias de formação e itinerários formativos que buscavam favorecer a continuidade da formação, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Instituiu também as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional nas áreas que possibilitavam o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. Anunciou a centralidade do trabalho como princípio educativo e a articulação com o ensino médio, tendo as etapas de terminalidade que deveriam estar articuladas entre si e os respectivos perfis profissionais de conclusão dos cursos.

Contudo, não havendo consenso entre educadores do campo crítico envolvidos nos debates sobre o conteúdo do decreto, configuraram-se diferentes posicionamentos que deram origem a um exaustivo debate. Apesar da heterogeneidade de análises, estes posicionamentos se configuram em dois campos fundamentais, segundo Rodrigues (2005). De um lado, estavam os que entendiam o atual decreto como único caminho possível em direção ao enfrentamento da dualidade da educação profissional, enquanto outros percebem que o decreto, pretendendo ser *realista*, acabava por naturalizar a dualidade. Curiosamente, ambos grupos se reivindicam como partidários da concepção de educação politécnica e contrários à dualidade educacional.

Entre os principais autores que se coadunam com a tese do *ganho político* encontramos Frigotto (2005), Ramos (2006), Kuenzer (2006) e Ortigara (2013), entre outros. Os três primeiros autores elaboraram diversos trabalhos em conjunto sobre a temática, sendo que o que merece mais destaque, por justificar tal ganho, intitula-se *A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*, datado de 2005. Estes autores destacam que, ao considerarem a educação profissional integrada ao ensino médio como uma necessidade social, ou seja, garantia de educação de qualidade para os filhos da

classe trabalhadora, acompanhado de um princípio ético-político, um princípio orientado pelo e para o trabalho, o Decreto de 2004 é considerado uma travessia. No contexto de uma conjuntura contraditória foi caracterizado como positivo por estes autores naquele momento.

Como assinala Ferreti (2014), foi alardeado pelo governo federal desde a promulgação do Decreto 5154/04, e nas posteriores políticas de educação profissional, incluindo a criação dos Institutos Federais¹⁵, que este surgia no sentido de ofertar uma educação profissional que não só superasse a dicotomia produzida pelo Decreto 2.208/97, mas a oferta de uma escola profissional que formasse para o bom desempenho técnico, sobretudo, como sujeitos plenos, na direção da escola unitária de inspiração gramsciana. A forma integrada de educação profissional presente na LDB 9394/96 foi considerada como as condições que, por si só, cumpriram esse papel, conforme apregoava o governo Luis Inácio Lula na fundamentação de suas reformas.

O posicionamento de Luiz Caldas, diretor de formulação de políticas da educação profissional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), avaliou como grande conquista a revogação do Decreto de FHC.

Recuperar a possibilidade de ensino médio integrado – por meio da instituição do Decreto 5.154, de 2004 – é garantir algo que tem um forte simbolismo quando se pensa na formação integral do trabalhador. Além das razões do ponto de natureza conceitual, ideológica, de pensar o trabalhador nas suas múltiplas dimensões, o ensino médio integrado também tem importância quando olhamos os indicadores da educação brasileira. Grande parte da população tem no ensino médio integrado não uma possibilidade, mas sim a única alternativa para uma parcela da população que, em função da necessidade de antecipar a sua inserção do mercado de trabalho, o faça a partir da formação profissional de nível técnico (CALDAS apud LEITE, 2010, n.p).

Conforme Leal (2010), Cláudio Gomes (membro do CNE em 2010) acreditava que o conteúdo do Decreto 5154 teve avanços, mas pondera sobre os limites contraditórios do exercício de políticas públicas através de decretos, atos normativos que só podem ser praticados pelos chefes dos poderes executivos (presidente, governadores e prefeitos).

Sem dúvida o Decreto 5.154 é um avanço. Mas por decreto não se pode instituir as transformações mais profundas de que necessita a educação

¹⁵ Ao longo do texto utilizaremos também a nomenclatura **Institutos Federais** para designar Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, utilizando outra forma utilizado na legislação e nos documentos oficiais das reformas a partir criação dessa nova institucionalidade. Em alguns momentos também utilizaremos a sigla referente, grafada como IFs.

profissional técnica de nível médio. O 5.154 tem a virtude de afastar a cisão entre educação básica e educação profissional, e garantir, nos termos possíveis, dando amparo legal, que as instituições apresentem propostas e ofereçam educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada. Mas precisamos ir além, e garantir mudanças mais substanciais, como, por exemplo, atender às reivindicações de aumento de financiamento público à educação, que deve ficar entre 7% e 10% do Produto Interno Bruto do país (apud LEAL, 2010, n.p).

Além disso, prometia igualmente estabelecer a efetiva integração entre formação geral e formação específica por meio da proposta do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico. A revogação pretendida pelo Decreto 5154/04 consumou-se apenas formalmente, na medida em que o Parecer CNE/CEB 39/2004 deixou facultativa às instituições escolherem entre as modalidades de estrutura curricular propostas pelo velho decreto de 1997, acrescida da possibilidade, antes proibida pelo mesmo decreto, de optar pelo ensino médio integrado ao ensino técnico. Afora isso, no plano pedagógico, permitiu a manutenção da formação por competência, uma das principais formulações técnicas que marcou a reforma do ensino na década neoliberal dos anos de 1990 (FRIGOTTO et al., 2005).

Naquele momento, ao final de dois anos de governos Lula, estava posta a ausência de mudanças estruturais, inclusive na educação, já que esse governo era a expressão de um bloco heterogêneo e uma aliança controvertida e conservadora. Frente a esta realidade, o novo decreto teria sido fruto de uma complexa acumulação de forças com participação de setores da sociedade civil e de intelectuais que se colocaram nos espaços oficiais de discussão do tema da reformulação do ensino profissional. Segundo os autores, por se tratar de um conjunto de disputas, o documento aprovado tornou-se híbrido, com contradições que precisam ser entendidas no âmbito das disputas de interesses na sociedade, nos estados e nas escolas. Nesse sentido, os autores avaliam que o Decreto 5.154/04 tem uma dimensão positiva:

Assim, o que se buscava no projeto de LDB aprovado na Comissão da Câmara e que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/2004, com todas as contradições já assinaladas, é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Em termos ainda somente formais, o Decreto n. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980 (Id. Ibid., p. 11).

Por outro lado, uma posição de crítica foi formulada, não somente sobre os limites do Decreto 5154/04, mas sobre a permanência da mesma lógica da dualidade na política de

educação profissional, questionando os supostos avanços significativos ou possibilidade de mudanças do quadro existente na educação profissional. As contradições, para estes autores, residem na manutenção dos aspectos essenciais da norma anterior, a exemplo das diferentes formas como se realizam esses cursos do ensino profissional, como as modalidades subsequente e concomitante, entre outros aspectos que concorrem para os significativos limites e incoerências que estão postos no texto, o que na prática mantém a dualidade. Entre os autores adeptos dessa posição, podemos destacar Ferreti (2014), Guimarães (2015), Rodrigues (2005), Santos (2017) e Sousa (2004). Estes, no geral, concentram esforços para demonstrar que a dualidade permaneceu por meio de uma norma de caráter autoritário e conservador, mantendo a orientação da formação para o mercado como predominante. Fazem ainda críticas à hegemonia do “Sistema S” e às escolas privadas, que ofertam a maior parte das vagas, priorizando cursos ligeiros, transformando a formação dos trabalhadores e seus filhos em um processo precário e mercantil.

Um dos mais graves problemas é que a formação por competência, assumida pelas agências internacionais, alinhadas com as expectativas empresariais, mantém-se como concepção ainda predominante no Decreto 5154/04. Para Ramos (2002), na articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio mantiveram-se as formas concomitante e subsequente, constantes do Decreto de 1997, mecanismos que garantem a manutenção dual, nos marcos da nova configuração, considerada contraditória e limitada, contudo, um avanço sobre a dualidade.

Para Oliveira e Carneiro (2013), uma das maiores críticas a esse decreto consiste da manutenção das contradições do decreto anterior. Razão pela qual caracterizou-se por um viés conservador, mesmo possibilitando a integração entre o ensino médio e o profissional, porém conservou o que tinha de pior, que era a separação entre ensino técnico e ensino médio ao manter a concomitância. Manteve-se também a estrutura modular de organização e a complementaridade da formação em instituições distintas, que se mostrou um grande problema por conta da ausência de homogeneidade dos projetos pedagógicos das instituições. Ainda sobre o caráter do novo decreto, Rodrigues pontua:

Logo à primeira vista, o decreto do governo Lula mostra-se bastante adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação, a flexibilidade, já que agrega às possibilidades anteriores – formação subsequente, formação concomitante, interna e externa – a formação “integrada”. Nesse sentido, o decreto parece apenas vir para acomodar interesses em conflito, como, aliás, fizera, em outro contexto, a lei nº 7.044/82, em vez de enfrentar, via política educacional, a velha dualidade estrutural da educação brasileira (2005, p. 261).

Para o autor, o novo decreto não mudou substantivamente a ordem legal da educação profissional, mantendo apenas o estado anterior da relação entre educação regular e educação profissional, conforme estava expresso na LDB, que apenas provê regras mais claras para tal relação. *Como não provoca, de cima para baixo, transformações radicais nos 'pátios das escolas', caberia dizer que é ocioso. Em síntese, considerando-se apenas a forma e a oportunidade, podemos concluir que o decreto é antidemocrático ou ocioso.* (p. 262).

Ainda cabe como crítica ao decreto, denominado de a *modernização do arcaico*, a manutenção das políticas curriculares anteriores:

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de *empregáveis*. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, p. 1095, grifo das autoras).

Guimarães (2015) afirma que mesmo após doze anos de sucessivos governos petistas, a dualidade estrutural continuava presente no sistema educacional brasileiro. A regulamentação da educação profissional imposta pelo Decreto Presidencial de 23 de julho de 2004 aprofundou suas distorções históricas. A premissa de que a classe trabalhadora poderia avançar em direção à sua emancipação mediada por uma modalidade de ensino contraditória e instituída de maneira autoritária revelou-se equivocada. Afinal, a libertação do homem e da mulher não se faz por decreto.

Por fim, este dispositivo não suspendeu o que tanto foi criticado, a exemplo dos cursos modulados, aligeirados, fragmentados, segmentados, concomitantes e sequenciais. Soma-se a isso o fato de que a integração não funciona em escolas bem equipadas, com boa estrutura, laboratórios atualizados, biblioteca sortida quantitativamente e com profissionais preparados. O financiamento é outro problema a ser questionado, pois impossibilita o funcionamento dos cursos em dois turnos (SANTOS, 2017).

A partir desse decreto nasceram outros decretos tratando do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que passou a ser ofertado compulsoriamente pelos CEFETs. Foram

instituídas as Conferências de Educação Profissional e Tecnológica, realizadas nos estados e no Distrito Federal. Entre elas está a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que ocorreu entre 05 e 08 de novembro de 2006, em Brasília, reunindo milhares de delegados, entre educadores, educandos, gestores, pais e outros segmentos ligados ao debate da educação profissional. O tema da Conferência expressava o seu eixo principal o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social. Em verdade, como centro das preocupações fica evidente a finalidade de conectá-la à melhoria da competitividade do país na economia global. Como afirmou o Ministro da Educação Fernando Haddad, o governo tinha um posicionamento que convencionaram chamar de visão sistêmica da educação. Ainda em seu discurso de abertura da 1ª Conferência, destaca:

A educação profissional tem uma particularidade em relação às demais modalidades, etapas e níveis, porquanto é uma espécie de espinha dorsal do sistema, o qual o perpassa por inteiro, como uma espécie de correia de transmissão que permite à criança ou ao jovem, já aos onze, doze anos, a partir da quinta série, vislumbrar oportunidades profissionais, alcançar um novo horizonte que a educação básica, por si só, ou mesmo a educação superior, em alguma medida, não lhe pode oferecer (BRASIL, 2006, p. 12).

Dessa forma, tentando imprimir uma nova forma de definir a política para Educação Profissional e Tecnológica, o governo busca através do MEC envolver os sujeitos construindo espaços que supostamente elaborariam um consenso em função da EPT. A iniciativa privada representava 28% dos presentes na 1ª Conferência. Buscava-se como parceiros, prioritariamente, o “Sistema S” (SENAI, SESC, SENAC, SESI, SENAR e SENAT), visando, através de um acordo, realizar também a ampliação de vagas em cursos técnicos e ofertar gratuitamente os serviços de educação ofertados por estas instituições. Fica mais que evidente o interesse dos patrões em continuar interferindo nos rumos da educação profissional.

A fase da institucionalização do ensino técnico por decretos chega ao fim na primeira metade dos anos de 2000. A tentativa de superação da concepção neoliberal de educação profissional fica limitada a mudanças pontuais, sem atingir o que demarca a dualidade e a concepção de formação por competências.

2.3 Formação profissional, força de trabalho e empregabilidade

Nas últimas três décadas, seguidas mudanças ocorreram na formação técnico-profissional da Rede Federal EPCT, abarcando aspectos como a organização dos cursos e os

conhecimentos escolares, promovendo uma flexibilização nos programas, estruturas e tempos escolares e, conseqüentemente, um aligeiramento da formação de jovens e trabalhadores. Somados a estas mudanças, são introduzidos novos conceitos e categorias que modificam a perspectiva do ensino profissional, a exemplo da noção de empregabilidade, empreendedorismo e competências. Estas ideias ganham força com o neoliberalismo a partir dos anos de 1990, fazendo parte hoje do repertório exigido para a gestão de pessoal, influenciando os processos de educação profissional.

A emergência de uma nova concepção de ensino profissional fez surgirem questões atuais relacionadas ao preparo da força de trabalho e ao sentido atribuído pelo mercado à formação profissional. Governos, educadores e empresário entoaram o discurso da necessidade inadiável de formação profissional. Determinadas ideologias são produzidas em torno da qualificação profissional de jovens e trabalhadores em época de mundialização, de reestruturação produtiva e de novas tecnologias. O que existe por trás desses novos conceitos e categorias?

A educação profissional tem formado uma quantidade significativa de força de trabalho no país como bem demonstram os números (IV capítulo), muito embora vivamos num contexto geral de desemprego estrutural. Neste sentido, a formação profissional estaria a serviço da constituição de uma força de trabalho adaptável ao capitalismo na atualidade. Trata-se de reforçar uma ilusão que confere um grau de importância inexplicável à formação profissional no contexto da reestruturação produtiva. Por outro lado, a formação profissional tornou-se também uma mercadoria vendida em larga escala pelas escolas privadas, em especial, pelo “Sistema S”, uma das maiores redes de qualificação profissional privada do país. Um meganegócio semelhante a uma rede de Shopping Center que disponibiliza em sua vitrine combos de produtos para todos os gostos do mercado e um consumo amplo e irrestrito por parte dos jovens e trabalhadores, que são impelidos para o consumo desses produtos, que são enfadonhos, mas necessário para o desencargo de consciência de quem se encontra fora do mercado de trabalho.

Nas redes públicas federal, estadual e municipal vemos a generalização da qualificação para o trabalho. A expansão da Rede Federal EPCT se tornou significativa pela quantidade de jovens que são profissionalizados ou reprofissionalizados em nível médio e fundamental. Afinal, profissionalização é a palavra-chave da escola e do mercado de trabalho no século XXI. A escola profissionalizante tem difundido a noção de empregabilidade com muita intensidade, pois não considera os condicionantes estruturais da sociedade, mas apenas os atributos individuais e formativos como garantia do acesso ao emprego. Ocorre também

uma supervalorização da formação profissional como mercadoria, em detrimento da formação humana. Por isso importa compreender as relações sociais que envolvem a formação da força de trabalho, sua reprodução e o seu valor.

O trabalho existe como elemento de mediação entre homem e natureza, no processo de produção e reprodução de sua existência sociocultural. Nesse processo, o homem não só modifica o material com o qual deseja satisfazer suas necessidades, mas concretiza nesse material um projeto anterior criado conscientemente. Ao colocar em ação sua potencialidade, coloca em andamento também as potencialidades da natureza e as coloca a seu favor. Assim, o trabalho adquire formas e atributos condicionados socio-historicamente (PREVITALI; FRANÇA; FAGIANI, 2012).

Conforme Antunes (2012), o modo de produção para Marx não se resume estritamente à produção, mas é o modo de produção e reprodução da vida, sendo este profundamente relacional e recíproco. As determinações são determinadas, e isso não suprime um problema fundamental que é a determinação em última instância. Com isto o autor mostra que algumas instâncias como a política, a ideologia, o mundo valorativo e o simbólico não voam livres pelo ar, nem têm toda a autonomia em relação ao mundo real.

O capitalismo moderno é fruto de três transformações econômicas e sociais, a separação entre os produtores e os seus meios de produção e subsistência, a existência de uma classe que monopoliza os meios de produção (a burguesia moderna) e a transformação da força de trabalho em mercadoria, dela resultando o aparecimento de uma classe que nada mais possui que sua capacidade de trabalho. Esta gente laboriosa, incluindo sua família, nada mais pode ganhar além do trabalho com suas mãos, pois o proletariado moderno não tem liberdade de escolha, a não ser a escolha entre vender a força de trabalho e a fome permanente, obrigando-se a aceitar como preço da sua força de trabalho o preço ditado pelas condições capitalistas normais no mercado de trabalho, o mínimo vital socialmente, obrigação que nasce de uma coação que os leva continuamente à procura dessa venda (MANDEL, 1982).

Força de trabalho, portanto, é a capacidade de realizar trabalho útil que aumenta o valor que é inerente ao fruto do trabalho dispensado na produção das mercadorias e serviços. É a sua força de trabalho que os operários vendem aos capitalistas em troca de um salário em dinheiro. A *força de trabalho* deve ser diferenciada do *trabalho*, que é o próprio exercício efetivo da capacidade produtiva humana de alterar o valor de uso das mercadorias e de acrescentar-lhes valor. Os produtos do trabalho podem ser comprados e vendidos como toda mercadoria. É impossível, porém, dar um sentido exato à ideia de compra e venda do próprio trabalho enquanto atividade produtiva. Assim, o trabalhador que não pode vender o seu

produto de trabalho deve vender a sua capacidade de produzir estes produtos, exercendo esta atividade sob a direção do capitalista, em troca de uma soma de dinheiro que representa o salário (BOTTMORE, 2013). Isto é, força de trabalho compreende o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais põe em ação toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie (MARX, 2010).

A categoria força de trabalho aparece, na teoria do valor-trabalho, na explicação da fonte da mais-valia. O capitalista só pode comprar e vender mercadoria de modo a lucrar mais, caso utilize outra mercadoria para aumentar o valor de uma mercadoria. A força de trabalho é precisamente essa mercadoria que o capitalista obtém, uma vez que esta é fonte do valor. A fonte da mais-valia no sistema da produção capitalista como um todo está no fato de que o valor que os capitalistas pagam pela força de trabalho é menor do que o valor que o trabalho por eles extraído dessa força de trabalho acrescenta às mercadorias. Por outro lado, o valor de uso da força de trabalho é a sua capacidade de produzir valor. Acrescenta ainda o autor:

Para extrair valor do consumo de uma mercadoria, o nosso possuidor de dinheiro deve ter a felicidade de descobrir, dentro da esfera da circulação, no mercado, uma mercadoria cujo valor de uso possua a propriedade particular de ser fonte de valor, de modo que consumi-la seja realmente encarnar trabalho, criar valor, portanto. E o possuidor de dinheiro encontra no mercado essa mercadoria especial: é a capacidade de trabalho ou a força de trabalho (MARX, 2010, p.197).

Embora a força de trabalho surja na produção capitalista, plenamente desenvolvida como uma mercadoria (no mercado), tem várias peculiaridades que a distinguem de outras mercadorias e originam importantes contradições no sistema capitalista de produção. Por exemplo, embora apareça como uma mercadoria à venda, a força de trabalho é produzida diferentemente das outras mercadorias. É um aspecto da reprodução biológica e social dos trabalhadores enquanto seres humanos. Esse complexo processo de reprodução envolve relações sociais que são, em geral, diferentes das relações capitalistas ou mercantis, enfatiza o autor.

De acordo com o autor, a força de trabalho é, portanto, uma mercadoria que seu proprietário, o operário assalariado, vende ao capital. Por outro lado, o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade total de trabalho nela contida. O valor do trabalho é a media geral do valor e o salário é, como vimos, os preços de uma mercadoria, a força de trabalho. Assim, o valor do salário é determinado pelas mesmas leis que determinam o preço das mercadorias, segundo o autor. Apesar de sofrer as interferências da luta árdua entre

capitalistas e o trabalhador, busca atender à lógica sempre do nivelamento por baixo e unicamente necessário para reprodução biológica, evitando que a categoria trabalho não seja extinta (MARX, 2011).

A contradição essencial da sociedade burguesa reside justamente nessa relação de força entre capital e trabalho. Além de desmistificar a visão liberal, segundo a qual o trabalho é a fonte de toda a riqueza, precisamos evidenciar a verdadeira importância do trabalho para a sociedade capitalista. Marx, em *Trabalho assalariado e capital*, realiza uma exposição compreensível dessas relações. O texto foi escrito na Alemanha do século XIX, momento em que reinava a ignorância com relação aos conceitos mais simples das relações econômicas. Assim, desenvolveu no texto as categorias primordiais como salário, força de trabalho, lucro, mais-valia etc, que possibilitam compreender tal relação. Seleccionamos uma citação deste texto no sentido de reforçar a explicação do autor sobre a temática, explicitando o sentido verdadeiro do trabalho para o operário:

O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si mesmo é o salário, e a seda, o ouro, o palácio, reduzem-se, para ele, a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez uma jaqueta de algodão, alguns cobres ou o alojamento no subsolo. O operário que, durante doze horas, tece, fia, fura, torneia, constrói, maneja a pá, entalha a pedra, transporta-a, etc., considera essas suas doze horas de tecelagem, fiação, furação, de trabalho de torno ou de pedreiro, de manejo da pá ou de entalhe da pedra como manifestação de sua vida, como sua vida? Muito pelo contrário. A vida para ele principia quando interrompe essa atividade, à mesa, no albergue, no leito. Em compensação, ele não tem a finalidade de tecer, de fiar, de furar, etc., nas doze horas de trabalho, mas a finalidade de ganhar aquilo que lhe assegura mesa, albergue, o leito. Se o bicho-da-seda tecesse para suprir sua exigência de lagarta, seria um perfeito assalariado (MARX, 1980, p. 12).

O valor nasce do trabalho como exclusivamente o domínio do trabalho acumulado, passado, materializado, sobre o trabalho imediato, vivo, que transforma o trabalho acumulado em capital. O capital não consiste em que o trabalho acumulado sirva de meio ao trabalho vivo para uma nova produção. Consiste em que o trabalho vivo serve de meio ao trabalho acumulado para manter e aumentar o valor de troca deste último (Id. Ibid.). Explicando essa relação e o porquê de o trabalhador ser obrigado a vender sua força de trabalho, expõe com a maior lucidez e simplicidade o motivo: *vende para viver*.

Conforme Braverman (1987), a produção capitalista exige intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas sua distinção específica se torna a compra e a venda de força de

trabalho. Para este fim, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, tendo acesso a este somente com a venda da força de trabalho e estejam livres de qualquer coisa que os impeça de dispor ao mercado. O processo de trabalho inicia com o contrato ou acordo que estabelece as condições de venda e compra da força de trabalho.

Dessa forma, põe-se a funcionar o processo de trabalho, agora um processo para expansão do capital e criação de uma taxa de lucro. Não podemos tratar do processo de trabalho como um processo puramente técnico, uma vez que o trabalhador vende sua força de trabalho para um período contratado de tempo. O trabalho na sociedade capitalista é infinitamente mais vantajoso para o patrão. Sobre isso, o autor afirma:

O trabalho humano por outro lado, devido a ser esclarecido e orientado por um entendimento que foi social e culturalmente desenvolvido, é suscetível de vasta gama de atividade produtivas. Os processos de trabalho ativo que residem em potencial da força de trabalho dos homens são tão diversos quanto ao tipo, modo de desempenho etc. que para todos os fins práticos podem se considerados infinitos, tanto mais que novos modos de trabalho podem ser facilmente criados mais rapidamente do que serem explorados. O capitalista acha nesse caráter infinitamente plástico do trabalho humano, o recurso essencial para expansão do seu capital (Id. Ibid., p. 57).

Assim, tornou-se fundamental para o capitalista que o controle sobre o processo de trabalho seja transferido das mãos do trabalhador para as mãos do capitalista; aliás, seus prepostos, encarregados, supervisores, gerentes, entre outras denominações mais atuais como aborda o autor.

Neste estabelecimento de relações de produção antagônicas, o problema de obter a *plena utilidade* da força de trabalho que ele comprou torna-se exacerbado pelos interesses opostos daqueles para cujos propósitos o processo de trabalho é executado e daqueles que, por outro lado, o executam (p.59, grifo do autor).

Esta transição apresenta-se na história como a alienação progressista dos processos de produção dos trabalhadores, mas para os patrões, apresenta-se como um problema de gerência e torna-se cada vez mais rígido e minucioso no cotidiano da produção.

A transformação da humanidade trabalhadora em força de trabalho, em fator de produção, como instrumento do capital deve ser constante, pois o modo capitalista de produção está continuamente em expansão para novas áreas do trabalho, inclusive as surgidas em função dos avanços tecnológicos e outras áreas exploradas pelo capital. Portanto, exige uma pressão constante sobre os trabalhadores. Nem mesmo devem ser admitidas as

faculdades críticas, inteligentes e conceptuais, que se tornam uma ameaça ao controle do capital sobre o trabalho, por menor que seja (BRAVERMAN, 1987).

Sigamos em busca da compreensão do valor da mercadoria força de trabalho. Marx, no *Primeiro Manuscrito*, assevera que o salário é o preço pago pela força de trabalho, nem sempre compatível e reconhecido como seu valor real. Além do mais, sua definição não é um problema que se resolva fora da arena dos conflitos:

O salário é determinado pela luta árdua entre o capitalista e o trabalhador. O necessário triunfo do capitalista. O capitalista pode viver mais tempo sem o trabalhador que o contrário. A união entre os capitalistas é comum e competente, enquanto a união entre trabalhadores é proibida e traz-lhe os mais árduos resultados (MARX, 2011, p.65).

O salário deve atender sempre à lógica do nível mais baixo e unicamente necessário para criar e reproduzir a família, ou seja, reproduzir biologicamente e socialmente a classe trabalhadora. Marx, nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*, advoga que, na sociedade produtora de mercadorias, a força de trabalho se assemelha a qualquer outra mercadoria.

A procura por homens regula necessariamente a produção de homens assim como qualquer outra mercadoria. Se a oferta é muito maior que procura, então parte dos trabalhadores cai na situação de miséria ou na fome. Assim, a existência do trabalhador torna-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador. E a procura, à qual está sujeita a vida do trabalhador, é determinada pelo capricho dos ricos e dos capitalistas. Se a oferta excede a procura, um dos elementos que compõe o preço - lucro, renda da terra, salários - será pago abaixo do seu valor; uma parte da procura destes fatores será retirada do uso e o preço corrente seguirá para o preço natural (2001, p.66).

As transformações que vêm se dando ao longo das cadeias produtivas mudam o panorama de organização do trabalho a partir da reestruturação produtiva e das mudanças nos mecanismos de controle do trabalho nas últimas décadas do século XX. A construção de uma nova ordem de acumulação permanece circunscrita à lógica da reprodução do capital e fundada na dinâmica histórica das lutas de classes. Processo assentado nas novas tecnologias, novos métodos gerenciais, no discurso da cooperação, parceria e envolvimento dos trabalhadores. Flexibilização passou a ser a estratégia mais importante para as empresas.

Assim, o controle do trabalho se faz necessário porque ele garante o caminho da produtividade, inibindo os tempos improdutivos para o capital, apropriando-se do conhecimento do trabalhador e, portanto, garantindo a sua acumulação. É exatamente porque o capital não pode eliminar o trabalho

vivo do processo de criação de valores que ele necessita aumentar a utilização e a produtividade do trabalho. A condição para que o sistema produtivo do capital se mantenha é a integração entre trabalho vivo e trabalho morto (PREVITALLI, 2009, p.147).

A autora analisa como as transformações no setor produtivo no atual momento histórico afetam a organização do trabalho, sobretudo com a reestruturação produtiva e as mudanças nos modelos de regulação e controle, assim como as tentativas de contenção das resistências dos trabalhadores. Neste sentido, com o advento do modelo flexível, comparado com o modelo taylorista-fordista, mantém-se a lógica da polarização das qualificações sugeridas pelo Braverman. De forma inversamente proporcional, entre gerentes e trabalhadores, os conhecimentos sobre o processo de trabalho devem ser redistribuídos no interior da empresa moderna de forma diferenciada.

O trabalho na sociedade capitalista não pode existir em abundância nem ser plenamente livre, senão sob o aval das necessidades do próprio capital. Previtali (Ibid) discute a relação entre trabalho e educação, tomando como base os modelos de acumulação taylorista-fordista e o modelo flexível. Identifica, portanto, que existe um processo de apropriação dos saberes dos trabalhadores pelo capital que é aplicado enquanto técnica na produção de mercadoria. Com este processo de expropriação de saberes, o capital promove uma desqualificação e intensificação do trabalho.

Isso ocorre por meio da dissociação entre concepção e execução, ou seja, entre as dimensões intelectual e manual do trabalho. Ocorre também, conforme Braverman (1987), um processo de desqualificação do trabalhador, a partir do qual emerge uma tendência à polarização entre controle da produção e realização das tarefas operacionais, para os quais são destinados conhecimentos diferentes. Na medida em que paulatinamente os gerentes vão se apropriando e concentrando os conhecimentos sobre o processo de produção, os trabalhadores adquirem apenas conhecimentos parcelados e perdem cada vez mais o controle sobre o seu trabalho. Ou seja, a *pequena ciência* dos trabalhadores é expropriada pelos capitalistas.

Com o avanço do capitalismo, os donos dos meios de produção desenvolvem novas táticas que tiram pouco a pouco o conhecimento dos trabalhadores, fazendo com que estes tenham seu trabalho fragmentado. O trabalhador passa a ter o domínio de apenas uma parte de seu trabalho, quanto mais o trabalho se torna sofisticado pela incorporação de máquinas no processo produtivo, mais se degradam as condições de vida do trabalhador. Com o intuito de um maior controle sobre os trabalhadores no modo de produção, os homens de negócios empregam novas formas de gestão dos processos de trabalho sustentadas pela reestruturação capitalista (RAMOS e FRANÇA, 2016, p.46).

Nem mesmo a qualificação no interior das empresas possibilita aos trabalhadores qualquer domínio dos conhecimentos, uma vez que, com as novas categorias de flexibilidade e sua correspondente formação por competência, os conhecimentos passam a ser práticos. Esta constatação foi averiguada empiricamente por Carlos Lucena (2004), na obra *Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil*, em que analisa a (des)qualificação profissional dos trabalhadores da Petrobras. A desqualificação, mesmo com o nível de escolarização maior na fábrica, propicia um crescente estranhamento e desconhecimento dos princípios de funcionamento das unidades de processo, de forma que [...] *o que está em jogo é 'nada mais precisa ser ensinado'. A idiotice da profissão possibilita a redução do tempo de treinamento, pois pouco tem a ser aprendido* (Id. Ibid, p.257, grifo do autor). Esta tendência é ainda mais atual e os processos de qualificação são cada vez mais generalistas e desqualificadores.

No capitalismo dos séculos XX e XXI, percebe-se a massificação do processo de formação profissional de jovens e trabalhadores. Há uma mudança geral e uma oferta que varia das instituições públicas às privadas, com cursos regulares ou de aperfeiçoamento contínuo. À primeira vista, a formação profissional aparece como simples preparo para o mercado de trabalho, mas representa uma questão importante também para o empresariado. Como parte desse processo emergem as falsas crenças sobre a relação entre formação e emprego, alimentando as noções de empregabilidade, competência e flexibilidade.

Braverman (1987) sugere que o capitalismo precisou promover um processo de habituação do trabalhador ao modo capitalista de produção. A transformação da humanidade trabalhadora em força de trabalho, em fator de produção, como instrumento do capital, é um processo que se mostra incessante e interminável, por estar em permanente expansão para novas áreas do trabalho, inclusive, as surgidas em função das novas tecnologias e outras áreas que são exploradas pelo capital. Como esta pressão é exercida sobre os trabalhadores em cada novo momento? O autor assegura que:

Ao mesmo tempo, a habituação dos trabalhadores ao modo capitalista de produção deve ser renovada a cada geração, tanto mais que as gerações surgidas sob o capitalismo não são formadas dentro da matriz da vida de trabalho, mas são jogadas no trabalho vindas de fora, por assim dizer, após um prolongado período de adolescência durante a qual são mantidas na reserva. A necessidade de ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista, de superar a resistência natural intensificada pela tecnologia mutável e alternante, relações sociais e antagônicas e a sucessão de gerações, não termina com a 'organização científica do trabalho', mas se torna um aspecto permanente da sociedade capitalista (Id. Ibid., p.124).

A formação profissional pode ser entendida como parte de um processo de habituação de jovens e trabalhadores para o trabalho, de tal forma que, no capitalismo flexível, assume suas especificidades. No atual momento histórico de mundialização, reestruturação produtiva e difusão de novas tecnologias, processam-se novas e diversificadas mudanças nesse processo, que se tornam mais complexas. Tudo indica que isso hoje acontece numa combinação de processos escolares iniciais, processos internos e diversificados nas empresas e de forma continuada em espaços formais.

Previtali (2009) garante que o controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva se dá também pelo discurso da qualificação do trabalhador. O taylorismo-fordismo deve ser entendido no contexto das relações de classe de cada país, pois se desenvolve no âmbito da divisão do trabalho. Sua existência possibilitou o crescimento do capitalismo e uma estabilidade relativa durante décadas. Mas só foi possível ser implantado como organização do trabalho através de um acordo entre capital e trabalho, conduzido em meio às diferenças do movimento sindical dirigido pela social democracia, que renunciou a luta revolucionária em troca de reformas.

Dessa forma, segundo a autora, a burguesia por sua vez foi obrigada a aceitar as bases do compromisso e as políticas intervencionistas do Estado. A economia precisava ser regulada e a disciplina dos trabalhadores deveria ser garantida com maior eficiência. Junto com a reorganização do regime de acumulação e a reorganização do trabalho surgem mudanças sociais e ideológicas que passaram a influenciar os trabalhadores. Penso que a autora fala da construção de um novo modo de vida para a classe trabalhadora em que, no marco das concessões econômicas e sociais, o capital exige muito mais.

Ainda segundo Previtali (2009), nos dias atuais, o novo modelo de acumulação toyotista busca superar os problemas deixados pelo modelo taylorista-fordista, principalmente, os relacionados aos tempos mortos e às crises de superprodução, promovendo toda uma reengenharia nas formas de produção e circulação que proporcionam maior controle sobre os fluxos e processos de trabalho e sobre o movimento sindical. Este modelo emerge no ocidente, a fim de promover a recuperação da crise do capitalismo. Nesse sentido, ocorre um amplo processo de mudanças, com a introdução de normas de qualidade total e flexibilidade na produção. *Nesse contexto, a nova palavra de ordem passou a ser flexibilidade. As empresas buscaram também aumentar os investimentos em inovação de produto e processo, os quais se tornaram áreas importantes para a garantia da competitividade (p.152).*

Os investimentos das empresas em qualificação têm o objetivo de formar trabalhadores multifuncionais e polivalentes. Para atuar na concorrência, passa a ser

fundamental o total envolvimento dos trabalhadores na produção. Novas tecnologias e práticas de gerenciamento buscam envolver os trabalhadores num processo de cooperação permanente no interior da empresa. Por isso, busca-se um maior grau de motivação e envolvimento, visando a pequenas mudanças para grandes impactos na concorrência. Nos anos de 1990, um maior processo de racionalização potencializou um maior controle e vigilância no local de trabalho (PREVITALLI, 2009).

Batista (2011) indica que existe uma ideologia da nova Educação Profissional no momento histórico do capitalismo globalizado e da reestruturação produtiva. Para isso, parte da análise da crise estrutural do capital a partir da década de 1970, no contexto da ofensiva do capital contra o trabalho. Trata a reestruturação produtiva como um dos componentes essenciais desta ofensiva, demonstrando que o processo de transformação do conceito de qualificação para o de competências, favorecido pela reforma da educação, na década de 1990, assimilou essa ofensiva no âmbito da Educação Profissional. O autor evidencia que se buscava um novo tipo de Educação Profissional ofertada para a produção de um sujeito social palatável e útil ao capital, um trabalhador flexível e adaptável às transformações organizacionais e técnicas surgidas com a reestruturação, no momento em que predominava o toyotismo, representando a experiência de flexibilização da produção e do trabalho da atual sociedade industrial.

Ainda advoga que, no contexto das transformações do capitalismo, nas últimas décadas se forjou uma ideologia segundo a qual a educação assume centralidade no processo de formação profissional dos jovens e trabalhadores, ou seja, da força de trabalho, da qual seria exigido o desenvolvimento de competências gerais, novas aptidões e habilidades requisitadas pelo mercado. A teoria do capital humano foi revigorada e adaptada para este contexto. Como parte desse processo, os organismos multilaterais fomentaram um consenso, segundo o qual as transformações existentes engendraram a necessidades de uma força de trabalho mais qualificada e escolarizada. Difundiu-se o discurso de que a qualificação melhora a produtividade individual e a competitividade do país, de forma que:

O complexo de reestruturação produtiva articulado com o pensamento neoliberal, retomou os pressupostos da teoria do capital humano, por meio de uma apropriação/adaptação para o contexto do capital globalizado. Essa concepção pressupõe que a qualificação e o treinamento para o exercício profissional são suficientes para a garantia da empregabilidade e elevar a renda do trabalhador. Essa lógica constitui-se num pressuposto ideológico-idealista que desconsidera todas as determinações econômicas, políticas e sociais que se impõem ao trabalhador (p.65).

A ideologia da formação profissional oculta as verdadeiras causas do problema do desemprego e procura gerar uma expectativa nos jovens e trabalhadores de que basta uma qualificação ou requalificação para que o acesso ao emprego seja garantido. Isso vem gerando, nas últimas décadas, uma corrida monumental em busca de qualificação e requalificação. A juventude, embora seja a força de trabalho mais cobiçada pelo mercado de trabalho, inclusive o informal e precário, não teria como superar o problema estrutural do desemprego simplesmente com sua qualificação inicial e continuada. Essa calibragem da força de trabalho pelo capital será buscada sempre, contudo, o problema é bem mais complexo e relacionado ao caráter da crise do capitalismo nos dias atuais em nosso país.

Para Sousa (2006), o conjunto das transformações ocorridas também caracteriza a retomada da Teoria do Capital Humano. Conforme essa teoria, a formação ou qualificação da força de trabalho constitui um dos fatores fundamentais da explicação econômica das diferenças de capacidades de trabalho, tendo como consequências as diferenças de produtividade e de renda. Na macroeconomia, o investimento no fator humano passa a significar um dos determinantes básicos para aumentar a produtividade do trabalho, explicação do elemento do atraso econômico, das diferenças de produtividade, renda e mobilidade social. O indivíduo, do ponto de vista produtivo é, portanto, apenas uma combinação do esforço físico com a educação ou treinamento, segundo os princípios gerais dessa teoria. A educação seria então criadora da capacidade de trabalho. Sustenta-se ainda na ilusão de que ao produzir mais, o trabalhador ganharia mais. Toda a análise da estrutura e da forma de organização da sociedade capitalista não encontra explicação.

Conforme Ferreti (2014), os processos de inserção e permanência no mercado de trabalho são diversos quando se trata de crianças e jovens, envolvendo sua condição de classe, sexo, raça e etnia, especialmente num país como o nosso em que tais processos são marcados por discriminação e preconceitos. Pelos limites do trabalho apresentado não será possível uma análise desses dados, mas precisamos considerar sua importância.

No atual momento histórico de crise estrutural do capitalismo, desemprego estrutural, a sociedade é levada a atribuir bastante prestígio às profissões que estão ligadas diretamente ao uso de novas tecnologias, enquanto que as qualificações ligadas ao trabalho manual permanecem com status inferior. Daí que se criou quase um fetiche em torno das qualificações tecnológicas, atraindo cada vez mais jovens e trabalhadores à procura por estes cursos. Todavia, a oferta de postos de trabalho não é determinada pela qualificação, mas pela concorrência entre capitalistas, no âmbito do capital variável, principalmente em busca de

competitividade e de uma taxa melhor de lucro. A força de trabalho compõe o capital variável.

A Agência Brasil, em 7 de novembro de 2016, publicou pesquisa do SENAI com a opinião dos jovens sobre o processo de profissionalização. O estudo, intitulado *Os Jovens, a Educação e o Ensino Médio*, mostra que a maioria dos jovens entrevistados considerou a educação profissionalizante uma importante via de acesso ao primeiro emprego. Os dados revelaram que 76% daqueles que frequentavam, frequentaram ou pretendiam realizar um curso técnico consideravam o diploma como vital para o ingresso no mercado de trabalho mais rapidamente. Por outro lado, 79% consideravam importante para seu futuro profissional como um todo.

Os dados foram obtidos a partir de entrevistas feitas com cerca de 2.000 jovens, com idade entre 13 e 18 anos, no período de 8 a 18 de outubro de 2016. Destes, apenas 16,6% cursaram ou estavam cursando o ensino técnico. Mais ou menos 51% dos que nunca frequentaram o ensino profissionalizante manifestaram o desejo de cursá-lo. 34% declararam não pretender se matricular em um curso técnico e pouco mais de 13% não souberam responder à pergunta. As críticas mais ouvidas dos que não pretendiam cursar giravam em torno da curta duração dos cursos e da baixa oferta, seguidas pela crença de que a carreira profissional seria pouco promissora e a formação ruim (AGÊNCIA BRASIL, 2016).

A pesquisa revela que a juventude tem expectativas em relação ao processo de profissionalização, mas contraditoriamente uma parcela ainda muito elevada da juventude não teve acesso ao ensino profissional. É considerável também o índice de 34% de jovens que não pretendem realizar o curso profissional. Concretamente, à parcela desempregada não restam muitas alternativas, frente às exigências do mercado de trabalho, e esta sente-se impelida a apostar na eficácia e eficiência da qualificação para acessar ao emprego.

Alguns autores atribuem as causas do desemprego aos problemas conjunturais e infraestruturais e também formativos da mão de obra. Não veem possibilidade de desenvolvimento sem investimentos no que chamam de *recursos humanos*, o que termina por gerar uma baixa produtividade.

[...] em última análise não há como continuar a desenvolver a economia de forma sustentável se a qualidade dos recursos humanos no país não melhorar significativamente, permitindo a criação de mais empresas e postos de trabalho de boa qualidade e uma melhor repartição dos benefícios da economia entre a população (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013, p.564).

Conforme ainda os autores, a necessidade de melhoria da qualificação dos recursos humanos é um requisito da economia, pois, quando os recursos de qualidade escasseiam e a educação não responde, a economia vai procurar se ajustar a esta situação, lançado mão de atividades baseadas em trabalho de baixa qualificação, não criando demandas para pessoas mais qualificadas. Atribuem ao suposto *apagão de mão de obra* as dificuldades do setor produtivo de encontrar pessoas com as qualificações exigidas.

Gomes (2011), muito embora utilizando uma abordagem diferente, também atesta os problemas na formação da mão de obra como um dos principais obstáculos que inibem o crescimento da economia brasileira. Explica que a ausência de domínio por parte de uma sociedade sobre a ciência e a tecnologia limita a capacidade de a força de trabalho operar sobre um sofisticado sistema produtivo, possibilitando ao Brasil ter uma participação menos insubordinada nas relações internacionais de troca. Leva em conta a importância que o capitalismo central concede à educação básica e as fragilidades do sistema educacional brasileiro que obstaculizam o desenvolvimento. Para o autor, a questão central reside na má formação da força de trabalho como um problema estrutural do desenvolvimento.

É sempre muito comum se atribuir à formação técnica o alavancar da competitividade do país. Uma matéria veiculada no O Estado de S. Paulo (On Line), em 2012, revela que a carência de mão de obra qualificada é apontada como um dos gargalos mais complexos enfrentados pelas empresas. O Brasil vive, segundo a matéria, o desafio de aumentar sua produtividade por meio de investimento em inovação e educação profissionalizante. Na mesma matéria, percebe-se a ambição do capital por qualificar os jovens:

O percentual de 6,6% de jovens brasileiros de 15 a 19 anos matriculados em escolas de ensino médio profissionalizante, de acordo com o presidente do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Rafael Lucchesi, é muito baixo comparado à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que chega a 42%. Intensificar forças, tanto do governo quanto da iniciativa privada no ensino profissionalizante se mostra essencial para um país que, até 2015, precisará de 7,2 milhões de profissionais de nível técnico (BULA; ASSIS; SOUSA, 2012, n.p).

Consideramos que, ao tempo em que procura atender primordialmente ao mercado em função das necessidades de funcionamentos das empresas, o processo de expansão do ensino profissionalizante no país, tanto no setor estatal como paraestatal, foi impulsionado sob a justificativa também de gerar renda e melhorar a situação econômica e social da população

juvenil. Contudo, essas novas qualificações e habilidades fazem parte de um conjunto de ferramentas pelas quais o capital captura a subjetividade dos trabalhadores visando a construir um novo padrão de organização e controle do trabalho que assegure, ao mesmo tempo, disciplina e compromisso do trabalhador (PREVITALLI, et al., 2010).

Na formação dessa força de trabalho ocorre um fenômeno bem típico da produção de mercadoria, que é escamotear as verdadeiras relações sociais que estão por trás do processo social real. Desse modo não podem ser vistas como simples necessidades de crescimento econômico e de oferta do emprego aos trabalhadores. A produção de toda mercadoria tem seu segredo, um caráter misterioso. Existem neste processo propriedades perceptíveis e não perceptíveis aos sentidos, como expõe Marx (2016).

Junto com a ideologia da formação profissional surgem outras ideologias que reforçam as falsas aparências da relação entre trabalho e educação no capitalismo. A empregabilidade, conceito inspirado na Teoria do Capital Humano, que começou a influenciar a escola no Brasil a partir da década de 1960, passou a ter grande influência na formação profissional. Transformou-se num *clichê* utilizado por consultores de órgãos voltados para recursos humanos e até gestores públicos e sindicalistas. Uma espécie de neologismo, como coloca Shiroma (2001), que vem servindo de pretexto para a criação das políticas de emprego e norteador também as políticas educacionais.

No âmbito das reformas da educação profissional, o termo também ocupa lugar de destaque. Na verdade, a noção de empregabilidade tem contornos pouco delineados e se presta a variados usos. Na literatura da economia, por exemplo, traduz a passagem da situação de desemprego para a de emprego, ou seja, definida como probabilidade de saída do desemprego ou capacidade de obter um emprego. Outros também relacionam a empregabilidade com as aptidões, sublinha a autora.

A expressão *employability skills* (competente empregabilidade), refere-se às habilidades exigidas para adquirir ou obter uma ocupação. Essas habilidades eram de natureza estritamente profissionalizante, relacionadas ao posto de trabalho, não se estendendo às habilidades acadêmicas. O termo tem sido alargado para incluir também algumas habilidades básicas e uma variedade de atitudes e hábitos valorizados no ambiente de trabalho. Dentre as habilidades necessárias ao trabalho, estão aquelas relativas à comunicação, relações interpessoais, solução de problemas e gestão de processos organizacionais, podendo ser aplicadas em muitos serviços e embasarem a preparação para muitas ocupações diferentes. A escrita e o cálculo foram ganhando prioridade nas contratações, devido à insatisfação dos empregadores com o nível de habilidade demonstrado pelos candidatos (Id. Ibid.).

Essa preocupação com a empregabilidade retornou à área educacional, explicitada de forma inequívoca nos documentos que justificam as reformas educacionais dos anos de 1990 e resiste em desaparecer. Vez por outra nos deparamos com o termo empregabilidade nos documentos oficiais e, mesmo quando ausente, está arraigada na concepção de muitos gestores e educadores das escolas profissionalizantes. Na atualidade, somado ao conceito de competência, continua de forma subjacente influenciando as opiniões e tendo influência nas áreas da psicologia do trabalho.

A imprensa não se cansa de alardear a alta empregabilidade e os bons salários ganhos pelos técnicos. A educação profissional e a técnica sempre foram consideradas a porta da empregabilidade, considerada também como uma das condições individuais exigidas ao ingresso e permanência no mercado, levando-nos a crer que a responsabilidade pelo emprego deverá ser especialmente dos trabalhadores (SHIROMA, 2001).

Ora, como na sociedade capitalista pode ser desmistificada a ideia da relação direta entre qualificação e emprego, estabelecida e fortemente disseminada nos meios educacionais e empresariais? Como manter-se competitivo num cenário de desemprego estrutural? Trata-se, portanto, de uma justificativa moral da desigualdade social, a partir de uma falsa noção de igualdade, discutida por Marx nos *Manuscritos*, contra a visão liberal da igualdade formal. A explicação para o problema do emprego/desemprego se encontra colocada concretamente nas relações capitalistas de produção e pode ser melhor compreendido por meio da economia política.

Deduz-se que, em última instância, vai ser esta determinação a definidora da lógica do mercado de trabalho, de tal modo que estar empregado significa aceitar determinadas condições que são impostas pelos capitalistas. Apesar da qualificação profissional agregar um valor à força de trabalho, notadamente outras variáveis funcionam como determinantes maiores e devem ser consideradas para entendermos como os conhecimentos atuam como parte dos mecanismos que criam as condições para melhor realizar a reprodução do capital. A atuação do Estado, a coação violenta e integração ideológica também são parte destes mecanismos. Assim, argumenta Mandel:

Para consolidar a dominação de uma classe sobre a outra é, portanto, absolutamente indispensável que os produtores, membros da classe explorada, sejam levados a aceitar como inevitável, permanente e justa a apropriação por uma minoria do sobre-produto social. Eis porque o Estado não desempenha apenas uma função de repressão, mas também uma função de integração ideológica. Cabe aos *produtores de ideologias* assegurarem esta função (1982, p.23).

Destoando do que está posto nos documentos iniciais, fruto da reflexão e acúmulo de muitos educadores que refletem sobre o tema trabalho e educação, percebe-se que outros interesses impregnaram a proposta com o objetivo primordial de promover uma ação capaz de satisfazer o que impõe o mercado, mas, de toda forma, combinado com uma face social-liberal, que engendra as políticas educacionais para educação profissional nos governos petistas. Mais continuidades e menos descontinuidades da predominância da lógica do trabalho flexível e da formação por competência, uma lógica idêntica, predominante nas políticas desde os anos de 1990, porém com um rosto de formação humanizada.

Afirmar que alguém foi empregado por conta da sua competência ou que outro não foi porque foi incompetente nada tem de análise histórica. É uma análise fenomênica. É assim porque não considera as mediações que tornaram aquela pessoa competente ou apetitosa ao mercado. A pedagogia das competências exige que se desenvolva aquele conjunto de habilidades, de conhecimentos, de atitudes e de valores que o mercado reconhece. Procura-se rapidamente formar para a empregabilidade. *O que significa isto senão um poderoso instrumento de dominação ideológica e de classe, de pastiche e de fetiche?* (FRIGOTTO, 2008, p.16).

A educação profissional foi identificada nas políticas educacionais como fator essencial para alavancar o desenvolvimento econômico e social durante as últimas três décadas. Qualificação e requalificação em massa da força de trabalho têm sido demonstradas nos números crescentes da oferta dos cursos profissionais. Junto com a perspectiva produtivista, a formação de jovens e trabalhadores vem sendo marcada pela difusão de concepções e valores próprios do mercado. Os conceitos de empregabilidade e empreendedorismo têm sido os mais difundidos. Somados a uma ideia de que a falta de trabalhadores qualificados e competentes é o maior responsável pelo desemprego. Tais pressupostos escondem os condicionantes estruturais, reforçando a ideologia da formação profissional.

Por último, ainda cabe lembrar Antunes (2017), no âmbito da obra *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*, na qual, no tópico intitulado *A educação flexível e a pragmática da multifuncionalidade liofilizada*, descreve como este novo modelo transforma a educação dos trabalhadores. De forma geral, a educação requisitada pelo capital deve ser ágil, flexível e enxuta como as empresas atuais. É a proliferação de uma pragmática da educação flexível para uma *sociedade liofilizada*, como explica:

Uma educação *enxuta* para empresas que contam com cada vez menos trabalhadores/as. Da pragmática da especialização hierárquica e estática sob variante taylorista-fordista, rumo-se à pragmática da liofilização e da flexibilização *multifuncional*, alcunhada *generalista*, sob comando da empresa flexível e da hegemonia financeira (p.101).

A relação entre trabalho e educação no capitalismo pode ser melhor apreendida no âmbito dos modelos de acumulação existentes. Representa, na sua essência, o aprofundamento das formas de controle do capital sobre o trabalho para superar suas crises na produção do valor e promover maior dominação econômica, política e ideológica sobre a classe que trabalha.

Diante do exposto, podemos apontar duas hipóteses conclusivas sobre esses temas. A primeira é o entendimento de que a habituação (adaptação) de jovens e trabalhadores ao mundo do trabalho na atualidade se realizar cada vez mais via formação profissional. Em segundo lugar, a formação profissional recebe um tratamento requeitado, sob a influência da retomada da Teoria do Capital Humano, que relaciona educação e melhoria da produtividade e desempenho individual, produzindo uma ideologia em torno da formação profissional. Com isso, a noção de empregabilidade reforça esta ideologia procurando responsabilizar o jovem trabalhador desqualificado por seu desemprego, ocultando que este é parte da crise e dos mecanismos de competição do capital. Ao mesmo tempo atribui aos trabalhadores as competência e habilidades exigidas pelo mercado.

Na segunda metade da década de 2000, novas diretrizes foram instituídas, modificando o marco legal das escolas profissionais federais e reconfigurando-as em diferentes aspectos. Dessa forma, começa uma nova fase no processo de expansão com diferentes contornos institucionais e uma redefinição da concepção de educação profissional.

3 EXPANSÃO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE FEDERAL EPCT

A política educacional que se efetivou a partir 2008 foi responsável por um novo momento na reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Um novo ordenamento deu origem aos Institutos Federais (IF) e a uma concepção de educação profissional supostamente diferente do que existiu até então, segundo os documentos do MEC que dão fundamento político-pedagógico à proposta. Entre 2008 e 2015, esta legislação promoveu um acelerado processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal EPCT). Um processo de expansão impulsionado pelo *entusiasmo* do mercado na conjuntura do chamado neodesenvolvimentismo, visando formar uma força de trabalho que se traduzisse na melhoria dos índices de produtividade e competitividade econômica nacional.

Além do PROEP, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi um dos principais indutores do processo de expansão. Identificamos que na iniciativa privada o processo de expansão foi mais amplo que na rede pública federal pela variedade de cursos rápidos. Destaca-se a relação da oferta desta educação com o mercado de trabalho no contexto do desemprego estrutural, cuja expressão ideológica explica o surgimento de mitificações como a supervalorização da qualificação profissional e a empregabilidade em tempos de reestruturação produtiva. Qual o sentido do acelerado processo de expansão da oferta de educação profissional e tecnológica na Rede Federal EPCT de 2008 a 2015? Qual concepção de formação profissional dos Institutos Federais foi adotada nos seus fundamentos políticos-pedagógicos?

3.1 Nova institucionalidade e formação profissional nos Institutos Federais

A Rede Federal EPCT foi instituída pela Lei 11.892, aprovada e sancionada em dezembro de 2008, no âmbito do Sistema Federal de Ensino Tecnológico. Durante o período de 2008 a 2015, implantou-se uma série de mudanças cujo propósito foi alterar a institucionalidade e a concepção deste tipo de educação. Neste período, uma combinação do discurso alicerçado no desenvolvimento econômico, nas constantes mudanças tecnológicas e na geração de emprego e renda embalou o projeto, induzindo um novo ciclo de expansão do ensino profissional no Brasil.

O país vivia os ares do que muitos chamaram de neodesenvolvimentismo, priorizando na sua agenda o crescimento econômico e uma realocação na divisão

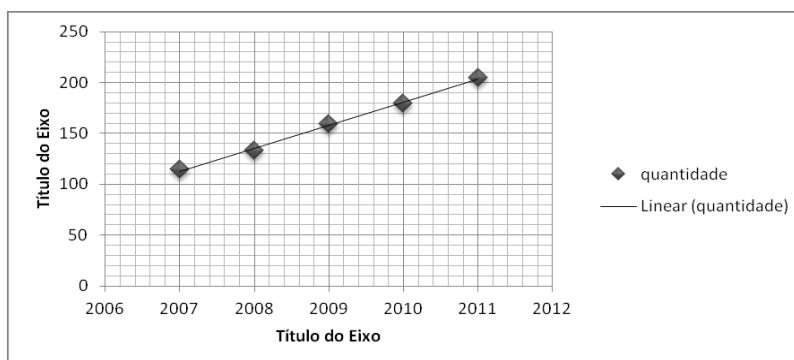
internacional do trabalho. Nessa perspectiva, a Educação Profissional ganha realce nas políticas educacionais e passa a ser vista pelo governo federal com grande otimismo.

Antes da criação dos Institutos Federais e do Pronatec, ocorreu um ciclo anterior de expansão da educação profissional iniciada em 2005, que se estendeu até 2010, financiado pelo PROEP. A Lei 11.195/05 reinstalou a política de expansão, acrescentando às suas parcerias, além dos Estados, Municípios e do setor produtivo, que existiam na legislação, as Organizações Não Governamentais (ONGs), que passaram a integrar o rol das parceiras do governo federal na expansão da educação profissional.

Santos e Sousa (2015) consideram que a política expansionista nas últimas duas décadas obedeceu basicamente a três fases: as duas primeiras se deram durante o governo de Luiz Inácio Lula, sendo que a fase I compreendeu o período de 2005 a 2006 e a fase II, teve início no seu segundo mandato, lançada em 24 abril de 2007. A fase III teve início em 2011 e encerrou-se em 2014, compreendendo dessa forma o período do primeiro mandato de Dilma Rousseff. A Região Nordeste foi a que mais recebeu escolas profissionais durante estas três fases de expansão.

Em 2007 os dados de Rede Federal EPCT traduziram uma significativa ampliação da oferta dos cursos e programas de educação técnico-profissional de nível médio e tecnológica de nível superior. A rede era formada por 144 unidades de ensino, distribuídas em 23 estados, composta por um diversificado modelo institucional, entre as quais: a) 1 Universidade Tecnológica Federal (PR); b) 6 campi vinculados à Universidade Tecnológica do Paraná; c) 33 CEFETs; d) 35 UNEDs (vinculadas aos CEFETs); e) 36 EAFs; f) 1 ETEF e; g) 32 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2007). Mesmo na fase de expansão anterior à implantação do PRONATEC, os dados apontavam para o aumento do número de matriculados como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas na Rede Federal EPCT- 2007 - 2011



Fonte: MEC (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012).

Gráfico: Elaboração própria. Em milhares.

Na Rede havia 114,5 mil matrículas em 2007; 132,7 mil em 2008; 158,8 em 2009; 179,4 mil em 2010 e 204,5 mil em 2011. O gráfico acima representa a evolução do ingresso, demonstrando seu crescimento vertiginoso, sendo quase semelhante, do ponto de vista quantitativo, entre todos os anos analisados. Durante esse período, já é possível se perceber os primeiros efeitos do PROEP, com abertura principalmente de novas UNEDs.

Esse processo de expansão vem acompanhando de alterações dos perfis dos novos estudantes. As informações sobre matrículas na Educação Profissional confirmam também o aumento do ingresso da população feminina, conforme Tabela 2. As matrículas crescem de forma significativa em relação à participação das mulheres, que representavam 48,4% da matrícula de 2002, passaram a representar 53,5% da matrícula de 2012. Os setores de trabalho majoritários são os serviços, entre eles, a saúde com maior presença do trabalho feminino, uma tendência que foi percebida desde a década anterior. No início da década de 2000, as matrículas totais somavam cerca de 565.042 mil alunos, mudando em 2012 para cerca de 1.063,655 alunos.

Tabela 2- Perfil de matrículas na educação profissional pelo gênero no Brasil - 2002-2012

Ano	Total	Feminino	%	Masculino	%
2002	565.042	273.592	48	291.450	62
2012	1.063.655	568.590	53	495.065	47

Fonte: BRASIL/MEC (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012).

A seguir, os dados da Tabela 3, apontam para outra alteração importante no ingresso de um alunado de baixa renda nos Institutos Federais, diferente de períodos anteriores em que se identificava a presença de setores médios da sociedade. Os dados da Tabela 3 apresentam uma comparação entre os estados do Nordeste, região na qual se localiza geograficamente o Piauí.

Tabela 3 – Matrículas por Renda de Familiar dos estudantes ingressantes em 2010

UF	UNIDADES	RG	MATRÍCULAS E RENDIMENTOS POR MATRÍCULAS –MRF					
			FAIXAS SALARIAL	0,0-0,5	0,5-1,0	1,0-1,5	1,5-2,5	2,5-3,0
PI	IFPI	NE	22,5	20,6	0	16,3	12,3	8,1
BA	IFBA	NE	1,2	12,3	6,8	24,1	27,2	28,4
MA	IFMA	NE	5,9	11,4	0	28,7	16,3	16,8
CE	IFCE	NE	10,2	28,7	26,2	16,8	10,2	7,9
RN	IFRN	NE	39,7	12,6	14,2	13,1	10,2	10,2
PB	IFPB	NE	7,7	14,9	0	27,4	23,4	5,6
SE	IFES	NE	3,8	20,4	0	29,3	16,5	7,2
AL	IFAL	NE	5,1	8,8	22,3	33,6	14,4	15,7
PE	IFPE	NE	1,4	20,8	0	16,7	14	14,5

Fonte MEC/SENTEC (2015).

Em 2010, no IFPI, mais de 42% dos alunos eram oriundos de famílias com renda entre 0,5 e 1,5 salário mínimo. No IFRN, as famílias com esta faixa salarial representavam 66,5% dos estudantes matriculados. No IFAL, os estudantes desta faixa de renda representavam 36,2%. Já no IFCE, esta faixa salarial concentra 65,1% dos estudantes matriculados. Buscamos comparação entre os estados do Nordeste, haja vista que o IFPI se localiza nesta Região. No Piauí, os 43,1% das famílias dos estudantes com esta renda representam um dos índices mais elevados, perdendo somente para o Ceará e Rio Grande do Norte. Na faixa de 2,5 a 3 salários mínimos, os números são muito menores, 20,4% no IFPI.

Para continuar a desenvolver uma política na Educação Profissional na Rede Federal EPCT, continuidade do que vinha ocorrendo desde 2004, foram realizadas alterações nos dispositivos da LDB 9.394/96, visando a redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Isso ocorreu através de Lei 11.741/08, que inicia a adequação da Educação Profissional com a nova regulamentação dos Artigos de 36 a 42 da LDB de 1996. Visava a reestabelecer a articulação do ensino médio com os cursos integrados, porém manteve os cursos subsequentes e concomitantes, com a possibilidade de aproveitamento de oportunidades em distintas instituições, mediante aos convênios de intercomplementaridade. Permitia os chamados planejamentos e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados. Contudo, essas mudanças deixaram intocáveis alguns

aspectos analisados como negativos no texto do Decreto 5154/04, como foi evidenciado no capítulo 2.

De acordo com essa nova lei, os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas postas, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, promoveriam a obtenção de certificados, após a conclusão, com o aproveitamento de cada etapa que caracterizasse uma qualificação para o trabalho. Ou seja, manutenção de uma normatização da certificação modulada dos cursos, mantendo a lógica da concepção de certificação do Decreto 2.208/97. Foi ensejado aos alunos certificados parcelados durante o curso, o que pode ter ocasionado uma relação intermitente do estudante com a formação profissional, pressionados, muitas vezes, em função do surgimento de trabalho.

A Lei 11.892/08, no seu Art. 6º, define a nova institucionalidade das escolas profissionais da Rede Federal EPCT, com a criação de 38 Institutos Federais, destacando suas finalidades precípua e características da seguinte forma:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Entre seus objetivos merece destaque ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para os quais deveria ser garantido o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas, e o mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para atender aos cursos de formação de professores de ciências e matemática, sobretudo, para atuar na educação básica e profissional. A reserva de vagas para a modalidade integrada surge das preocupações apresentadas com relação à manutenção ainda dos dispositivos do Decreto de 1997, que apresentava o risco da maioria dos jovens e trabalhadores, em função das pressões do mercado, se recusarem à realização dos cursos integrados e optarem pelas outras modalidades.

A reinstitucionalização foi iniciada com um processo de integração¹⁶ das instituições existentes na Rede em 2008 com a criação dos Institutos Federais. Esse processo previu a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, que deveriam formalizar a agregação voluntária de CEFETs, ETFs e EAFs vinculadas às Universidades Federais, localizadas em um mesmo estado da federação. Ainda conforme o Decreto, após a celebração do acordo, as instituições deveriam elaborar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrado, unificando as instituições no plano político-pedagógico.

Em junho de 2008, a SETEC divulgava um documento intitulado *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes* (BRASIL, 2008), apresentando a proposta do governo federal como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para operacionalização da implantação do novo modelo. Propunha a criação de condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico. Neste sentido, apresentava um novo modelo de instituição de educação profissional estruturado a partir do potencial instalado na atual rede de educação técnica profissional. Colocava em destaque aspectos conceituais dos Institutos Federais, bem como, os princípios norteadores que subsidiariam a sua implantação e implementação por todo o país de forma imediatista.

Considerava-se assim, do ponto de vista político-pedagógico, a importância da formação humana e da cidadania que precederiam a qualificação para o exercício da laboralidade. No geral, o currículo proposto girava em torno da organização de saberes com a

¹⁶ O Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

diversidade cultural, valorizando a transversalidade e flexibilidade, para a instituição de itinerários de formação que permitissem o diálogo entre os diversos níveis. Destacava também a necessidade da indissociabilidade entre pesquisa e extensão, trabalho reflexivo e criativo, transposição didática e contextualização do ensino. Pelo menos em tese, apresentava a intenção de superação da dualidade entre ensino médio propedêutico e ensino médio profissional. Em linhas gerais, os documentos tratavam a concepção e as diretrizes como uma inovação do que poderia se chamar de *revolução na educação profissional* ou da *era do ensino profissional*.

Uma nova configuração foi desenhada e delineada para o ensino profissional a partir das políticas educacionais que motivaram a expansão da oferta e de uma nova proposta de Educação Profissional. Emergiu a nova institucionalidade, a partir de uma proposta governamental que foi se delineando a partir de diversos documentos oficiais elaborados neste período, no âmbito do MEC, desde o início do primeiro mandato do governo Luiz Inácio. Com o conjunto destes documentos, o governo federal finalmente assume o seu projeto para a Educação Profissional e Tecnológica para o país (CONDE et al., 2016).

Para Ferreti (2014), nos documentos existe uma tendência a hibridização de enfoques teóricos, filosóficos e pedagógicos discrepantes e mesmo antagônicos sobre a formação oferecida. Considera-se haver a aproximação conceitual entre estes documentos e as perspectivas pedagógicas que vieram surgindo no país, fruto das seguidas reformas:

Pode ser detectado, também, por detrás de expressões e termos, tais como formação por competências, empreendedorismo, outogestão, abundantemente empregados nos discursos reformistas do governo FHC e retomados nos governos de Lula e Dilma, o que evidencia a permanência daquele ideário como orientador das políticas, apesar dos discursos que apontam em direção contrária enfatizando, como no caso dos documentos referentes à constituição dos IFs, o desenvolvimento da formação politécnica e unitária (p.57).

O documento *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes* ainda emprega um discurso que enfatiza o foco dos Institutos Federais na justiça social, na equidade, na competitividade econômica e na geração de novas tecnologias, como forma de responder às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos Arranjos Produtivos Locais. A relação entre o macro, que se tornou predominante e, ao mesmo tempo, o local representado por uma responsabilidade política, associada à justiça social e ao conceito de equidade,

ressignifica as antigas bandeiras da classe trabalhadora de busca do acesso ao ensino profissional.

Segundo Azevedo, Shiorma e Coan (2012), as políticas educacionais desse período são ambíguas, pois enaltecem o papel de uma nova institucionalidade surgida em função de uma suposta emancipação humana, que

ênfatiza sua contribuição socioeconômica, compromissada com o desenvolvimento de ações dirigidas à busca do desenvolvimento local e regional, a qual, contraditoriamente, mantém, mediante uma práxis educativa vigente, a construção de uma exclusão crescente relativa a uma grande maioria de pessoas da sociedade, as quais continuarão sendo utilizadas para viabilizar todo esse desenvolvimento, mas a elas não será oportunizada a participação de igual maneira aos seus benefícios (p.33).

Existe, portanto, uma completa banalização do conceito de exclusão/inclusão social pelo uso repetido *ad nauseam* por empresários e governos, em substituição aos conceitos de opressão, dominação, exploração e subordinação, entre tantos os outros. Essa mudança confere uma sobrecarga de finalidades para estas escolas:

O interessante a observar é o vínculo que os autores constroem do Ifet com o Decreto 5.154/ 2004 e, de forma subjacente, com o Decreto no 2.208/1997 do governo FHC, porque além de reafirmarem a dualidade educacional elaboraram uma multiplicidade de possibilidades de ações educacionais que não possibilitam verificar qual é o real propósito dos Institutos que, na nova institucionalidade, de forma gradativa, são induzidos a fazer de tudo um pouco, reduzindo, por conseguinte, a oferta da formação para a qual já tinham uma competência instalada, o reconhecido ensino técnico de nível médio (Id. Ibid., p. 34).

Somada a esta infinidade de funções, encontramos o vínculo ao mercado muito presente na proposta dos IFs. A relação entre educação profissional e o desenvolvimento e a dimensão ideológica da sua concepção e definição como política pública é discutida nos trabalhos de autores como Batista (2011), Cunha (1980), Deitos (2016), Ferreti (2014), Santos (2017) e Sousa (2010). Estes autores abordam criticamente esta relação assumida, na maioria das vezes, de forma direta. Os discursos em torno da necessidade de sua ampliação e vínculo com o mercado afirmam que tal desenvolvimento econômico da sociedade beneficiaria a todos e todas. Nas justificativas dessa expansão, os dispositivos ideológicos obscurecem as relações reais entre trabalho, educação e desenvolvimento econômico.

Conforme Deitos (2016), existem aspectos socioeconômicos e ideológicos da política de educação profissional que precisam ser reconhecidos. Isso foi constatado em pesquisa na

análise do período de 2003 a 2013, tomando como base as justificativas e os argumentos que sustentaram as propostas dos governos federais. Um dos principais argumentos encontrados considera que as deficiências formativas da força de trabalho estariam produzindo insuficientes condições operacionais e funcionais para atender às demandas dos setores produtivos.

Os posicionamentos de Bresser Pereira e Oliva abordam o necessário atendimento às competências produtivas e tecnológicas exigidas pela modernização e competitividade das empresas e da economia, assim como sua integração ao mercado globalizado, estimulada pela concepção neodesenvolvimentista. O pano de fundo desse posicionamento escamoteia os condicionantes funcionais da educação no quadro de crise estrutural capitalista, obscurecendo o verdadeiro motivo pelo qual é movida a força de trabalho. Por isso, Deitos (op. cit.), sublinha a importância de se compreender como é colocada a questão das relações entre desenvolvimento e trabalho, descortinando suas contradições.

Considerando esses aspectos, a política educacional ficava tensionada entre atender às necessidades exigidas pela população trabalhadora ou atender às exigências que o processo de produção capitalista estabelece como requisito técnico, formativo e ideológico, requeridos à composição da força de trabalho necessária para o estoque dos setores econômicos nacionais e internacionais que precisava estar disponível. Oliva (2010) apud Deitos (2016) destaca a importância do país no plano da competitividade, em que o papel da educação torna-se fundamental. Aliás, afirma que educação, ciência, tecnologia e inovação tecnológica são fatores estruturantes dessa competitividade.

Lideranças do governo e empresários, juntos, lançam o diagnóstico da deficiência do sistema educacional para atender aos requerimentos socioeconômicos, supostamente modernizantes, ancorados no discurso do novo desenvolvimento. Este discurso nada esconde sobre como a escola deve ser instrumentalizada pelas empresas (Id. Ibid). Para analisar as políticas da educação profissional dos Institutos Federais, precisamos estar atentos aos condicionantes ideológicos da relação entre educação e economia.

Para Deitos (Ibid., p. 177), [...] *os parâmetros de sustentabilidade e racionalidade política apresentados para a política educacional brasileira, diante dos problemas educacionais, têm como justificativas socioeconômicas e ideológicas a necessidade de educação profissional, tendo em vista a deficiência formativa da força de trabalho.* Na tentativa de sustentar essa justificativa, um dos argumentos é de que a reforma da política educacional, envolvendo particularmente a educação profissional, tem relação direta com a flexibilização das relações de trabalho no Brasil. Dessa forma, alguns defendem as novas

exigências e competências produtivas e tecnológicas demandadas pela modernização e competitividade das empresas e da economia brasileira na sua integração ao mercado globalizado, impulsionada pelo chamado *Novo desenvolvimentismo*.¹⁷

Segundo Sousa (2010), as transformações da Educação Profissional nas últimas décadas se explicam pelas mudanças que ocorreram na formação para o trabalho em todo o mundo. Mudanças que se coadunam com a hegemonia do neoliberalismo como paradigma regulatório do capitalismo e das formas de produção e reprodução da vida material no mundo globalizado, que atua como alternativa para recomposição da corroída base de acumulação de capital.

Essas mudanças se materializam em devastadoras reestruturações do trabalho e da gestão da produção em busca de maior racionalidade dos processos e produtos com o objetivo de obter mais flexibilidade dos sistemas produtivos e maior competitividade e que oportunizam a substituição de princípios e processos gerenciais. Tais afirmações surgem do diálogo que Sousa estabeleceu com as obras de Mészáros, Antunes e Alves. Afirma na sequência:

No campo superestrutural, as mudanças visam redimensionar a relação entre o Estado e a sociedade civil e reeducar os sujeitos para uma nova dinâmica da sociabilidade do capital. O propósito é garantir o controle da classe dominante sobre as relações estabelecidas na sociedade em um contexto de ampliação da participação social nas decisões estatais. Trata-se, de fato, do acirramento das contradições da sociabilidade do capital gerado justamente pela necessidade dos proprietários dos meios de produção manterem sua hegemonia em um contexto marcado pelo avanço das conquistas trabalhistas (p. 13-14).

A análise da implantação da reforma requer que se perceba a estreita relação entre as mudanças na estrutura e na superestrutura da sociedade e as reformas educativas que vêm se efetivando nos últimos anos, segundo o autor, quando ocorre o surgimento de novas demandas de qualificação do trabalhador. Essas reformas estão também relacionadas ao esforço por parte do capital para assegurar uma nova divisão do trabalho educacional e

¹⁷ O Novo-desenvolvimentismo é a tentativa de um “terceiro discurso” entre o desenvolvimentista e a ortodoxia liberal, ou seja, um conjunto de ideias, instituições e políticas econômicas através das quais os países de renda média tentam, no início do século XXI, alcançar os países desenvolvidos. É uma estratégia nacional de desenvolvimento, baseada principalmente na teoria macroeconômica keynesiana, que visa gradualmente fazer com que estes alcancem as nações ricas. As Dez Teses do novo-desenvolvimentismo foram discutidas e aprovadas por um grupo de macroeconomistas e economistas do desenvolvimento em São Paulo liderados por Luiz Carlos Bresser-Pereira, que numa série de publicações divulga as bases dessa teoria. Essa teoria teve influência na economia política dos governos Lula e Dilma.

garantia da manutenção da velha dualidade que distingue a educação das elites da educação das massas. Em outras palavras, consiste em uma nova divisão que combina, por um lado, um alto índice de acesso ao ensino profissional e, por outro, uma proporção inversa de acesso aos conhecimentos por parte dos estudantes. Essa é a lógica contraditória que pode explicar o sentido do rápido processo de expansão da formação profissional no país.

O novo projeto do MEC tentava estabelecer na reinstitucionalização da Rede Federal EPCT uma visão ideológica que propunha o deslocamento da sua base filosófica centrada exclusivamente no desenvolvimento econômico, para dar lugar a uma instituição que, no seu fazer pedagógico, dirigisse o seu foco para a qualidade social. Estabeleceria com essa perspectiva uma política no âmbito da Educação Profissional integrada ao conjunto da agenda pública com a finalidade de oferecer à população as possibilidades de escolarização e de profissionalização. Contudo, precisamos destacar que existe uma diferença entre as intenções e o que realmente se coloca como realidade concreta.

[...] podemos afirmar que o percurso da construção e da consolidação deste projeto educacional é marcado pelas contradições entre as intenções expressas nos discursos e nos documentos do Ministério da Educação (MEC) e aquilo que realmente vem ocorrendo nestes cinco anos de existência da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, adiante representada pela sigla RFEPCT, ou simplesmente denominada de Rede (SANTOS; RODRIGUES, 2015, p.97).

É bem comum no pensamento burguês o verniz da inclusão social pela educação, o que representa a (con)formação do cidadão produtivo. A concepção presente no principal documento do MEC referente aos Institutos Federais reserva à escola o papel de incluir produtivamente o cidadão na economia de mercado, tido como único meio capaz de proporcionar a melhoria dos padrões de vida da população. Uma proposta perfeitamente adequada às políticas sociais focalizadas, compatíveis com o atual regime de acumulação flexível (Id. Ibid.).

Ao divulgar o Decreto 6.095/07, que tratava da criação da nova institucionalidade, o governo se deparou com muitas instituições que tinham posições contrárias à adesão ao projeto. Havia receio de perda das identidades e especificidades das instituições que foram criadas durante as décadas anteriores e com longa trajetória de ensino técnico. Não se tratou de modificar a realidade estrutural das escolas, mas de criar uma estratégia de administração profundamente racional que agregou as várias instituições que ofertavam a educação profissional numa nova configuração, tanto voltada para o meio urbano como para o meio rural, com tradições formativas diferenciadas.

Algo parecido ocorreu com o processo de cefetização, momento em que surgiram sérios embates em muitas instituições, acionando o movimento de professores, estudantes, funcionários e gestores, em prol de suas demandas e proposições. A proposta visava racionalizar o gerenciamento e a administração, unificando um conjunto diversificado de escolas profissionais existentes. Cada instituição reagiu de forma diferente, dependendo do papel que vinha cumprindo na formação profissional em cada região, das suas experiências e dos interesses que permeavam a sua estrutura interna e as lutas do corpo docente e discente.

Segundo Otranto (2010), havia a necessidade de expansão, mas muitas dessas instituições apresentavam preocupações com os rumos que deveriam tomar no processo de profissionalização. Por isso a reinstitucionalização, a princípio, não foi um processo tranquilo. Os vários embates entre governo, trabalhadores e estudantes foram mediados pelas gestões e questionaram a proposta. As EAFs reagiram realizando vários questionamentos e elaborando uma proposta de mudanças, encaminhada ao Ministro da Educação. A proposta traduziu os anseios e questionamentos de seus representantes, destacando a importância da interiorização e possibilidade de ampliação da rede de educação profissional, mas reafirmava também as identidades das EAFs, recusava a proposta do governo e propunha um novo desenho institucional (CONEAF, 2007 apud OTRANTO, 2010, p.93).

Conforme a autora, frente ao imediatismo da proposta de integração, o Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) propôs um processo mais progressivo de aproximação entre projetos político-pedagógicos em médio prazo. A Proposta era a coexistência entre velho e novo modelo até que ocorresse a suplantação do primeiro. Antes, porém, deveria passar pelo processo de transformação em CEFETs, o que implicaria em ajuste imediato no aporte de recursos para melhoria da infraestrutura. A CONEAF procurava conciliar seu interesse com as metas do PDE, propondo aumentar a oferta de vagas e expandir a rede dentro da sua proposta de ensino profissional.

Entretanto, mostrando dificuldade de dialogar com os interesses da comunidade, a pressão governamental se acirrou e, com o tempo, ao invés da adesão voluntária das escolas, impôs-se a adesão (sob pressão) ao projeto do governo de Institutos Federais, observa a autora (Id. Ibid.). Isto porque, as escolas estavam alertas aos riscos de consequências indesejáveis no caso de não adesão e por não haver mais as possibilidades de transformação das EAFs em CEFETs.

Em nível de CEFET, o processo foi diferente, embora a pesquisa da autora constate que receberam a proposta com desconfiança, pois havia a expectativa em muitos deles, de se transformarem em Instituições de Educação Superior (IES), porque muitas ofertavam cursos

tecnológicos de nível superior, uma vez que haviam sido elevadas à categoria de IES. O CEFET do Paraná foi o primeiro a ser transformado ainda no ano de 2005.

Essa transformação, portanto, não foi consensual, mas um processo atravessado por disputas e por um conjunto de interesses que variavam de acordo com as expectativas de cada instituição, dos trabalhadores e estudantes em relação à oferta do ensino profissional. Contudo, a maioria dos CEFETs não ofereceu resistência à transformação, pois viam na proposta uma forma de proporcionar iguais condições de crescimento e reconhecimento, embora ainda não tivessem incorporado as inovações advindas da legislação que os alçou à condição de IES. Contudo, mesmo questionando a proposta dos IFETs, o Conselho Nacional de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) terminou por elogiá-la e pavimentar o caminho para a adesão de vez. Sugere então providências para adotar um processo de implantação disposto em lei federal que incluísse os IFETs entre as entidades que constituiriam o Sistema Federal de Educação Superior, com as prerrogativas equivalentes às universidades (OTRANTO, 2010).

Nas escolas técnicas vinculadas às universidades existiram maiores questionamentos por conta de uma presumível falta de autonomia, por isso não foram vantajosas perante a vinculação existente, além de criticarem a fusão de instituições com tradições e estruturas distintas. O Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) se posicionaria de forma crítica ao processo de implantação dos IFETs na chamada Carta de Gramado, de 31 de maio de 2007. Observa-se que, no texto, consta uma denúncia da necessidade de ampliação da oferta de vagas e novos cursos para atendimento dos APLs regionais, por isso exigiram o aumento dos quadros docente e técnico. A desconfiança como proposta impediu que 24, das 32 escolas vinculadas, aderissem à proposta do governo federal e continuassem junto às universidades federais (Id. Ibid.).

Costa e Marinho (2018) apresentam uma visão geral dos embates sobre a aprovação da Lei dos IFs. O analista relata o processo desde a tramitação até a aprovação. Entre suas conclusões, destaca-se que a aceitação do projeto envolveu interesses das antigas escolas que visavam a ser transformadas em CEFETs e dos CEFETs que visavam a se tornar universidades tecnológicas, com exceção de MG e RJ. Estes fatos, ou seja, os interesses políticos em jogo, fizeram arrefecer qualquer ímpeto para a elaboração mais aprofundada de uma política(????). A nova institucionalidade foi aprovada sem sustentação nas realidades postas para boa parte das escolas. Isto teve como consequência o distanciamento entre o legal e o real. A expansão seguida de um déficit estrutural e humano, a improvisação e encampação de espaços físicos, seu curso desregulado, assim como seu uso como capital político pelo

governo petista (relação com o favoritismo e voluntarismo político). Costa (2018) denominou este processo de *expansão desleixada*. O autor apreendeu o conceito durante a análise do processo de expansão do IF no estado do Rio de Janeiro, onde identificou parte destas questões.

Sobre a Lei 11.892/08, Otranto (2010) ainda afirma perceber a estreita articulação com os setores produtivos, principalmente por conta da proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, assim como na oferta formativa em benefício dos Arranjos. Algumas das ambiguidades residem no fato de que se atribuiu o significado de *pesquisa aplicada* à pesquisa dirigida aos setores industriais e empresariais. Baseada na interpretação da lei, a autora conclui que, em última análise, esta proposta tem base num modelo alternativo à universidade de pesquisa que vem sendo implementada na América Latina, por incentivo do Banco Mundial. Avalia também que o modelo de universidade de pesquisa era tido como oneroso, propondo como alternativa a redução dessas instituições e a adoção de outros modelos de formação técnica, mais rápida, flexível e integrada diretamente ao sistema produtivo.

Desde os anos de 1990, esse modelo vinha sendo implantando no Brasil. A abertura de cursos de tecnologia pavimentou o caminho para a transformação de algumas instituições de ensino técnico e médio em IES, promovendo a diversificação da educação superior no país, principalmente na esfera federal, com um modelo que prioritariamente oferecia cursos de tecnólogos. Ainda constata a autora que estava em jogo também a autonomia:

A forma como está estruturado o IFET prevê otimização dos custos e total controle da nova instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado [...]. A observação deve ser feita em vários níveis de ensino, uma vez que a disseminação ideológica de que a educação deve subordinar-se à lógica do mercado pode começar bem cedo, na educação básica [...] (p.103).

A educação profissional, segundo Santos (2017), foi ressignificada a tal ponto que, agora ofertada também em nível superior, tornou-se distinta da tradição das universidades existentes no país, ainda sustentadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, diferente da proposta constante nos documentos do Banco Mundial. A nova institucionalidade propôs a criação de uma educação de nível superior tecnológica muito mais simplificada. Como o

presente trabalho tem como foco o ensino técnico-profissional de nível médio, limitamo-nos aqui a estas superficiais considerações sobre o ensino superior nessas instituições.¹⁸

Um dos aspectos da reconfiguração do ensino técnico-profissional, já que a nova institucionalidade surge de uma visão sistêmica que racionaliza o processo de integração em curto prazo, realiza um reagrupamento das instituições como estratégia gerencialista para aplicar de forma simplificada e racional os recursos materiais e humanos existentes nas instituições. As mudanças administrativas se efetivaram sem a preocupação com as mudanças estruturais que ficaram em segundo plano, mas obscurecidas por um discurso genérico e bastante ideológico que superdimensionava o papel da nova institucionalidade.

A linha de defesa da proposta promove uma verdadeira exaltação da formação profissional em consonância com as necessidades do mercado. Aqui nos deparamos com o estilo do vocabulário comum aos documentos oficiais. Por isso, neste tipo de documento, nem sempre é possível deciframos diretamente seus fundamentos, posto que boa parte do conteúdo é marcada por representações e abstrações que dissimulam as verdadeiras determinações da política para a educação profissional no país durante o período.

A noção de educação profissional e tecnológica no documento de 2004, achava-se relacionada com a busca da correção das distorções como fundamento essencial das políticas educacionais, assim como adequava os estudantes ao mundo moderno.

[...] entende-se por educação o referencial permanente de formação geral que encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento integral do ser humano informado por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores. A educação é dinâmica e histórica, pois é convidada a fazer uma leitura do mundo moderno marcado por dimensões econômicas, culturais e científico-tecnológicas (BRASIL, 2004c, p. 11 apud AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p.11).

O discurso subjacente aos documentos também está alinhado com a visão do empreendedorismo, que se tornou comum e perpassa as propostas e políticas para a formação dos jovens e trabalhadores em diversos continentes. Na América Latina, a manifestação de maior abrangência em prol do empreendedorismo na educação foi feita pela Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC), da Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), anunciada no Projeto Regional de

¹⁸ Para melhor entendimento da política de educação superior tecnológica implantada nos Institutos Federais Cf. MOLL (2010).

Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC2)¹⁹, que incluiu um quinto pilar, o *aprender a empreender* (COAN, 2013).

O PRELAC concentra seu foco na gestão e flexibilização dos sistemas educativos, para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida. Pressupõe a transformação da organização e das normas rígidas dos atuais sistemas educacionais para oferecer propostas diversificadas que reconheçam a heterogeneidade das necessidades educativas e atribuam maior grau de autonomia às escolas. Enfatiza, além disso, a necessidade de colocar a gestão a serviço da aprendizagem dos estudantes. Como já se afirmou, o PRELAC marca uma linha de continuidade com esforços anteriores a nível regional e mundial. O movimento mundial da *Educação para Todos* permaneceu como eixo ordenador do trabalho da UNESCO, cujos seis objetivos estabelecidos em Dakar permanecem em vigor. Este projeto representa um fórum a partir do qual se reflete sobre como alcançar as metas do *Educação para Todos*, analisando as opções de políticas (PRELAC, 2004).

A CEPAL, desde os anos 1990, também participava das discussões e divulgava posicionamentos, fazendo a defesa da transformação produtiva com equidade, como tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e do Caribe, apontando a relação entre a educação e o conhecimento como eixo da transformação produtiva com equidade. Para o órgão, tratava-se de reencontrar o caminho para ascender ao desenvolvimento, motivo pelo qual deveriam os governos, entre outras ações, ajustar as economias, incorporá-las numa mudança tecnológica mundial intensificada, modernizar os setores públicos, implantar padrões mais austeros de consumo (CEPAL, 2000).

De forma recorrente, na história da educação brasileira, esse discurso reverte as políticas educacionais com uma conotação liberal que oculta a face discriminatória e seletiva da escola brasileira. Cunha (1980) percebeu esse aspecto ao proceder ao exame do papel atribuído à educação pela doutrina liberal, através da pedagogia da Escola Nova no plano do Estado nos anos de 1970. Observa ainda que a atribuição de que a educação é instrumento de correção das desigualdades econômica, impede de vê-la como intrinsecamente injusta.

Para o autor, esse pressuposto é falso, mas desempenha um papel justamente na legitimação da ordem econômica, que produz as injustiças criticadas. Os argumentos tentam justificar as aptidões como responsáveis pelo alcance dos graus de educação mais elevados.

¹⁹ O PRELAC foi aprovado na Primeira Reunião Intergovernamental realizada na cidade de Havana (Cuba), entre 14 e 16 de novembro de 2002. Os ministros da Educação presentes e os representantes de 34 países aprovaram-no, assim como o seu Modelo de Acompanhamento. Todos firmaram a Declaração de Havana, que ratifica a vontade política de apoio ao Projeto, cujo horizonte de realização é de 15 anos (PRELAC, 2004).

Contudo, os determinantes das diferenças, longe de serem individuais, na verdade são diferenças de classes. Definindo de forma diferente, a função social da educação e sua natureza nos reporta a uma concepção que desempenha importante função de dissimular os seus próprios mecanismos de discriminação social, legitimando a dualidade educacional. Essa argumentação aproximou o discurso liberal das formulações da Escola Nova, cujos fundamentos têm a contribuição principal elaborada por John Dewey.

Portanto, imaginar uma sociedade em que a educação não tenha esta função significa imaginar uma sociedade onde a ordem econômica não produza e reproduza, quotidianamente, as desigualdades sociais. (Id. Ibid., p.58). É comum imaginar que esses mecanismos de discriminação são conjunturais, acessórios, produtos de carências momentâneas, podendo ser equalizados ao bel prazer da ordem capitalista, mas estes representam um mote de reforço da desigualdade. Argumentação semelhante nos possibilita perceber a função essencialmente ideológica das políticas educacionais na sociedade atual.

As arguições de Cunha são importantes para explicar a função equalizadora da educação na sociedade de classes. Todavia, não se trata apenas de dissimular as discriminações, mas de contribuir para a reprodução do próprio capital. Nesse sentido, precisamos compreender as bases materiais reais que sustentam as políticas educacionais da atualidade, para além do discurso dissimulador. Para Mészáros (2008), os processos sociais e educacionais estão intimamente relacionados e a reformulação da educação é inconcebível sem a transformação social.

Portanto, podemos afirmar que as propostas de educação para o crescimento econômico, a melhoria da produtividade e da competitividade, ao ocuparem posição de destaque sobre os elementos político-pedagógicos, representam estratégias voltadas para viabilização das condições de produção, secundarizando a formação humana. Conforme Sousa (2010), a principal justificativa para a implantação de uma nova concepção escolar dos dias atuais seria o ajuizamento de que a educação precisa se adaptar para atender às necessidades capitalistas, dirimindo os problemas do mundo produtivo. A pedagogia das competências foi se inserindo nas diretrizes curriculares e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a Educação Profissional nos anos de 1990, resistindo nas décadas posteriores de forma transparente ou muitas vezes dissimulada.

Por isso, o ensino profissionalizante vem sendo delineando pelos governos, desde as décadas anteriores, com a transição para o modelo de formação por competência. Em 1998, nas Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, procurava-se redefinir o novo paradigma na emergência do conceito de competência e

propunha-se um reposicionamento do currículo, que abordava a noção de educação profissional com referência à *trabalhabilidade*, desafio de um tempo em que a globalização e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, rápida e continuamente recicladas ou substituídas, determinavam a produtividade e competitividade como condições de sobrevivência dos países. Estes preceitos sintetizam as palavras de ordem dos negócios e empreendimentos produtivos contemporâneos (BRASIL, 2001, p.9).

O mesmo documento do MEC assegurava que a nova educação profissional deslocaria o foco do trabalho educacional *do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender* no mundo contemporâneo e futuro. Estas ideias foram largamente difundidas pelos organismos internacionais que, ao longo de todo um período de intervenção nos sistemas educacionais, trataram de redefinir o perfil da educação nos países da América Latina. Competências e o *aprender a aprender* são princípios que estruturam uma nova forma que se contrapõe a uma profissionalização embasada nos processos sistemáticos de ensino-aprendizagem de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Braverman (1987) indica a desqualificação gradual e progressiva como consequência do aprofundamento da divisão de trabalho. Existe uma tendência à polarização entre, por um lado, a concentração da qualificação nas gerências e funções de controle e, por outro, a diminuição da qualificação daqueles que realizam os trabalhos mais simples. Descreve o autor, procurando conferir à palavra especialidades uma interpretação mais substantiva:

Quanto mais a ciência é incorporada ao processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece. Este é o abismo que a noção de qualificação média oculta (p.360).

O autor advoga que a tese da superiorização das especialidades constitui uma teoria impressionista, uma vez que concebe a qualificação média como afirmação da introdução dos conhecimentos científicos. Ou seja, a qualificação tende mesmo para a mediana ou, pelo contrário, no sentido da polarização. Entende-se que a difusão das especialidades demonstra uma condição para a destituição dos trabalhadores do reino da ciência, do conhecimento e da qualificação (Id. Ibid.).

As políticas educacionais da era neoliberal demonstraram a tendência a responder às exigências de adequação das condições gerais de produção impostas pelo processo de reestruturação capitalista, na qual pode-se observar, segundo Andrade (2001), uma relação direta entre educação básica e formação profissional. O intento era propiciar à população o

mínimo de conhecimentos para que esta conseguisse se integrar à sociedade. Mais recentemente, essa preocupação assume um novo conceito que atribui aos trabalhadores a capacidade de se tornarem empregáveis, o que hoje é designado como empregabilidade. A partir do que expõe a autora, evidencia-se que, para o capital, educação e mercado de trabalho devem existir sempre numa estreita relação nos dias atuais.

Na prioridade atribuída à educação básica, oferecida pela escola regular, observa-se uma maior atenção às exigências de níveis de escolaridade dos trabalhadores para ingresso e permanência do emprego formal, o que poderia explicar pelo menos em parte as iniciativas dos empresários, trabalhadores e governos de formularem propostas no âmbito das políticas educacionais. O que afirma a autora não é novo, vem ocorrendo de forma contundente desde os anos 1990 e se manteve válido posteriormente. Existe ainda um agravante nos dias atuais. Os trabalhadores que necessitam de maior base formativa definida como perfil de qualificação do novo paradigma tecnológico serão apenas os empregáveis que têm capacidade de inserção no mercado de trabalho formal. Apenas rudimentos instrucionais serão reservados aos demais (cursos aligeirados de qualificação continuada) suficientes para o desempenho de atividades a serem realizadas no setor informal ou no subemprego (Id. Ibid.).

Segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012), a política educacional de Luiz Inácio Lula para a educação profissional e técnica tinha a preocupação de relaciona-la com outras políticas sociais, como sendo ação indutora do Estado com a finalidade de contribuir efetivamente para o tratamento das situações vulneráveis do país, assim como para diminuir a pobreza de parcela significativa da sociedade brasileira. *Percebe-se a que a preocupação para com os 'desvalidos da sorte' permanece e que se deve oferecer-lhes uma educação específica: a educação profissional e tecnológica* (p.31).

O problema reside no fato de que os documentos do governo que iniciaram as discussões sobre o novo reordenamento jurídico da educação profissional, em 2003, tornavam ausente qualquer discussão sobre a origem da desigualdade numa sociedade capitalista. As políticas educacionais foram ganhando a responsabilidade de *curas dos males sociais*, conforme os autores. O que conduz o governo a advoga-la como política pública e de interesse do Estado que, por sua vez, também fica suspenso no ar sem uma categorização adequada que possibilite a explicação de sua relação com a educação profissional durante o período. Sobre isso, a autora procura observar uma questão pertinente:

Esse argumento, todavia, não leva em conta que este mesmo Estado é também constituído por atores sociais que defendem o interesse na manutenção de um tipo de ensino aligeirado e produtor de efetivos

renováveis, destinado a ocupar postos de trabalhos de baixa remuneração porque, ao lado da qualificação, contraditoriamente, o modo capitalista de produção necessita produzir um exército de reserva (p.310).

Moretti (2013), ao analisar o conceito de competências nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), afirma que a apropriação do conceito de competência pelos documentos oficiais nacionais da época como referencial de educação a ser almejada não foi ingênua nem impune. Alinhava-se ao controle ideológico e era uma forma específica de compreender a sociedade.

Ramos (2001) analisa que havia uma confiança quase que apologética no atual estágio de avanço da tecnologia e na capacidade de a escola conter o potencial de formação intelectual e psicológica dos trabalhadores de forma adequada a essa realidade. Por isso, o modelo de educação dos PCNs propunha uma educação medíocre, ajustado às necessidades de um mercado no qual predomina a divisão pormenorizada do trabalho. Este mercado necessita cada vez mais de trabalhadores com menos conhecimentos e formado precocemente. Formado não por um saber consistente e com significado histórico, mas com uma competência adequada a uma futura prática profissional.

O documento *Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, de 2004, expressa as intenções do governo de reorganizar e definir a educação profissional. Representa um importante referencial que inicialmente indica os rumos da política do governo para a EPT. A intenção apresentada era de criar o Subsistema Nacional de EPT, vinculado ao Sistema Nacional de Educação e resgatar concepções e princípios gerais, para uma educação profissional compromissada com a diminuição das desigualdades, com o desenvolvimento socioeconômico e com a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade (BRASIL, 2004 apud AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Esses passos na redefinição da legislação em vigor demarcaram o perfil de toda a política educacional para o ensino profissional, ao longo do período, marcado por uma dificuldade permanente de superar a lógica mercadológica de formação profissional. Naquele momento, em face do debate acirrado que ocorria entre educadores comprometidos com as reivindicações da educação profissional integrada ao ensino médio, defensores da tese da politecnia e do trabalho como princípio educativo acreditaram que a melhor saída para o governo seria a criação dos IFETs, por via de Decreto (nº 6.095/07), dadas as contradições e conflitos existentes entre capital e trabalho sobre a proposta. Desta forma encerraram-se os debates e embates em torno da definição dos seus rumos (Id. Ibid.).

O viés ideológico da EPT na proposta do MEC, segundo os autores, agora se coloca nos termos estabelecidos no Artigo 2º da Lei 11.892/08. Os Institutos Federais representavam a possibilidade de um espaço diversificado, formado por distintas instituições com tradições diferenciadas, que deveriam se tornar instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, desde a Educação de Jovens e Adultos profissionalizante até doutorado profissional. A cada uma das instituições federais de Educação Profissional existente cabia inscrever-se voluntariamente para participar do novo modelo. Porém, este não foi um processo tranquilo, sem disputas políticas entre os atores, envolvendo interesses e reivindicações que correspondiam desde as gestões até os trabalhadores e estudantes (AZEVEDO, SHIROMA, COAN, 2012).

Devido à política educacional que efetiva os Institutos Federais, chegou-se a conjecturar que o governo Luiz Inácio rompia com a lógica neoliberal na adoção de políticas para educação profissional. Acreditava-se que se disporia a encaminhar reformas que se colocassem numa direção contrária às políticas dos governos anteriores. Muitas teses e discursos, além dos documentos oficiais do governo e do MEC, passaram até a romantizar o novo modelo de educação técnico-profissional. Para Pacheco (2011), a nova coalizão de governo democrático e popular propunha ampliar a abrangência de ações educativas. Para tanto, educação precisava vincular-se aos objetivos estratégicos de um projeto que buscasse não apenas a inclusão na sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. Percebe-se então uma visão marcadamente redentorista por parte do governo com os pressupostos acima assumidos.

Os trabalhos organizados por Pacheco (2011, 2012), Pacheco e Morigi (2012) têm quase todos os textos assinados por Eliese Pacheco e Luiz Caldas, principais articuladores da proposta pedagógica dos Institutos Federais. Certamente o livro de Pacheco intitulado de *Institutos federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*, reverbera da melhor forma o projeto do governo federal para o ensino técnico-profissional. Este tema exigiu realizar uma leitura a contrapelo destes textos, pois precisamos descortinar o caráter da proposta e compreender concretamente o que se coloca por *revolução ou era da educação profissional*. Não se trata, portanto, de olhar apenas para os dados quantitativos como constantemente encontramos nos documentos oficiais, mas procurar compreender como a educação profissional se apresenta no contexto da reorganização da economia capitalista na primeira década do século XXI.

Não foram poucas as exaltações que se fizeram à nova proposta no decorrer de sua implantação. Em outro documento intitulado de *Institutos Federais Lei 11.892 de 29/12/2008: comentários e reflexões*, no seu primeiro tópico *Institutos Federais: um futuro por armar*, colocam-se as evidências do grande otimismo na proposta apresentada:

Com os institutos federais, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação, ousa criar uma institucionalidade absolutamente nova e inovadora capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica de nosso país. Entretanto, o futuro dos institutos está em aberto, dependendo de nossa ousadia, competência e compromisso político com um país soberano, democrático e justo socialmente (PACHECO, 2011, p.11).

Os textos dos documentos estão carregados de pretensões de cunho liberais que atribuem à escola a responsabilidade de corrigir os males vividos pela sociedade, lançados sobre os mais pobres e explorados. Mas, afinal, pensando em termos do contexto do capitalismo contemporâneo, o que estaria por trás da proposta *ousada, competente e compromissada* em promover a verdadeira revolução na educação profissional?

Faz-se necessário um esforço metodológico para nos debruçarmos sobre os documentos oficiais, muitas vezes atravessados por um discurso ideológico que busca legitimar determinado projeto de governo, impedindo a compreensão das verdadeiras finalidades políticas da proposta, muitas vezes escondendo as determinações de classe existentes que só podem ser encontradas na crítica aos princípios, muitas vezes genéricos e abstratos, constantes na documentação existente. O que existiu na prática? As dúvidas nos impelem a submeter o mundo das aparências ao mundo real. É necessário destacar que a instituição da nova organização na Rede Federal EPCT, além das intenções do governo e do empresariado, tinha uma íntima ligação com as aspirações dos jovens e trabalhadores e com as lutas pela democratização e ampliação do acesso ao ensino profissional.

Importante salientar também que a criação dos 38 IFs e da Rede Federal EPCT não foi fruto apenas de uma agenda gestada no interior do Ministério da Educação (MEC), mas também por uma exigência de diversos setores sociais envolvidos com a temática do ensino profissionalizante no Brasil, que defendiam a construção de uma nova institucionalidade para a ampliação e democratização do acesso à educação profissional nas redes públicas de educação, à época sucateadas e, em alguns casos, elitizadas (SAN SEGUNDO; MARTINS, 2018, p.141).

Não se trata de realizar uma distinção dogmática entre o bem e o mal, como se referia o pensador alemão na sua notável polêmica com Prodhum, na obra *Miséria da Filosofia*, momento em que debateram qual o melhor método para se chegar às categorias econômicas

explicativas das relações de produção capitalista e da produção do valor. Não se trata de uma opção entre um e outro. *As relações de qualquer sociedade se constituem como um todo* (MARX, 1985, p. 107). E este todo não se esfacela pela vontade comum de grupos ou indivíduos que têm a ânsia de transformar o mundo em suas representações.

Frente ao novo modelo de educação profissional implantado no país, podemos sustentar que, nas primeiras décadas do século XXI, o surgimento dos Institutos Federais representa um processo de intensificação da formação da força de trabalho, visando a formá-la de forma mais rápida, barata e com novo perfil. Do mesmo modo, podemos afirmar que esta formação tem um fio de continuidade com os modelos das competências advindos dos anos de 1990. Conforme Sousa (2010), estamos assistindo também ao rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. As hipóteses e respostas aqui levantadas podem ser mais bem compreendidas ao conhecermos a relação da política para a educação profissional instituída com o contexto socioeconômico daquele período.

3.2 O *entusiasmo* do mercado e o sentido da expansão da Rede Federal EPCT

A educação não é alheia às transformações que se processam no modo de produção capitalista, mas tende a ajustar-se às exigências demandadas pelo capital, de forma que os novos modelos e propostas pedagógicas exigidas acompanham a evolução das tecnologias e das novas formas de organização da produção (FAGIANI et al., 2013). Estaríamos frente a um contexto particular da sociedade brasileira que exigia essas mudanças no ensino profissional da Rede Federal?

A partir da segunda metade da década de 2000 ocorreram mudanças no cenário econômico e produtivo, período em que o país passou por uma fase de crescimento econômico conjuntural. Para os propositores do projeto dos IFs este contexto exigia novas demandas educacionais profissionalizantes. Coincidentemente são pautadas novas políticas para a formação profissional dos jovens e trabalhadores, sendo o projeto dos IFs, o principal.

Para Lucena, França e Palafox (2009), podemos compreender as percepções sobre a formação profissional com o avanço do capitalismo monopolista nas últimas décadas através da dialética entre o trabalho, a formação humana e os complexos processos sociais presentes na dimensão econômica, política e social. As políticas voltadas para a formação dos trabalhadores, da mesma forma que influenciam, também são influenciadas pelas mediações dialéticas de seu tempo, como a divisão internacional do trabalho.

Quando analisamos a inserção de um país na divisão internacional do trabalho, devemos considerar que essa é expressão de diferenças e desigualdades, materialização das relações de poder e dominação do seu tempo; exemplo fundamental da constituição de uma produção científica heterogênea que circula de diferentes formas no planeta. Ao fazermos essa afirmação, tomamos como princípio que os processos formativos humanos voltados para a formação dos trabalhadores são expressões da complexa lógica do trabalho, expressão das relações da humanidade com a natureza que dá sentido e objetiva a sua existência (Id. *Ibid.*, p.148).

Em abril de 2007 ocorre o lançamento simultâneo do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE²⁰ nasce amparado numa proposta de desenvolvimento econômico e social que reacende, no final do primeiro governo de Luiz Inácio Lula, a necessidade de melhoria dos níveis educacionais, principalmente, da oferta de formação profissional. Isso deveria ser parte importante da promoção da aceleração do crescimento econômico por meio do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). O tom do discurso com que o Plano de Metas e o PDE foram apresentados apontava para a garantia de melhorias sociais com o aumento do emprego, distribuição de renda e promoção da cidadania. Estava reservada à educação profissional também parte da responsabilidade pelo aumento da produtividade que nasceria de um acordo com a conotação de um pacto social entre governo e setores produtivos.

O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil. Tal desafio legítima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e no resgate da cidadania e da transformação social (PACHECO, 2011, p.20).

O PDE²¹ estava vinculado às outras iniciativas no contexto do PAC, visando ao processo de mudanças na organização do ensino profissional no país. Saviani (2009) foi um

²⁰ O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, durante o segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), na gestão do então ministro da Educação Prof. Fernando Haddad. O PDE foi parte do PAC.

²¹ Com relação ao PAC, o DIEESE afirma: O PAC não deve ser entendido como um plano de desenvolvimento do país, dado seu caráter restrito a um conjunto de medidas que não contemplam a articulação de diversas áreas como, por exemplo, educação, saúde, tecnologia entre outras, que necessariamente deveriam estar presentes numa visão desenvolvimentista. Não obstante, também não deve ser confundido com o programa de governo, pois a ação governamental é mais ampla que ele, através das políticas públicas implementadas por diversos ministérios, órgãos públicos e empresas estatais. Trata-se, portanto, de um conjunto articulado de medidas na área econômica, através das quais o governo estabelece metas para o crescimento (5% ao ano). Para que estas metas sejam atingidas, o governo propõe um conjunto de medidas que visam enfrentar os pontos identificados como de estrangulamento do crescimento: insuficiência da infraestrutura - principalmente de energia e transportes - e baixo nível de crédito e de recursos para o financiamento dos investimentos, além de aspectos

dos primeiros educadores a questionar sobre esta proposta. Considerou o PDE um guarda-chuva, porque abrigou praticamente todos os programas desenvolvidos pelo MEC. As suas críticas revelam que não havia de fato um plano diferente dos que estavam em andamento.

Para o MEC²², a principal iniciativa do PDE seria a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFET), destinados a serem centros de formação de profissionais para as mais diversas áreas da economia e de formação de professores para as escolas públicas. A proposta recomendava a instalação dos Institutos Federais em cidades de referência regional, de maneira a contribuir para o desenvolvimento das comunidades próximas, além de combater o problema da falta de professores em disciplinas como Física, Química e Biologia.

O documento que fundamenta e divulga o PDE afirmou a educação como um caminho sólido para o Brasil crescer, demonstrando que a educação profissional e o mercado são *inseparáveis* na proposta. O Plano oferecia uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados que exigiam a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional, considerando a multiplicidade e não uniformidade. Exigia pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitissem suas aptidões e vontades (BRASIL, 2007).

A razão de ser do PDE, ainda segundo o documento do MEC, estava precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais na educação exigia pensá-la de forma mais geral. Este Plano pretendeu responder a esse desafio a partir de uma conjunção entre as dimensões educacional e territorial, operadas pelo conceito de *Arranjo Educativo*, enlace com vistas a buscar a *equidade*. Sobre a importância que assumiam os IFETs²³, o documento definia:

Trata-se de um arranjo educacional que articula, em uma experiência institucional inovadora, todos os princípios que informaram a formulação do PDE. Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio, hoje em crise aguda. A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais,

regulatórios, fiscais e tributários. (DIEESE. Nota Técnica, n. 41, jan. 2007). Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/notatec35.pac>> Acesso em: 24 out. 2017.

²² O que é o Plano de Desenvolvimento da Educação? Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/oquee.html. Acesso: 11 abril 2008.

²³ No primeiro momento das reformas, o modelo apresentado nos documentos do MEC era denominada de Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFET), a legislação aprovada acrescenta o termo *científica*.

humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante (Id. Ibid., p. 33).

Na opinião de Elieser Pacheco²⁴, um dos maiores entusiastas da política para educação profissional do governo federal, a proposta seria ousada e inovadora e girava em torno de um novo conceito que antecipava as bases de uma escola do futuro. Na prática, buscava-se sustentação num dos setores do capital produtivo aliados aos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil para sustentação da proposta. Em contra partida, o meio empresarial buscava um governo que oferecesse sustentação à sua proposta de mudanças na Educação Profissional. Fruto da conciliação de interesse que vinha se manifestando (ênfatisado no Capítulo 2 sobre a elaboração do Decreto 5154/04), buscava respaldo num consenso.

Para Saviani (2009), apesar de apresentar a pretensão inclusiva de reestabelecer as novas bases para a politecnia, o PDE não se constituía de um programa ou plano de governo para a educação, mas de um texto que vincula princípios gerais a uma abordagem geral do conjunto das políticas educacionais que vinham sendo adotadas e encaminhadas pelo governo federal *Como acontece com a maioria das palavras, também o termo ‘plano’ pode assumir conotações distintas, prevalecendo aquela fixada em consequência dos usos que vão se estabelecendo em determinados contextos* (Id, 2007, p.1237).

Analisando o PDE, o autor aponta que a modalidade Educação Tecnológica e Formação Profissional foi contemplada com três iniciativas, entre elas propunha-se reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos IFETs com o intuito de triplicar o número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais e articular o ensino profissional com o ensino médio regular. Na ação Educação Profissional nas Cidades-Polo, previu-se a abertura de novas escolas federais (Instalação de 150 escolas técnicas). Os municípios foram escolhidos levando-se em conta critérios de interiorização do desenvolvimento e de criação de oportunidades para que o jovem do interior não abandonasse sua cidade, com a missão de ofertar educação pública para fortalecer os APLs.

²⁴ Empossado como titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) em outubro de 2005. Assim que assumiu encampou o programa Escola de Fábrica. Antes de ocupar esta secretaria foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

O PDE nem mesmo foi definido como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE em vigor. Não parte sequer do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos e era composto de ações que não articulavam ambos organicamente, ou melhor, as ações previstas pelo PDE se relacionavam com uma ou outra de suas metas, deixando à margem a maioria delas. Foi formulado paralelamente e sem levar em conta o que existia, afirma Saviani (id. Ibid.).

Para o autor, o PDE assumiu plenamente, inclusive, a denominação *Agenda do Compromisso Todos pela Educação*, movimento lançado em setembro de 2006. Apresentou-se como iniciativa da sociedade civil, mas que juntava um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Instituto Airton Senna, Cia. Zuzano, entre outras. Observamos as reais intenções dos interessados nas metas, nas palavras de uma de suas idealizadoras:

O final do citado artigo assinado por Milú Villela²⁵ também deixa transparecer a tendência dominante entre os empresários de se considerar educação uma questão de boa vontade e de filantropia, que seria resolvida pelo voluntariado. Sob esta capa ficam subjacentes os interesses mais específicos que alimentam o desejo de ajustar os processos formativos às demandas de mão de obra e aos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas (SAVIANI, 2009, p.45).

Ora, o compromisso se assemelhava mais a uma declaração de intenções que na verdade não discutia a fundo os graves problemas estruturais e regionalizados da sociedade brasileira. E partia de uma metodologia de conjunção simples de programas que, há muito, vinham em andamento desde governos anteriores e que foram realinhados sob uma nova nomenclatura. Ainda conforme o autor, a lógica que embasa a proposta do *Compromisso Todos pela Educação* aponta para o sentido de uma *pedagogia de resultados*. O governo deveria equipar-se com instrumentos de avaliação dos produtos, impelindo o processo de ajuste às exigências postas pelas empresas. *É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos da chamada 'pedagogias das competências' e 'da qualidade total'* (Id. Ibid., p.45).

Uma das maiores fragilidades do PAC na educação foi no tocante à falta de verbas. A educação vinha perdendo recursos paulatinamente, haja vista o veto por parte de FHC dos 7%

²⁵ Uma das maiores acionistas individuais do Banco Itaú, campeã do voluntariado e embaixadora da UNESCO no Brasil. Também presidente do comitê executivo do movimento Compromisso Todos pela Educação.

do PIB no PNE, aprovado para 2001-2011, e os seguidos corte no orçamento. Os recursos previstos foram irrisórios frente ao que o governo estava deixando de repassar para a educação, em virtude daquele veto. Caso este tivesse sido derrubado, o orçamento anual para a educação pública seria mais que o dobro, passando para R\$ 150 bilhões, que daria algo como R\$ 75 bilhões/ano a mais do que estava sendo aplicado atualmente no país. A rigor, em relação às verbas do PDE, sequer esteve explícito se os parcos R\$ 8 bilhões que seriam investidos entre 2007 e 2010, seriam recursos novos ou remanejamentos de outras rubricas que já estavam garantidas (LEHER, 2007).

Tratava-se de problemas estruturais bem mais complexos que um plano emergencial de educação não seria capaz de resolver com a pragmática que anunciava o governo, pois a localização do país no cenário internacional, naquele momento, ainda não era favorável como foi posteriormente com o período das commodities. Nem mesmo porque a localização do país no cenário do capitalismo dependente não comportava qualquer avanço de qualidade na educação pública.

O capitalismo dependente repercute de modo direto nas políticas educacionais, em especial por meio da conformação de uma base produtiva que não pode possuir centros estratégicos de inovação tecnológica e, conseqüentemente, não demanda de modo significativo mão de obra com elevada formação acadêmica. Isso ocorre em virtude da natureza mesma dessa dependência fundamental (Id. *Ibid.*, p.9).

Procurando os determinantes que se colocam diante dessa relação de dependência existente, questionamos se o país teria naquele momento autonomia para desenvolver planos com vistas a realizar uma revolução na educação. Além do mais, promovia níveis de formação e produção de conhecimentos no ritmo da euforia presente na proposta de política educacional para o ensino profissional que emergia com a nova lei.

Um bom balizador para avaliação das políticas educacionais é o financiamento geral da educação. Frente às críticas ao padrão medíocre de financiamento, o governo federal divulgava que, naquela gestão, as verbas educacionais corresponderam a 4,3% do PIB, sustentando, inclusive, a ampliação em relação ao período do FHC. Entretanto, a revisão dos cálculos do PIB evidenciou que o país aplicava somente 3,5% do PIB em educação (OTAVIANO, 2007 apud LEHER, 2009), nem mesmo próximo do índice recomendado pela UNESCO (entre 6 a 7% do PIB).

Em uma perspectiva histórica, o lançamento do PAC, a expressão nacional do IIRSA²⁶, não pode deixar de provocar a sensação de um déjà-vu que, entretanto, nada tem de ilusória: a promessa de um arranque para o crescimento econômico, como condição para a elevação do padrão de vida da população, é uma tese que está no âmago das ideologias da modernização, do desenvolvimento e da globalização, contribuindo para a implementação de políticas econômicas e sociais concretas que permitiram ainda maior grau de hiperexploração e de apropriação do excedente econômico pelo grande capital (LEHER, 2007, p.10).

Alguns chegaram a afirmar que, ao se tratar de social-desenvolvimentismo, o novo padrão de acumulação rompia com a dependência e criava um estado de bem-estar social no país. Isso levou alguns autores a relacionarem este momento econômico com a política de expansão da Rede Federal EPCT, o que nos exige apreender o sentido da mudança educacional pretendida e alcançada. Essa discussão faz emergirem os debates acerca do caráter do neodesenvolvimentismo, tese que atribui diferença à economia política dos governos do Partido dos Trabalhadores, a partir do segundo mandato de Lula, com a suposição de rupturas com o neoliberalismo aplicado no período dos governos anteriores. Percebe-se que buscam identificar as bases materiais que justificariam a busca da ampliação da melhoria das condições de formação, de qualificação profissional e renda dos jovens trabalhadores brasileiros, como estratégia de sustentação desse ciclo de crescimento.

As relações que se produzem na superestrutura da sociedade, por exemplo a educação, não se constroem de forma autônoma, mas têm seus determinantes gerais, em última instância, na infraestrutura e nas relações de produção que são legitimadas pelas instituições que conformam o Estado nas suas variadas funções. Se por um lado, como explicava Marx e Engels (1991), temos uma totalidade chamada de força produtiva que adquire uma forma objetiva de propriedade privada, por outro uma dedução lógica é o surgimento do Estado moderno como expressão política desse fenômeno.

O Estado é produto da divisão social do trabalho. Seu surgimento se dá com a autonomia crescente de certas atividades superestruturais, mediando à produção material, cujo papel sustenta uma estrutura de classe e relações de produção (MANDEL, 1982). Para o autor belga, o ponto de partida da teoria de Marx sobre o Estado é a distinção fundamental entre Estado e sociedade.

Existe uma ampla e diversificada produção teórica acerca do Estado, tanto de autores do campo liberal como de autores que se amparam no marxismo e no neomarxismo. Este

²⁶ Iniciativa de Integração da Infra-estrutura Regional Sul-Americana composta por 12 países que integram sua estruturas físicas, transporte, energia e comunicação.

tema sempre ocupou espaço de destaque nas polêmicas na ciência política, motivo pelo qual está presente em importantes obras. Marx escreveu meticulosamente sobre o tema. Suas análises se encontram nas passagens de várias obras como *A Ideologia Alemã*, *Manifesto Comunista*, *Guerra Civil em França*, *O 18 do Brumário de Luís Bonaparte*, além da *Crítica ao Programa de Gotha*. Na *Origem da Família, do Estado e da Propriedade Privada*, de Friedrich Engels, a visão materialista do Estado coloca a propriedade privada no centro das relações políticas. O conjunto das instituições mediadas pelo Estado, como tal, adquire a forma político-ideológica na defesa dos interesses da burguesia.

Estamos diante da necessidade fundamental de abordar, ainda que sucintamente, algumas questões relevantes dessa discussão. Sweezy (1967) observa que a não inclusão da teoria do Estado como tema da Economia se torna uma omissão arbitrária e injustificável, localizando a centralidade dessa categoria para a análise da sociedade burguesa. Conforme Gruppi (1980), a concepção marxista é uma visão crítica do Estado. A crítica da concepção burguesa do Estado, da democracia ou do liberalismo começou depois da Revolução Francesa com Babeuf e Buonarroti. Começa com o comunismo utópico que demonstra como a liberdade e igualdade de que se falava na Revolução Francesa não eram realmente universais, tal qual era afirmado ou almejado. Era, pois, liberdade e igualdade somente para uma parcela da sociedade, o setor economicamente dominante, a burguesia. Marx parte da crítica à concepção liberal e à concepção democrático-burguesa do Estado para estruturar uma noção diferente que expressa as contradições inerentes à existência da propriedade.

Marx (1991) afirmava que a propriedade moderna corresponde ao Estado moderno comprado pelos proprietários através de impostos condicionados pela dívida, além de que, como classe organizada, impõe seus interesses como universais. Tal Estado é a forma adotada de organização da burguesia para garantir suas propriedades. De acordo com o autor (2017), desde o estabelecimento da indústria e do mercado mundial, a burguesia conquistou a representação do Estado moderno para si, um domínio político exclusivo. A primeira polêmica de Marx sobre o Estado diz respeito à forma como cada indivíduo participa da sociedade e as contradições entre liberdade civil e política. A essência da noção de Estado que elabora reside graças a que:

Onde o Estado político alcançou o pleno desenvolvimento, o homem leva uma dupla existência – celeste e terrestre, não só no pensamento, na consciência, mas também na realidade, na vida. Vive na comunidade política, em cujo seio é considerado como ser comunitário, e na sociedade civil, onde age como simples indivíduo privado, tratando os outros homens como meios, degradando-se a si mesmo em puro meio e tornando-se joguete

de poderes estranhos. O Estado político, em relação à sociedade civil, é justamente tão espiritual quanto o céu em relação à terra. Persiste em idêntica oposição à sociedade civil, vence-a, tal como a religião supera a estreiteza do mundo profano; isto é, tem sempre de reconhecê-la de novo, de restabelecê-la, de permitir que por ela seja dominado. O homem, na sua realidade mais íntima, na sociedade civil, é um ser profano. Precisamente aqui, onde aparece a si mesmo e aos outros como indivíduo real, surge como fenômeno ilusório. Em contrapartida, no Estado, onde é olhado como ser genérico, o homem é o membro imaginário de uma soberania imaginária, despojado da sua vida real individual, dotado de universalidade irreal (MARX, 2010b, p.40).

Para Gruppi (1980), a obra do autor demonstra a verdadeira relação entre a sociedade civil (conjunto das relações econômicas) e a sociedade política (Estado). Marx viu então a conexão entre as duas, separadas pelo pensamento liberal. A sociedade política é expressão da sociedade civil e das relações de produção que nela se instalaram. Numa perspectiva de superação da contradição, entende o autor que Marx não se limitava à comunidade política, mas visava a alcançar o plano social com vistas à emancipação humana, o que exigia a superação das liberdades surgidas com a emancipação política. Tudo isso na perspectiva da suplantação da relação capital-trabalho existente como relação de exploração e dominação, cujo objetivo seria sua superação realizada com a organização dos trabalhadores.

A teoria sobre o Estado elaborada por Lênin, na obra *O Estado e a Revolução*, convergindo para os argumentos de Marx e Engels, influenciou parte do debate no século XX sobre o tema. As formulações do autor lançam nitidez ao papel histórico e a significação político-ideológica desta instituição. Escreve o autor:

Eis, expressa com toda a clareza, a ideia fundamental do marxismo no que concerne ao papel histórico e à significação do Estado. O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis das classes (2005, p.28).

Para o autor, que até então teorizou sobre o tema, além de materializar formas de dominação e controle político, o Estado não se limita simplesmente à democracia. *Mesmo numa república democrática, o Estado não é mais que uma máquina para repressão de uma classe sobre a outra.* (p.219). Pretendemos elucidar a sua função real para entendermos o papel que exerceu na política de educação profissional a partir de seu papel na consecução de do projeto socioeconômico estabelecido.

Entre os autores que continuam a discussão sobre o caráter do Estado e de suas transformações na segunda metade do século XX, podemos destacar, entre os mais influentes, Ernest Mandel (1982). Em sua tese de pós-doutorado afirma que o Estado continua se impondo com centralidade. Capitalismo tardio e monopolista são duas categorias desenvolvidas que agrega ao debate. Numa breve consulta ao pensamento desse autor, podemos identificar uma linha de continuidade das preocupações com a dominação de classes e atualização das formulações sobre o Estado que, de maneira geral, convergem para o que representa a natureza do Estado segundo os seus antecessores. Uma instituição que sustenta essencialmente a estrutura de classe, a relação de produção e de poder historicamente. Segundo Mandel:

As funções superestruturais que pertencem ao domínio do Estado podem ser genericamente resumidas como proteção e a reprodução da Estrutura Social (as relações de produção fundamental), à medida que não consegue isso com processos automáticos da economia. Por isso nem todas as funções do Estado são hoje *puramente* superestruturais [...] (1982, p.333).

Explica que uma das principais funções do Estado é criar as condições gerais de produção, além de assegurar que não haja qualquer ameaça à dominação de classe e integrar as classes dominadas à sociedade burguesa, garantia da circulação dentro dos parâmetros normais de toda a ideologia produzida. O imperialismo, como atual configuração do capitalismo internacional, representa o estabelecimento do controle de magnatas das finanças e da indústria das nações metropolitanas sobre os países coloniais. Em termos modernos, está vinculado ao aparecimento do mercado mundial e ao desenvolvimento da produção industrial em monopólios, que tiveram sua origem na partilha do mundo pelas nações capitalistas, com vistas a conquistarem matérias-primas e mercados para os seus produtos. A lógica entre países imperialistas e dependentes se caracteriza por

seus capitais investidos nesses países obtêm sobre-lucros coloniais, que são repatriadas para as metrópoles. A divisão mundial do trabalho, assente na troca de produtos manufaturados metropolitanos por matérias-primas provindas das colônias, conduz a uma troca desigual, na qual os países pobres trocam quantidade de trabalho mais reduzida (porque mais intensivo) [...] (p.47).

Com isso, a nova divisão internacional do trabalho expressa sempre mudanças nas relações entre capital e trabalho a partir de uma relação de dominação. Como é notório, segundo o autor, no capitalismo, momentos que podem representar progresso histórico no sentido de propiciar melhores condições de vida para os trabalhadores, terminam por se

transformarem no seu contrário. As chamadas sociedades dependentes da América Latina transformam-se em Estado-nação, proclamam suas repúblicas, mas nada disso se reflete em reformas sociais que transformem a realidade econômico-social. É o caso do Brasil, que, mesmo no auge de sua industrialização, nos anos de 1970, não conseguiu romper com o seu subdesenvolvimento. A relação de dependência torna-se um dos fatores importantes para percebermos as adequações do país à divisão internacional (MANDEL, 1982).

Pontuadas de forma breve estas questões, sem deixar de reconhecer a existência de outras explicações, percebemos que estão postos os limites deste Estado quando se trata de políticas para a classe trabalhadora, na medida em que a conciliação de interesses é uma lógica contraditória, não podendo o mito da onipotência econômica, tecnologicamente determinada, superar os antagonismos, assegurando o crescimento ininterrupto, um crescente consumo e promoção de uma sociedade pluralista, como explica Mandel. É preciso identificar, portanto, quando, em dadas circunstâncias, determinadas iniciativas surgem como concessão aos trabalhadores. Baseados nessas preocupações, precisamos de uma breve caracterização do que passaram a chamar de *neodesenvolvimentismo*²⁷, uma discussão controversa, porém, necessária.

Esse tema foi motivo de diferentes elaborações que se realizaram em campos diferentes e diversificados de análise do significado que assumiram as economias políticas dos governos de Luiz Inácio Lula e depois com Dilma Russéf. Neste debate, analisamos autores que se alinham em posições divergentes sobre a caracterização da formação de um Estado neodesenvolvimentista durante estes governos, teses que buscamos refutar.

Bastante significativos a favor da teoria do neodesenvolvimentismo são os argumentos de Bresser-Pereira²⁸ (2009, 2016) e Oliva²⁹ (2010), entre outros que convergiam para a explicação do fracasso do neoliberalismo na economia, segundo os quais, surgiu uma nova estratégia de desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Momento que garantiu o crescimento econômico do país e os benefícios sociais. Estaria o país, segundo os autores, naquele

²⁷O termo é derivado do desenvolvimentismo que *é um termo vago utilizado para designar o pensamento crítico sobre os dilemas e os desafios do desenvolvimento nacional nas economias latino-americanas enredadas no círculo vicioso da dependência e do subdesenvolvimento* (SAMPAIO JR., 2012, p.673). Para melhor compreensão da discussão sobre o desenvolvimentismo e o neodesenvolvimentismo Cf. Sampaio Jr. (1999, 2009).

²⁸ Luiz Carlos Bresser-Pereira é professor emérito da Fundação Getulio Vargas, onde ensina economia, teoria política e teoria social. Foi Ministro da Fazenda, da Administração Federal e Reforma do Estado, e da Ciência e Tecnologia no governo FHC. Atualmente autor da Teoria do Novo desenvolvimentismo.

²⁹ Aloízio Mecadantes Oliva foi Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação do Brasil de 2011 a 2012. Neste ano se tornou Ministro da Educação, substituindo Fernando Haddad. Em 2014 foi Ministro da Casa Civil. Em outubro de 2015 voltou a ser Ministro da Educação.

momento, avançando no sentido contrário ao neoliberalismo, na linha da independência nacional frente ao imperialismo. Uma terceira via entre o liberalismo ortodoxo e o neoliberalismo estaria sendo inaugurada a partir dos anos 2000. Embora, no primeiro momento, os dois autores convergissem em muitos elementos de análise daquela realidade do início dos anos 2000, posteriormente, o primeiro, distanciou-se do que passou a chamar de desenvolvimentismo-social ou populismo cambial, passando a desenvolver, segundo ele, uma teoria do novo desenvolvimentismo.

Por outro lado, é preciso compreender as críticas à tese do Estado neodesenvolvimentista dos governos Lula e Dilma, a exemplo de Castelo (2017, 2018), Godeiro (2016), Paula (2005) e Sampaio Jr. (2017), entre outros. Estes autores estabelecem a contraposição de argumentos que ajudam a pensar essa relação a partir da lógica contraditória centro versus periferia. Advogam a tese de que não se tratou de um desenvolvimentismo. Na compreensão política do que representa o termo desenvolvimentismo, as medidas econômicas adotadas pelos governos democráticos e populares, em que pesem os investimentos módicos³⁰ nas áreas sociais³¹, não podem ser consideradas como tal. Na crítica à economia política desses governos, os autores convergem na caracterização de que não foi rompendo o *ciclo vicioso* de dependência com a manutenção dos aspectos essenciais do projeto hegemônico de cunho neoliberal.

A partir do segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula (2007-2010), fruto do aumento das taxas de crescimento econômico e a tímida melhora de alguns indicadores sociais, a ideologia desenvolvimentista voltou a repaginar a cena, acoplada dos prefixos *novo* e *social*, e tornou-se o tema da moda no Brasil (CASTELO, 2018). Não faltaram intelectuais, seja da esquerda ou da direita, para elogiar essa nova economia política e comemorar esse efêmero momento de crescimento como a resolução dos problemas do país.

Segundo o bloco ideológico novo desenvolvimentista, o Brasil viveria uma etapa do desenvolvimento capitalista inédita por conjugar crescimento econômico e justiça social - o que inauguraria um original padrão de acumulação no país, o social-desenvolvimentismo - e, no limite, por apontar para o rompimento com o neoliberalismo ou o subdesenvolvimento (p.615).

³⁰ O maior salto no investimento público em educação relativo ao PIB se deu em 2006, quando passou de 3,9% no ano anterior para 4,3%. Nos anos seguintes, o percentual subiu para 4,5%, 4,7%, até chegar ao patamar dos 5% em 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32816>. Acesso 07 jan. 2018.

³¹ As principais sínteses teóricas do chamado novo-desenvolvimentismo têm como uma das suas inspirações o keynesianismo e o neo-estruturalismo cepalino, representado por Bresser Pereira (MORAIS; SADI-FILHO, 2011).

Conforme Sampaio Jr. (2017), o que se chamou de neodesenvolvimentismo como fenômeno mais recentes e localizado, indissociável das particularidades da economia e da política brasileira na segunda metade dos anos de 2000, é uma expressão teórica desse *novo tempo*. É a busca de uma terceira via que tenta evitar o que consideravam um grave problema do neoliberalismo (cumplicidade com o rentismo) e as inaceitáveis perversidades do velho desenvolvimento (o nacionalismo anacrônico, a complacência, a inflação e o populismo fiscal).³²

E o autor aponta que, diante da improvável margem de manobra no sentido de contrariar os interesses do capital internacional, diferentemente de desenvolvimento, o país entrava na rota de um processo de *reconversão neocolonial*. Um dos grandes problemas referentes a esta análise seria tentar reduzir o desenvolvimento a diferentes formas de promover o aumento da eficiência econômica, a modernização dos padrões de consumo, os negócios do grande capital. Sendo assim, o que ocorreu não poderia ir além de um simulacro de desenvolvimento.

Por seu turno, Godeiro e Soares (2016) convergem para Sampaio Jr. (2017), mas denominam a dinâmica da economia do país nas últimas décadas de *neocolonialismo*. Uma nova redivisão das áreas dominadas, coloniais e semicoloniais, entre os cinco principais países imperialistas, agora sob o domínio direto das multinacionais, dividindo o mundo em *cadeias de valor*. A produção é mundializada e o controle permanece nas metrópoles, enquanto a produção terceirizada fica de posse dos países pobres. Parte do mesmo processo é um aumento brutal da exploração da classe trabalhadora mundial e piora das condições de vida e trabalho com rebaixamento geral dos salários.

Romero, Andreassy e Godeiro (2014) acompanhando também esta análise, afirmam que o Brasil se tornou um país dependente e subordinado, que joga um papel auxiliar na dominação imperialista. Vivemos num cenário que configura os governos como agentes diretos da continuidade do processo de recolonização do país.

³² “Em 2006, Olavo de Setúbal, dono do Itaú, fez rasgados elogios à política econômica do governo Lula, que então mantinha intacta a herança dos governos Fernando Henrique Cardoso do tripé defendido pelo Consenso de Washington (superávit primário, metas inflacionárias e câmbio flutuante). Em novembro de 2009, a revista *The Economist* fez uma matéria de capa com o título *Brasil decola (Brazil takes off)*, com a imagem do Cristo Redentor subindo aos céus como um moderno foguete. Em março de 2011, Luiz Carlos Bresser Pereira escreveu que *estamos todos felizes com a nossa presidenta*, fazendo adendos críticos às políticas de câmbio e juros sobrevalorizados. E, em janeiro de 2012, o banqueiro Roberto de Setúbal, herdeiro de Olavo, declarou o seguinte a respeito da política econômica do governo Dilma: *Gosto de tudo o que tenho visto*. No interior das classes dominantes (e seus aliados nacionais e internacionais), criou-se um clima de otimismo sobre os rumos do desenvolvimento capitalista, que também é alimentado pelo apassivamento das lutas da classe trabalhadora gerado pelo transformismo do PT. Otimismo mais do que justificado, tendo em vista que lucros e juros capitalistas bateram recordes nos últimos anos (CASTELO, 2012, p.614).

Na obra organizada sob o título de *Adeus ao Desenvolvimento*, coletânea com textos de diversos autores críticos à ideia de neodesenvolvimento, abordam a permanência da relação do *capitalismo dependente* e a opção neoliberal do governo de Luiz Inácio Lula, entre outras críticas e ponderações sobre a temática. Paula (2005), no capítulo *A longa servidão: a trajetória do capitalismo no Brasil*, levanta uma hipótese sobre os limites da economia política instituída. A análise ocorreu no período específico do seu primeiro mandato e critica a ausência real de desenvolvimento, pois não identifica nem mesmo o crescimento econômico, ou qualquer esforço pelo desenvolvimento capaz de distribuir a renda e a riqueza, estimular o ambiente cultural, social, científico, tecnológico e promover cidadania ampla. Defende que desenvolvimento significa mudanças estruturais. Um país não se desenvolve apenas com crescimento. Desenvolver é redistribuir a riqueza, mudar o foco dos ganhadores e dos perdedores, afirma o autor.

Os elementos levantados por Paula, embora escritos ainda em 2005, antes da euforia das commodities, traz elementos importantes, uma vez que, mesmo o crescimento de 2007 a 2010 não mudou o papel de submetrópole ou de plataforma de exportação do país, mantendo sua dependência e submetido ao processo de desindustrialização e crescimento econômico baseado na monocultura e no extrativismo vegetal e mineral.

As relações existentes entre as formas de recomposição do capital e as formas de dominação que se sucedem nas últimas décadas, muitas vezes sedimentados por experiências na gestão do Estado burguês, tentando fazer crer que, no âmbito do gerencialismo, seria possível reverter, em parte, as contradições de classe e o caráter do Estado. Aqueles que se elegem em nome dos trabalhadores difundem ideologias dessa natureza com o intuito de se legitimarem como governo dos explorados. O capital não perde de vista as estratégias que precisa adotar para continuar combinando exploração e dominação. Partindo destas ideias, Lucena, França e Palafox explicam:

A eficiência do capitalista está na sua capacidade e inventividade de assimilação máxima do trabalho na sua dimensão objetiva e subjetiva, transformando o tempo livre, a imaginação e a resistência dos trabalhadores em mais trabalho. Essas iniciativas se consolidam com a antecipação das reivindicações dos trabalhadores, incorporando seus anseios e aspirações aos interesses das empresas, bem como, em nível estrutural, à promoção de novas elites que se manifestam em governos eleitos pelos trabalhadores com potencial de promover medidas que prejudiquem os próprios trabalhadores. É nesse sentido que se criam e recriam ideologias voltadas para a exploração máxima das capacidades dos trabalhadores que se manifestam em políticas educacionais voltadas para esse fim, sendo o Brasil um dos exemplos (LUCENA; FRANÇA; PALAFOX, 2009, p. 150).

As contradições que se manifestam na constituição das crises econômicas cíclicas do capitalismo afetam a reprodução do capital. Por outro lado, modificam-se as respostas para recomposição desse processo de acumulação. Surge a aposta na economia de mercado como instrumento da liberdade individual. Por isso, os autores afirmam que a adoção de novas formas de gestão e organização da produção podem se explicar por meio do movimento transnacional da economia política, imposta pela burguesia internacional. Os imperativos legitimadores da expansão incontrolável do capital, que impõe a exploração máxima da força de trabalho são construídos.

Como observa Castelo (2018), diante dos primeiros sinais de desgaste do neoliberalismo, percebeu-se uma dupla movimentação na política regional, quando as classes dominantes readequaram o seu projeto de supremacia, incorporando a agenda de intervenção focalizada nas expressões mais explosivas da *questão social*, naquilo que se convencionou chamar de social-liberalismo, saída que permite à burguesia ganhar novo fôlego, cada vez mais exaurida, mas persistente.

O que se tem hoje é uma tecnocracia animada pela aspiração de desenvolver, maximizar, robustecer o capitalismo brasileiro e inscrevê-lo de forma mais presente e vigorosa no cenário do capitalismo mundial. O nacional-desenvolvimentismo tinha uma conotação emancipatória, diferente de hoje. A conotação nacional desse desenvolvimentismo atual é fraca. O tema forte nele é o desenvolvimento da ordem burguesa no Brasil (VIANNA, 2012, p.5-6 apud CASTELO, 2018, p.630).

As classes dominantes globais pretenderam dotar o neoliberalismo de uma agenda social, buscando dar uma face humana ao desenvolvimento e à *globalização*, para reduzir as tensões sociais e políticas (Id., 2013). É evidente que o contexto de crescimento ajudou a alimentar a ilusão de que, no capitalismo dependente e tardio, seria possível desenvolvimento.

Neste contexto, nasce uma necessidade de expansão do ensino profissional, como parte da euforia política do neodesenvolvimentismo, quando a expansão da renda nacional e do emprego se modifica relativa e conjunturalmente. Aqui precisamos questionar o impressionismo do bloco ideológico neodesenvolvimentista para os quais o ensino profissional guardava parte da grande esperança. Afinal, neste contexto, quais as razões e em que condições procedeu-se à ampliação da formação dos jovens e trabalhadores?

Historicamente existem tentativas de estabelecer uma correlação direta entre educação e crescimento econômico, como fica subtendido na proposta educacional presente no MEC durante o período de 2008 a 2015. Almeida (2003, p.212) afirma que [...] *a correlação positiva, frequentemente estabelecida entre a elevação dos níveis educacionais e a*

maior capacitação científica e tecnológica e o aumento da competitividade do país é comprometida por uma inserção desigual e subordinada na economia mundial. Não existindo correspondência, esta relação se daria de forma favorável ou não?

Gaudêncio Frigotto (1984), na Obra *A produtividade da escola improdutiva pública*, levanta uma discussão esclarecedora sobre essa questão. O trabalho tem como eixo de análise a apreensão das relações entre os processos econômico-sociais e os processos educativos. No prefácio da 9ª edição explica que *a questão central que se colocava naquele momento era de tentar entender as determinações históricas, no âmbito das relações sociais capitalistas, que alçaram a educação à condição de “fator” de produção – capital humano, como campo específico da economia* (p.15).

O tema nos anos de 1960 e 1970 ganhou destaque nas economias desenvolvidas com as teses de Theodoro Schultz, a chamada Teoria do Capital Humano. Argumenta o autor que era, na verdade, uma teoria do desenvolvimento econômico que buscava explicar a desigualdade entre as nações e os indivíduos, explicação que se limitava ao investimento em educação, desconsiderando outros fatores. A educação seria tida como germen gerador de capital humano ou maior capacidade de trabalho e produtividade. Com uma fórmula simples, acreditava Schultz que maior investimento social ou individual em educação poderia se refletir em maiores índices de produtividade, gerando maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos globais, que geraria ascensão social individual.

Baran (1974) afirma que, entre as causas do crescimento econômico, os investimentos em conhecimentos técnicos conduzem invariavelmente à expansão da produção, combinada com outros fatores como o investimento em unidades produtivas adicionais, por exemplo. Contudo, para a Teoria do Capital Humano, essa relação é quase que direta e os melhores indícios eram de que os fatores convencionais não explicam mais sozinhos o crescimento. Deduz-se [...] *que a instrução e o progresso no conhecimento constituem importantes fontes de crescimento econômico. É óbvio que não são fontes naturais; são, essencialmente, produzidas pelo homem, o que significa que envolvem economias e investimento* (SCHULTZ, 1974, p. 106). Investimento na instrução seria a melhor fonte de capital humano e forma de induzir o crescimento econômico.

De acordo com Frigotto (2010), essa não reconhece e esconde as relações capitalistas efetivas de produção que se sustentam na lógica de acumulação, concentração e exclusão, de forma que o que estava sendo anunciado por Schultz nos fins dos anos de 1960 era a crise do padrão de acumulação baseado na organização econômico-social do Estado-nação e os modos de regulação da social democracia, estado de bem-estar social ou o modelo fordista Eric

Hobsbawm (1991) apud Frigotto (2010), revela que a crise do capital expressa a incapacidade do capitalismo de, solidariamente, socializar a enorme capacidade produtiva, uma vez que sua lógica o impele ao processo de exclusão e criação de desertos econômicos e humanos.

Mesmo reconhecendo a importância que assumem os investimentos no desenvolvimento da força de trabalho, seria equivocado admitir que isto seria imprescindível, o que levaria à mitificação da formação profissional. Como se vê na atualidade, existe uma campanha intensa em favor da qualificação dos trabalhadores, quase um apelo que tem como justificativa a competitividade e a produtividade. Por outro lado, percebe-se um certo abandono das especializações em nome da polivalência e do *aprender a aprender*, limitando a formação ao aprendizado de uma técnica plasmada, concretizada nos ensinamentos das tarefas rotineiras e repetitivas. Relembrando a lenda trágica de Sísifo³³, que em verdade foi condenado para que entendesse que os mortais não tinham a liberdade dos deuses, mas somente a liberdade de escolha, de modo que deveriam se concentrar nos afazeres e se tornar criativos perante o castigo da eterna repetição e monotonia.

Tal ideologia vem sendo reforçada por uma leitura do mundo do trabalho e do cotidiano da sociedade e de suas transformações técnicas e tecnológicas, como mera consequência do avanço científico, notadamente da microeletrônica e da informática, sua inserção cada vez mais intensas nos processos de trabalho, de produção e da vida como algo natural. A consequência desse fato é a afirmação da inexorabilidade das repercussões desse processo, positivas ou negativas, como se não restassem alternativas. Do ponto de vista da formação profissional, como se apresenta esse jogo entre o aparente e a essência? Sobre isso, recorreremos a seguir a José dos Santos Sousa, que nos possibilita compreender o seu sentido:

Inexoráveis também têm sido consideradas as novas exigências de qualificação do trabalhador, pois, diante de um processo “natural” de desenvolvimento científico e tecnológico, a formação de novas competências no conjunto dos trabalhadores tornou-se condição para a geração de emprego e renda. Como consequência, ocorre uma verdadeira despolitização dos esforços sociais para a formação/qualificação profissional. Aparentemente, a política de educação profissional nada mais é do que uma prática social de adaptação dos trabalhadores às novas demandas de qualificação do trabalho e da produção, vista por diferentes sujeitos sociais como condição básica de inserção e permanência no mercado de trabalho (2004, p.2).

³³ O mito conta que os deuses tinham condenado Sísifo a rolar um rochedo incessantemente até o cimo de uma montanha, de onde a pedra cairia de novo por seu próprio peso. Eles tinham pensado, com as suas razões, que não existe punição mais terrível do que o trabalho inútil e sem esperança. (CAMUS, s/d).

É preciso desmistificar essa questão, visto que o ensino profissional, como toda forma de educação na sociedade de classes, ainda que qualifique e integre ao mercado de trabalho os jovens e trabalhadores, visa também à subordinação do trabalho ao capital, como sugere Enguita (1989). Este não concebe formação profissional sem que a mesma esteja apta às exigências técnicas do mercado e da produção. Acerca da formação profissional dos trabalhadores destacamos as ressalvas de Lucena et al. sobre os limites desse preparo e a perspectiva da união entre o saber e o fazer:

O aumento do nível de escolaridade não significa elevação de sabedoria operária, e muito menos a construção de homens superiores que visualizam além do trabalho alienado. O desafio consiste na união entre o saber e o fazer, na junção de algo que as constantes transformações na organização técnica e social da produção capitalista separam e que está muito distante dos trabalhadores. A qualificação fragmentada e despolitizada constitui-se no esvaziamento do conteúdo dos trabalhadores. A noção de formação profissional deve ser construída pelos próprios trabalhadores, recuperando a historicidade das suas lutas e reivindicações, constituindo-se em um grande desafio de intervenção dos próprios trabalhadores. Para isso, é necessária a recuperação de experiências nacionais sem perder de referência as mediações internacionais, problematizando suas contradições, identificando projetos e concepções de mundo que aparentemente são neutros, mas essencialmente não o são (LUCENA, et al., 2014, p. 169).

Existem algumas especificidades com que o capitalismo atua na organização e reprodução da força de trabalho para o trabalho simples no atual momento histórico, objetivando ter melhores condições para a produção:

As atuais mudanças qualitativas na produção capitalista da existência – novas tecnologias de informação, comunicação e microeletrônica; demandas por novos conteúdos e formas de organização material e simbólica da vida; consolidação da hegemonia econômica, política e cultural da burguesia mundial – apontam para a generalização do processo de racionalização do trabalho simples sob a direção do capital. Isso implica simultaneamente a ampliação quantitativa dos anos de escolaridade básica e uma organização curricular voltada mais imediatamente para o desenvolvimento de capacidades técnicas e de uma nova sociabilidade das massas trabalhadoras, que contribuam para a reprodução ampliada do capital e para a obtenção do seu consentimento ativo para as relações de exploração e dominação burguesas na atualidade (NEVES e PRONKO, 2014, p.125).

Deste modo, a formação para o trabalho simples, no capitalismo monopolista, volta-se para o aumento da produtividade do trabalho em funções indiferenciadas, progressivamente mais racionalizadas, na produção da vida predominantemente urbana e industrial e,

concomitantemente, à formação de um novo homem coletivo adaptado às novas exigências das relações de exploração e dominação capitalistas (Id. Ibid.).

Precisamos conhecer as demais estratégias de expansão adotadas no auge da implantação do projeto dos Institutos Federais, como parte dos programas do governo federal. É interessante perceber o sentido que assume este processo de expansão vertiginoso na Rede Federal EPCT através de políticas educacionais como o Pronatec.

3.3. O Pronatec e a expansão da Educação Profissional

Neste tópico, ao tempo em que nos propomos à discussão dos aspectos que acreditamos inquietantes no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), buscamos compreender a lógica indutora da expansão da educação profissional pelo programa e o tipo de formação proporcionada aos jovens e trabalhadores. Apresentamos também dados quantitativos do impacto do Pronatec no ensino técnico-profissional dos Institutos Federais e estabeleceremos comparações entre a expansão nas redes públicas e rede privada. Percebemos uma intensa justificativa desta política sustentada nos parâmetros do mercado e melhoria dos padrões de produtividade da economia do país.

O Pronatec foi criado pelo governo federal, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. O programa buscava ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. Quanto aos objetivos do Pronatec, podemos identificar que dois destes foram direcionados para estimular o crescimento da Rede Federal EPCT.

O primeiro objetivo tratava de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica de nível médio presencial e a distância, de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional. Em segundo lugar tratava de fomentar e apoiar a expansão da sua rede física para que fosse efetivado este atendimento. Assim o programa foi apresentado oficialmente:

Nos últimos anos, a educação profissional e tecnológica vem sendo reconhecida como um dos pilares para o desenvolvimento do país, o acesso à renda e o fortalecimento do mercado interno e da indústria nacional, justificando, assim, o processo de reformulação e expansão atualmente vivenciado. Destaca-se, em 2011, o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores (BRASIL, 2012, p.169).

Com base no programa, a ampliação de vagas e o processo previsto de expansão da Rede Federal deveriam ser financiados com recursos oriundos do governo federal (Lei 12.513/11, Art.4º, V, I). As unidades de ensino privadas, inclusive as dos serviços nacionais de aprendizagem, ofertantes de cursos de formação inicial e continuada, que desejassem poderiam inclusive aderir ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), como parte do programa. A educação a distância também teria seu fomento. No tocante ao alcance das ofertas, o programa foi

[...] responsável por mais de 8,1 milhões de matrículas em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e de Formação Inicial e Continuada (FIC) de 2011 a 2014. Sua abrangência ultrapassou o número de 4.300 municípios brasileiros, envolvendo 15 ministérios do governo Dilma Rousseff e as redes pública e privada, e o programa movimentou mais de R\$ 14 bilhões no mesmo período, conforme informações disponibilizadas no sítio do MEC (LIMA; PACHECO, 2017. p.419).

Conforme os dispositivos da própria lei que instituiu o Pronatec, o programa funciona com dois vetores para indução da expansão do ensino profissional e tecnológico. O primeiro seria a expansão da oferta de vagas da rede pública, através do incentivo à interiorização dos IFs, a ampliação de vagas e expansão da rede federal, assim como das redes estaduais ou municipais que receberiam apoio financeiro para ampliação; o segundo vetor funcionaria com o apoio do governo federal aos serviços nacionais de aprendizagem (“Sistema S”), que teriam incentivos para expansão de suas redes físicas e direito a realizarem contratos para custeio da formação profissional e tecnológica de trabalhadores.

Feres (2015) toma nota que, diante da necessidade de aumentar os níveis de produtividade do país, visando a atender à demanda emergente por educação, incluindo a formação da mão de obra qualificada para a melhoria dos níveis de produtividade, foi imprescindível a elaboração de uma política pública de educação profissional e tecnológica para integrar as políticas que estavam em andamento na área. O autor ainda esclarece:

Um dos focos centrais de atuação dessas políticas é a elevação do nível de formação educacional por meio da elevação da escolaridade, do desenvolvimento das competências do pensar e do fazer da população, o que coloca a educação como um alicerce fundamental para apoiar esse processo (p.82).

Para o autor, o Pronatec reúne um conjunto de iniciativas e ações elaboradas antes da sua criação e as fortalece, além de criar novas iniciativas. Induz a integração entre as ações de educação profissional e os principais atores, trazendo a autorização para uma nova etapa na expansão física dos Institutos Federais, durante o período de 2011 a 2014, processo que possibilitou a criação de novas unidades de ensino em todo o país.

Desde os anos de 1990, medidas foram sendo tomadas para constituir uma rede de educação profissional que visasse a adaptar a formação dos jovens e trabalhadores às novas exigências da reestruturação produtiva, das novas tecnologias e do novo desenho do Estado brasileiro. Mais do que nunca controlada pelos organismos multilaterais, na educação emerge uma nova pedagogia associada à estratégia do capital, enfrentar sua própria crise (BATISTA, 2011). Na área da educação profissional, o autor considera essa teoria uma *ideologia do ensino profissional* como sendo aquela cujo objetivo é a promoção do controle e adaptação dos trabalhadores e da juventude à lógica da reprodução e valorização do capital. Existe uma ânsia desenfreada do capital para se sobressair num momento de crise estrutural.

Na prática, a expansão seguiu um curso desregulado e tinha a funcionalidade de capital político para o governo federal que se tornou um entusiasta da educação profissional. Os trechos a seguir da Mensagem do Governo Federal ao Congresso Nacional em 2014, não deixa dúvidas quanto ao utilitarismo político das metas quantitativas estabelecidas para o programa:

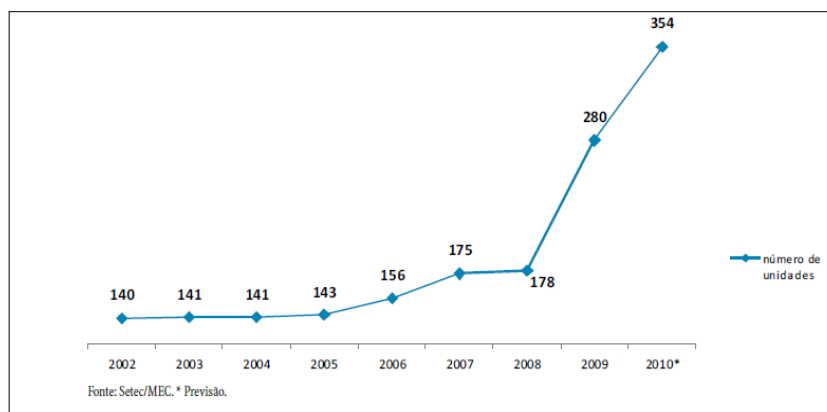
Uma educação profissional e tecnológica de qualidade alinhada com as necessidades do mercado de trabalho é fundamental para o desenvolvimento econômico e social do País. Até 2013, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) atingiu 5,5 milhões de brasileiros atendidos em cursos técnicos e de formação inicial e continuada. Seu objetivo é expandir, interiorizar e democratizar a educação profissional e tecnológica e, até o final de 2014, oito milhões de vagas terão sido ofertadas (BRASIL, 2014, p. 157).

Na primeira década do século XXI, o processo de expansão da oferta do ensino profissional técnico de nível médio na rede federal foi motivado fundamentalmente pelas pretensões de desenvolvimento com o neodesenvolvimentismo. As principais iniciativas do governo federal e do MEC envolveram a criação de Rede dos Institutos Federais como parte da continuidade do Compromisso Todos pela Educação e da adoção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A educação profissional esteve entre as prioridades apresentadas, compondo um dos quatro eixos norteadores no plano:

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tem como objetivo a conquista desses desafios, a partir de uma visão sistêmica de educação. Organizado em torno de quatro eixos norteadores articulados entre si – Educação Básica; Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade; Ensino Profissional e Tecnológico; e Educação Superior –, o PDE se estrutura como referencial para a execução das políticas educacionais e oferece aos Estados e Municípios uma variedade de mais de 40 ações e programas, que englobam todas as etapas da educação, e visam a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2011, p.146).

O PDE apontou para a necessidade de reorganização da Rede Federal de EPCT, acelerando seu processo de interiorização. Antes do Pronatec, em 2002, existiam 140 unidades de ensino nas escolas técnicas. No ano de 2008 já existiam 178 unidades. Os dados constantes na mensagem governamental ao Congresso Nacional destacam somente os aspectos quantitativos da expansão, sem detalhamento da diversidade de níveis, modalidades e realidade em que se encontrava cada uma dessas escolas. Até 2007, o crescimento de unidades se manteve em níveis modestos, porém, a partir de 2008 ocorre um salto na expansão como demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e tecnológica - 2002-2010



Fonte: BRASIL (2011). OBS: Gráfico extraído do documento.

Para além de vermos os dados acima como grande vantagem, basta perceber que o Brasil apresenta um dos percentuais mais baixos de matrículas do ensino médio vinculadas à formação profissional: menos de 10% das matrículas estão nessa modalidade de ensino, contra 44% em média entre os países da OCDE, igualando-se ao Canadá e a Índia (INEP, 2018).

Constatamos que a oferta foi ampliada no setor federal e também, de forma quase semelhante no setor paralelo, que teve o impulso do chamado *Acordo da gratuidade* com o “Sistema S”³⁴. Tal acordo incentivou o repasse de financiamento público para a educação profissional e tecnológica no âmbito da iniciativa S, que foi a principal forma de indução da expansão. Esta situação foi constatada pelo volume de recursos públicos que foram carreados para financiar a expansão desta rede. Pelos dados analisados, percebemos que a oferta no “Sistema S” concentrou-se nos cursos aligeirados com carga horária de até 160 horas aula³⁵, o que promove o processo de precarização da qualificação profissional de jovens e trabalhadores. Alguns autores vinham constatando os efeitos desse processo sobre a concepção e qualidade do ensino técnico no país (RODRIGUES, 2005; SOUSA, 2004, SANTOS, 2017).

O financiamento do “Sistema S” tem uma especificidade preocupante. Além de obter recursos diretos do governo federal, via desconto das contribuições sociais à previdência, e terem suas receitas próprias diretas, ainda recorrem a recursos para implantação de programa de qualificação³⁶. Isso leva a crer que há uma desproporção entre o que vem sendo investido pelo governo na Rede Federal em comparação com o “Sistema S”. Sua arrecadação direta não entra nos cálculos, uma vez que milhares de empresas filiadas também são obrigadas a contribuir.

Os recursos disponibilizados para o “Sistema S” foram semelhantes aos gastos administrativos anuais de empresas como Cosan, Lojas Renner, Azul e Magazine Luiza, de acordo com a matéria do Valor Econômico de 30/08/2017. Então, qual a razão do repasse de

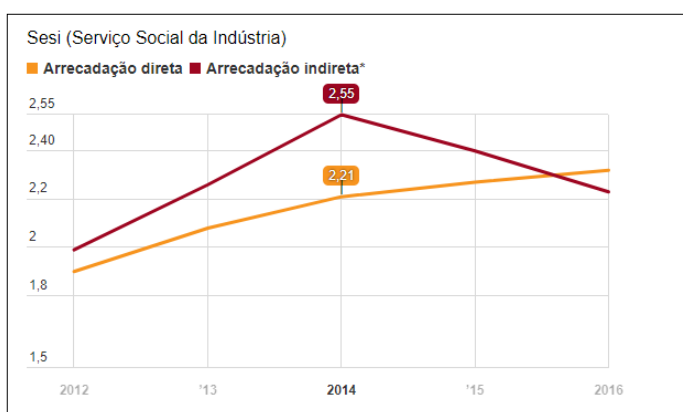
³⁴ A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) acontece na década de 1930, quando o país enfrentava uma de suas grandes crises econômicas e seria implantado o modelo de substituição das importações. A economia de guerra dos anos de 1940 imporia sérias restrições às importações e com isso impulsionava a industrialização do país. Essa nova fase da expansão da indústria exigia algumas medidas no sentido da preparação da mão de obra. Justificando a incapacidade do sistema público realizar o preparo mínimo dos operários de forma mais emergencial, o Governo Federal realiza convênio com a Confederação Nacional da Indústria e promulga decretos organizando esta rede paralela de ensino profissional (ROMANELLI, 1986).

³⁵ Entendemos o Sistema S como rede paralela de ensino. Realiza a qualificação, mas também vem contribuindo ao incentivo à iniciativa privada no setor da educação. Isso pode ser constatado pelos produtos ofertados em forma de cursos profissionalizantes, tendo forte influência sobre a formação dos trabalhadores no Brasil. O Pronatec promoveu o crescimento da oferta de dois tipos de cursos: a) qualificação profissional de trabalhadores com carga horária de 160 a 400 horas aula, podendo variar de 3 a 4 meses sua duração e b) cursos técnicos profissionalizantes com carga horária de 800 a 1200 horas aulas, variando de 1 a 3 anos para estudantes que concluiu o ensino médio.

³⁶ A Confederações Nacional e federações regionais da indústria e comércio receberam em 2016 quase R\$ 1 bilhão em repasse de dinheiro público para fazer o que se chama legalmente de administração superior do Sesc, Senac, Sesi e Senai, as quatro entidades mais poderosas do Sistema S, ao lado do Sebrae. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/5100102/gestao-do-sistema-s-rende-r-1-bilhao-entidades>. Acesso em: 9 de março 2018.

um volume astronômico de recursos para estas entidades controladoras, que sequer são fiscalizadas por órgãos públicos? Tudo indica que as paraestatais privadas, ainda que a lei não permita, estão se transformando em verdadeiras escolas privadas do ramo de qualificação, sob o controle dos grandes empresários. Tomando como base apenas um dos setores, o SESI, percebemos durante o período do Pronatec um crescimento vertiginoso de suas arrecadações, principalmente, em função do *Acordo de Gratuidade* como contrapartido do governo federal.

Gráfico 3- Arrecadação direta e indireta do SESI - 2012-2016



Fonte: Folha de São Paulo (2017)

OBS: Contribuição compulsória ao “Sistema S”. Receita por ano em bilhões. Gráfico retirado da fonte.

A arrecadação direta é composta pelas contribuições anuais de seus filiados e varia de 0,1 a 2,5% sobre a folha de salários das empresas pertencentes à categoria correspondente, sendo descontadas regularmente e repassadas às entidades. Somado a isso, temos a receita indireta do governo federal oriunda de financiamento dos serviços de formação. Ainda existem os produtos vendidos num verdadeiro shopping center de propriedade do “Sistema S”, com uma variedade de produtos de toda natureza.

O presente estudo tem como recorte a educação profissional da Rede Federal EPCT, com o objetivo central de analisar a relação entre a qualificação profissional nos cursos médios do Instituto Federal do Piauí e o mercado de trabalho local, discutindo sua concepção de formação humana durante o período que compreende os anos de 2008 a 2015. Por isso, não aprofundaremos determinados aspectos que, embora relevantes, demandariam mais espaço e tempo para a discussão, a exemplo dos muitos programas e da diversidade de produtos disponibilizados nas vitrines do Pronatec, das modalidades como Proeja e do nível superior.

No que se refere à política de educação profissional, o governo federal manteve as bases da concepção de formação profissional vinculadas ao mercado, embora tenha realizado sob os efeitos de uma legislação aparentemente mais humanista e cidadã. Vários autores

desenvolveram trabalhos sobre o tema, com pontos de vista diferentes acerca do sentido que assume o Pronatec para o processo de expansão e formação profissional na Rede Federal.

Alguns assumem a tese da permanência da dualidade no ensino profissional, cuja realidade o Pronatec não modificou. Mesmo defendendo a importância do programa, outros assumem críticas às suas limitações, como Feres (2015). Alguns autores percebem as dimensões políticas como privatização e precarização da formação promovida pelo Estado (LIMA e PACHECO, 2017; VIEIRA, REIS, SOBRAL, 2017; SANTOS, 2016). A hipótese que consideramos mais provável sobre o alcance e limite do Pronatec tem expressão no binômio expansão-precização do processo de qualificação profissional dos jovens e trabalhadores induzido pelo Pronatec. Em outras palavras, inclusão-excludente de que fala Kuenzer (2005).

A expansão induzida pelo Pronatec representa um momento diferente dos Institutos Federais que, até 2014, possibilitou a criação de 208 novos campi, totalizando 562 unidades em todo o país. Estes dados quantitativos mudaram significativamente sem sombra de dúvida, embora ainda deixando a desejar diante do quadro geral da maioria dos jovens de 15 anos ou mais sem acesso à qualificação profissional no país. Isto termina por esconder duas incongruências na política de expansão. Para Santos e Maravalha (2017), trata-se da descentralização das tarefas educacionais pertencentes à união, que foram transferidas para os estados e os municípios, além da regulamentação do famigerado sistema de Parceria Público Privado (PPP), com a permissão para a atuação de entidades privadas. Ou seja:

A principal receita dos defensores da ordem capitalista para tentar corrigir problemas gerados pela crise recai, infalivelmente, na reordenação das relações entre Estado e mercado; assim, o público deve se metamorfosear para abrigar as necessidades do privado. Para os economistas da nova ordem neoliberal globalizada, o Estado de Bem-Estar Social encontra-se desatualizado. Esses teóricos, ao anunciarem suas soluções para tais problemas, apontam não restar mais lugar para políticas públicas universalistas, exigindo, ademais, que o Estado deixe agir o mercado sem embaraço (SANTOS; SILVA, 2015, p.189).

Faz-se ainda necessário colocar que, de acordo com a linha de raciocínio dos autores, essas políticas surgem com a aparência de servir aos interesses do Estado, porém buscam transferir para a iniciativa privada atividades antes exclusivas ao poder estatal. Fica evidente, dessa forma, que a principal característica das reordenações do Estado por intermédio das PPPs é o (re)ajuste entre a administração pública e a gestão privada. Dito de outra forma, para além das intenções de democratização do acesso à educação profissional, o Pronatec

representa uma forma alternativa, como diria Sousa (2010), de socialização dos gastos educacionais mediatizada pelo Estado, para atender aos interesses do capital monopolista e dos empresários. Em síntese, a partir do que o autor atribui às colocações de Freitag (1986), esse investimento na formação e qualificação, no contexto da produção capitalista, não está a serviço dos interesses da classe trabalhadora, no sentido de melhorar sua vida, mas para tornar mais eficazes as relações de dominação.

A expansão dos Institutos Federais teve também como justificativa sua funcionalidade como parte da estratégia para combater um suposto *apagão de mão de obra*, que refletiu drasticamente a ineficiência do ensino médio e profissional em nosso país para os propósitos do capital. Schwartzman e Castro (2013), pela lente do liberalismo, creditam este problema do apagão à má qualidade da educação brasileira e às limitações históricas do ensino técnico combinado com o aquecimento da economia por alguns anos e à queda da taxa de desemprego.

O aumento geral da qualificação da mão de obra, expresso na elevação da escolaridade da população ao longo de alguns anos mais recentes, tem sido absorvido em parte pela economia, segundo os autores. Dados sobre a evolução dos salários demonstram que não existia, no agregado, uma carência do mercado por pessoas com qualificações médias ou superiores. Os autores reconhecem que a economia brasileira acomodou um padrão de baixa qualificação de mão de obra e baixa produtividade.

O argumento de investir no “Sistema S” como alternativa para ampliar e melhorar a qualificação não se sustenta, à medida que cria várias incongruências, uma delas é que os trabalhadores são impelidos, na sua maioria, a procurarem cursos de curta duração. Que promovem apenas sua adaptação às mudanças constantes nas tecnologias. Visto que o

[...] processo de desemprego, na lógica excludente do projeto neoliberal, faz a sua retórica culpando a própria mão de obra pela não-qualificação profissional e por consequência culpando os trabalhadores pelo desemprego. Por isso dão prioridade às opções de educação com a tecnologia para universalizar o acesso ao ensino e às novas competências do trabalho (FRANÇA; PREVITALI; LUCENA, 2009, p. 205).

Em tempos de crise, para Harvey (2011), a irracionalidade do capitalismo se torna mais perceptível. Capital e mão de obra excedente existem lado a lado sem haver aparentemente formas de uni-los, frente a um imenso sofrimento humano e necessidade que têm sua satisfação negada. No meio do verão de 2009, nos Estados Unidos, um terço dos equipamentos de capital ficou parado, enquanto que 17% da força de trabalho estava desempregada, compelidos a trabalhar por meio período ou *sem ânimo*.

Para superar suas crises, o capitalismo procura novas formas que precisam de justificativas plausíveis muitas vezes apresentadas por via de um discurso supostamente a serviço do bem e da humanidade. Antes a forma das guerras foi predominante, hoje uma combinação de diferentes formas que não deixam de promover efeitos devastadores semelhantes. Por conta disso, as vidas humanas veem-se afetadas e até destruídas, carreiras e sucessos de uma vida ficam sob riscos, enquanto crenças profundas são colocadas em questão, mentes são feridas e o respeito pela dignidade humana fica esquecido. *A destruição criativa detona o bom, o belo, o mau e o feio do mesmo modo. Crises, pode-se concluir, são os racionalizadores irracionais de um sistema irracional* (HARVEY, 2011, p.175).

De acordo com os dados do INEP de 2016, o país conta com 1,9 milhão de matrículas na educação profissional, incluindo os cursos técnicos, concomitante e subsequente, integrados ao ensino, médio regular, normal/magistério, integrado à EJA de níveis fundamental e médio, Projovem Urbano e FIC fundamental, médio e concomitante. Ao analisar os dados gerais, percebemos a variedade de cursos e redes que ofertam a educação profissional no país. Quase metade dessa oferta é realizada por iniciativa paralela ao sistema público.

Para Vieira, Reis e Sobral (2017), uma das grandes falhas do Pronatec foi não apresentar nos dispositivos do seu texto inicial a integração da educação profissional com a educação básica, como vinha sendo discutido anteriormente com o Proeja, instituído pelo Decreto n. 5.840/2006 e com a alteração da LDB, através de Lei 11.741/08. No ano de 2012, a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio manteve o fosso da desintegração entre o ensino médio e as diferentes formas de aquisição da qualificação. A omissão da terminologia *integrada* no texto inicial do Pronatec leva os autores a identificarem o distanciamento entre as concepções da educação profissional contidas no programa e nas escolas que fomentavam cursos integrados. Buscou-se minorar o distanciamento com a alteração que ocorreu através da Lei 12.816/13, que reabre a possibilidade de financiamento de cursos integrados pelo Pronatec, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos.

No discurso oficial, permanece a lógica de formação do trabalhador como mão de obra cuja finalidade formativa seria o aumento da produtividade e a competitividade do país, que, na prática, pelos elevados investimentos no mercado do “Sistema S”, terminam secundarizando o conteúdo em função da forma. Sem sequer universalizar para os jovens acima de 15 anos a formação profissional. A hipótese apresentada por Leher, do ponto de

vista da geral, sobre a lógica da formação da força de trabalho na sociedade capitalista na atualidade, indica a melhor forma de apreender a questão:

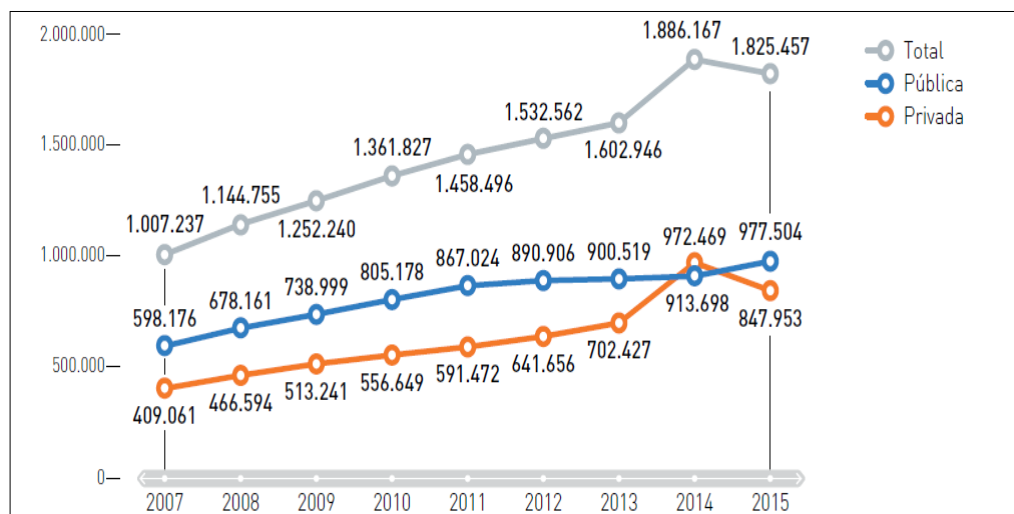
ma hipótese a ser examinada é que os programas voltados para a juventude mais expropriada e que se encontra fora do mercado formal de trabalho têm como objetivo justamente educar os jovens como força de trabalho disponível, formada conforme a conjuntura econômica: em momentos de maior desemprego e de crescimento do EIR, incentivando o empreendedorismo, em períodos de aquecimento econômico, incentivando a formação para o assalariamento, objetivando ampliar a oferta de força de trabalho e, assim, reduzir o seu custo (LEHER, 2014, pp. 20-21).

Podemos perceber no entendimento do autor o porquê das empresas reclamarem tanto do nível de formação profissional da juventude e dos trabalhadores em tempo crise, não tendo relação somente com domínio das novas tecnologias. Não podemos descartar que a expansão da escola profissional promovida pelo Pronatec atende a uma situação complexa do mercado na atualidade e que, nas condições em que se realizar, contribuiu para a composição de um Exército Industrial de Reserva (EIR) que é compreendido por Leher (Ibid.), nas suas formas diversificadas: flutuante (desocupados), latente (trabalhador doméstico + trabalhador na produção para próprio consumo + trabalhador na construção para o próprio uso + população não economicamente ativa) e estagnado (que vive por conta própria + não remunerados).

Sugere ainda o autor, considerando a magnitude dos altos percentuais apresentados sobre desemprego da juventude, uma análise de modo mais detido dos programas de formação voltados para os diversos setores do proletariado, que exige que entendamos por que os interesses do capital em controlar uma rede de escolas profissional tão ampla no país, não aceitando que a oferta seja restrita à Rede Federal de EPCT.

Observa ainda que a proliferação dos programas de educação confirmando, então, que o Estado está calibrando as suas funções educativas em conformidade com a dinâmica do trabalho no contexto do padrão de acumulação do capital existente (LEHER, 2014). Para tanto, a mobilização de sindicatos, Organizações Não Governamentais (ONG) e universidades, tendem a reforçar o domínio de classe próprio do Estado burguês, alimentando a ideologia da relação direta entre escolaridade, qualificação e empregabilidade. Essa dinâmica levou a um processo de crescimento da oferta do ensino profissional nos últimos anos, conforme apresentamos no gráfico 4.

Gráfico 4 - Matrículas na educação profissional nas redes públicas e privadas-2007-2015



Fonte: Todos pela Educação (2017). Obs: 1. Envolve todas as modalidades de educação profissional. 2. Gráfico extraído do documento.

Conforme Gráfico 4, no geral, o processo de crescimento foi amplo e vertiginoso até 2011, depois estabiliza e em 2015 volta a crescer. No ano de 2007, havia 409.061 mil matrículas. Já em 2015, estas representavam 847.953 mil matrículas. Na rede pública, em 2008, foram 598.176 mil matriculados, passando para 977.504, em 2015. O crescimento foi em torno de 65% comparando os anos de 2008 com 2015.

É importante ressaltar que a oferta cresceu no setor público, mas numa escala muito superior e diversificada na rede paralela, representando em termos absolutos mais do dobro da oferta que esta rede tinha em 2007, atingindo um crescimento de cerca de 52% na oferta, entre os anos de 2008 e 2015. O crescimento no setor privado levou à formação de um mercado de ensino profissional com serviços financiado também com verbas públicas atendendo à programas criados em nome da qualificação profissional dos jovens e trabalhadores. Somente o “Sistema S” é formado por centenas de escolas. Estes cursos buscam formar os jovens de forma imediata para o mercado, preocupando-se muito menos com sua formação humana.

Dados do censo escolar de 2011, do ensino profissional, com números de 2003 a 2011 indicam, de forma generalizada, a expansão do setor privado e das redes estaduais concentrada em São Paulo. A expansão se dava fora do âmbito escolar, como atestam os dados: o SENAI com suas 810 escolas treinou 2,5 milhões de pessoas em suas 28 áreas de atividade industrial. O SENAI treinou 1,2 milhões de participante em 580 unidades. (SENAI, 2012). Percebemos que o “Sistema S” alcançou uma cobertura muito mais ampla.

Este fato nos leva a inferir que, por não oferecerem uma formação profissional integrada de qualidade do ponto de vista técnico, provocaram um descompasso, uma incongruência entre as necessidades formativas com as demandas de domínio científico das tecnológicas, inserindo as tarefas formativas da escola na lógica da produção flexível. E as empresas, embora reclamem bastante, satisfazem-se com a mão de obra de baixa especialidade, como destacam Schwartzman e Castro (2013), ou como explica Pronko, para o trabalho simples, preparada de forma extensiva e precária para as relações de trabalho flexíveis, isto é, um EIR diversificado, como indica Leher (2014), variando entre as formas flutuante, latente e estagnada.

Além do mais, as políticas induzem à privatização do ensino profissional alimentam o novo mercado educacional, formado no país com incentivos estatais proporcionados pelos governos com a bonificação por parte do MEC, ampliado na medida em que autoriza os Institutos Federais a celebrarem convênios e contratos com instituições públicas, comunitárias ou privadas, para desenvolverem iniciativas de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão, mesmo que indique o respeito a legislação atinente à matéria. Estas prerrogativas foram instituídas pela Portaria 1291/13.

Feres (2015), reconhece que as ações de educação profissional iniciadas na segunda metade da década passada assumiram um caráter estruturante e alcançaram avanços significativos, mas não foram suficientes para atender à demanda por formação profissional. Além disso, o autor questiona também a qualidade dos cursos oferecidos, que ficam limitados a uma carga horária diminuta e a uma estrutura material deficiente. Podemos somar aos elementos de crítica colocados acima:

A predominância de oferta de cursos de FIC³⁷, em detrimento da oferta de cursos de maior duração, situa o programa no rol de uma política de educação profissional imediatista. Configura-se, portanto, como um tipo de oferta que está longe de dar conta da problemática central que afeta a maior parte da população brasileira: a elevação da escolaridade integrada à educação profissional e tecnológica, pública e de qualidade prevista no PNE (LIMA e PACHECO, 2017, p. 501).

Percebe-se no discurso oficial uma relação direta entre a oferta do ensino profissional e a demanda do mercado de trabalho. A formação, segundo Viera, Reis e Sobral (2017), termina sucumbindo a uma concepção redentora centrada numa educação que seja capaz de promover o desenvolvimento econômico do país. Longe de expressar a realidade, isso leva ao

³⁷ São curso de Formação Inicial e Continuada com menor carga horária comparado com os cursos regulares.

abandono de uma discussão real sobre os fundamentos da sociedade capitalista e de sua crise estrutural. Isso porque o argumento tenta autonomizar a relação entre formação profissional e crescimento econômico. Para demonstrar que há um descompasso, basta a comparação da proporção dos investimentos realizados no Pronatec com o preparo de oito milhões de pessoas, de acordo com dados do governo, e um crescimento de apenas 0,1% do emprego no ano em 2014. Uma relação visivelmente desproporcional.

Também surgiram críticas ao Programa Bolsa Formação, como colocam Rummert e Alves (2010) apud Viera, Reis e Sobral (2017), ao afirmarem que, ao se dobrar à lógica de oferta-demanda e ao atendimento das demandas do mercado de emprego e no aumento da competitividade do país, também se assume uma visão baseada na lógica

[...] salvacionista dos programas para formação profissional não realiza o aprofundamento necessário dos problemas estruturantes gerados pelo modo de produção capitalista. A Bolsa Formação do Pronatec torna-se, assim, mais um simulacro de educação que precariamente atende o trabalhador e, bilionariamente, o capital, consubstanciado aqui, nas grandes corporações de formação profissional e agora também de educação superior, já que as faculdades privadas passam a acessar os recursos desse programa (p. 209).

Por meio de um documento, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) chama a atenção para os riscos representados pelo Pronatec para a educação técnica profissional. Mesmo reconhecendo que existe um déficit de mão de obra qualificada, lançaram críticas ao programa e destacaram a importância da formação de qualidade e de como o financiamento público deve ser tratado. Sistematizam sucintamente sua posição sobre o programa em seis pontos do projeto, que acreditam resumir os riscos do programa. Estes foram divulgados logo após a aprovação do Pronatec pela Câmara dos Deputados:

1. Não dimensiona o papel do Estado na oferta pública e gratuita de educação profissional técnica de nível médio;
2. Flexibiliza o compromisso do Estado para com a oferta da educação técnica de nível médio e estimula a reserva de mercado educacional
3. Contrapõe o recente acordo de expansão de matrículas gratuitas em âmbito do “Sistema S”;
4. Inibe a expansão de instituições públicas de formação técnica e tecnológica compromissadas com a formação cidadã;
5. Fomenta o reducionismo curricular da formação para o trabalho;
6. Condiciona o trabalhador, assistido por seguro-desemprego, a vínculo empregatício sem direito de escolha (CNTE, 2011, p.179-183).

Por meio destas críticas afirmam que o governo não pode atuar ao estilo de uma operação *tapa-buraco*, correndo o risco de repetir desempenhos pífios e de desperdiçar

dinheiro público. Também discordam do reducionismo curricular porque o mesmo só atende aos interesses dos agentes produtivos, que têm interesse numa qualificação operacional, cujo papel reside na preocupação de que seus objetivos sejam atingidos com segurança. Razão pela qual optaram em direcionar a formação para cursos e instituições privadas com currículos limitados aos interesses corporativos, realizando uma verdadeira reserva de mercado.

Nos cursos de qualificação foram 6,6 milhões de matrículas, demonstrando uma tendência aos cursos de 160 a 400 horas aula. Enquanto o “Sistema S” foi o responsável por 46,2% das matrículas em cursos de qualificação, os Institutos Federais foram responsáveis por apenas 11,4%. Já nos cursos técnicos a situação é diferente: os IFs são responsáveis por 34,6% das matrículas, enquanto que a iniciativa privada (SENAC, SENAI, Instituições Privadas de Ensino Superior e Escolas Técnicas privadas) foi responsável por 47,9%, durante o período de 2011 a 2015 (MEC, 2016).

Além das matrículas que se sucedem nesse período, as áreas dos cursos trazem muitos achados, principalmente se relacionarmos com as modalidades integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio e integrada à EJA de nível médio. Os dados do censo escolar coletados no Anuário da Educação Básica de 2017 do *Todos pela Educação* expressam fenômenos interessantes para uma análise mais detida da oferta e dos cursos por área que estão disponibilizados nas redes, muito embora genéricos.

Não podemos deixar de observar que os jovens e trabalhadores que fazem curso profissional de nível médio concomitante e subsequente são ampla maioria, demonstrando a imediatez da aquisição da formação profissional por parte de quem concluiu ou está cursando o ensino médio. Em termos comparativos, 391.766 alunos realizam cursos técnicos integrados ao ensino médio, enquanto cerca de 1.3021.544 frequentam cursos concomitantes e subsequentes. Podemos afirmar que a formação técnico-profissional mudou sua realidade nas duas últimas décadas, acompanhando a lógica das transformações do mercado de trabalho em decorrência da reestruturação produtiva. Vejamos o quadro com os dados das matrículas por setores no ano de 2015.

Quadro 1 – Matrículas por áreas e modalidades nos cursos técnicos no Brasil -2015

Áreas	Integrado	Concomitante	Subsequente	Integrado à EJA	Total
Ambiente e saúde	39.083	49.908	301.985	10.855	401.831
Desenvolvimento educacional e social	767	2.257	29.570	436	33.030
Controle e processos industriais	54.089	59.504	152.904	2.506	269.003
Gestão e negócios	78.212	59.469	203.285	9.102	350.068
Turismo, hospitalidade e lazer	8.006	3.789	15.572	1.301	28.668
Informação e comunicação	88.727	37.950	84.743	4.358	215.778
Infraestrutura	23.177	11.991	46.146	1.758	83.072
Militar	-	47	967	-	1.014
Produção alimentícia	10.614	2.147	8.558	1.384	22.703
Produção cultural e design	7.346	7.811	24.082	518	39.757
Produção industrial	18.789	12.489	31.999	508	63.785
Recursos naturais	58.045	9.651	25.456	3.174	96.326
Segurança	4.911	21.199	98.065	2.328	126.503
Total	391.766	278.212	1.023.332	38.228	1.731.538

Fonte: Todos pela educação (2017, p.94)
Quadro extraído do documento.

Na produção industrial, que deveria ser um setor de expressão nos dados, percebe-se ser um dos setores para o qual existiu um menor número de matrículas em 2015. Em contrapartida, os setores de serviços em saúde e ambiente mantém-se elevados com 401.831 matrículas juntos. A gestão e negócios tem também um nível elevado, 350.068 matrículas naquele ano. Somado os setores de informação e comunicação temos 215.778 matrículas. Portanto, a forte tendência dos cursos revelando uma particularidade da oferta voltada para os setores do empreendedorismo.

No quadro abaixo veremos dados sobre repasse de financiamento público federal para os cursos na rede pública e iniciativa privada, confirmando e nos oferecendo um comparativo importante para análise dos dilemas do financiamento da Educação Profissional e tecnológica no país durante um período significativo.

Tabela 4 - Financiamento das redes de ensino profissional - 2011 – 2014

Rede de ensino	2011	2012	2013	2014	Total por rede de ensino
SNA	208.261.704,50	1.054.161.444,18	2.065.021.070,00	1.200.822.145,00	4.528.266.363,68
Federal	39.827.005,00	338.789.930,90	742.501.736,80	193.924.454,25	1.315.043.126,95
Estadual	-----	92.648.000,00	228.482.150,00	83.393.000,00	404.523.150,00
Municipal	-----	-----	14.681.000,00	3.380.000,00	18.061.000,00
Privada	-----	-----	51.681.163,63	138.113.643,01	189.794.626,64
Total/ano	248.088.709,50	1.485.599.376,08	3.102.367.120,43	1.619.633.062,26	6.455.688.267,27

Fonte: MEC (2014). OBS: Tabela elaborada pelo autor.

Os dados da tabela, coletados por Ramos e Stampa (2016), demonstram que os recursos do Pronatec tiveram um destinatário privilegiado, que foi o setor privado e que reuniu o apoio e a liberdade para constituir um verdadeiro mercado da formação técnico-profissional e tecnológica no país, garantindo sem nenhuma limitação sua reserva de mercado. Durante os anos de 2011 a 2014, os Sistemas Nacionais de Aprendizagem, somado com a rede privada, receberam juntos cerca de mais de 5 bilhões e meio de repasse do governo federal. Ao setor público, federal, estadual e municipal, coube menos de dois bilhões de reais. A rede municipal recebeu menos investimentos, R\$ 18.061.000,00, que o ensino privado profissional, cerca de R\$189.794.626.27, uma diferença significativa em termos de recursos para a formação profissional.

Ramos (2015), ao discorrer sobre a política de educação profissional e discutindo seus avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa, sobre a política de educação profissional no Brasil, conclui que as oportunidades de preparo dos trabalhadores se expandiram significativamente nos últimos onze anos, mas perderam na qualidade. Avanços quantitativos, porém

trata-se de uma formação para o *trabalho barato*, pois somente este tipo de trabalho pode incorporar pessoas formadas em cursos de formação inicial e continuada, na sua maioria, de 160 horas. Não por acaso, é neste tipo de curso que se concentram as matrículas gratuitas advindas do acordo entre o Sistema S e o MEC (p.111).

O Pronatec, para além do discurso oficial, esvazia de conteúdo o processo de formação de jovens e trabalhadores, nasceu vinculado as determinações do mercado. Por isso, não só mantém o problema histórico do ensino profissional, a dualidade, como também transfere responsabilidade com a profissionalização do Estado para o setor privado, inclusive, destinando financiamento público. Enquanto isso, a expansão no setor de escolas profissionais federais se realiza no plano da expansão física e quantitativa, limitando-se à formação de competências e de práticas produtivas centradas no empreendedorismo local. Uma educação profissional ofertada em larga escala pelo setor privado de forma aligeirada e precária.

Por isso temos concordância com a assertiva de Lima e Pacheco (2017) que revela o caráter de política de governo de viés privatista, um processo de expansão marcado pela inclusão-excludente na formação educacional dos jovens trabalhadores. De forma crescente, como aponta Ferreira (2017), as parcerias entre o setor público e o privado foi a forma de manter a educação no trilho do privatismo e em contrapartida desresponsabilizando o Estado em relação à organização da Educação Profissional.

A realidade do início do século XXI revela uma crise do capital que é histórica, de longa duração, arrastando-se desde os anos de 1970. Com isso, conduz o mundo a problemas econômicos e sociais cada vez mais graves. Além dos problemas sociais e ambientais, o desemprego e a precarização se colocam como os mais preocupantes em escala global. As transformações na Educação Profissional objetivaram mudanças nas formas de trabalho, de ensino e formação.

De tal forma, que a ideologia do capitalismo no contexto global visa a constituição de uma educação funcionalista e cognitivista subordinada aos interesses do capital. A educação proposta funda-se na lógica das competências, na pedagogia do aprender a aprender, nos postulados da teoria do capital humano e da sociedade do conhecimento ou da informação cuja premissa é desenvolver as capacidades cognitivas prescritas nos quatro pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver juntos, aprender a ser* como se fossem as maiores novidades do século XXI. Nesse sentido, essa ideologia constitui-se num fetiche, num subterfúgio extremamente gelatinoso e tinoso (BATISTA, 2011, p.341).

Para Batista (2011), a chamada *Aprendizagem ao Longo Vida* constitui uma panaceia e também num paliativo ideológico de caráter utilitário a serviço da valorização e reprodução do capital, da produtividade e da competitividade, disfarçada com um discurso altruísta recheado de humanismo. Estamos vivendo uma época sombria e nebulosa para o trabalho, quando vemos se afirmar a tendência do capital em sua insaciabilidade e incontornabilidade pela valorização. Nesse contexto, vem sendo imposta a cada indivíduo a responsabilidade pela sua formação e inserção no mercado de trabalho, via preparação de competência para a empregabilidade. Concretamente, essa ideologia que nasce junto com o toyotismo, fundado nos seus dispositivos organizacionais com finalidade de constituição de um novo nexo psicofísico fundado na formação de um sujeito útil e palatável ao capital.

De acordo com Morete (2013), o foco dessa educação é bem claro, requer o indivíduo adaptável a uma realidade dada sendo a única possível, não havendo espaço nesse modelo para questionamento da primazia da competência individual em prol de projetos e práticas pedagógicas não alienantes. Diferente de um indivíduo formado como ser histórico, humanizado por meio de uma atualização cultural, mesmo implicando o conhecimento de técnicas, mas também das artes, valores, tratados como processo sociais e não individuais.

Ocorre uma supervalorização do aspecto quantitativo da oferta na Rede Federal EPCT que adquire a forma de ampliação das instalações físicas e um crescente ingresso de jovens e trabalhadores através diversos programas disponibilizados. Para tanto, desenvolvem uma estratégia gerencialista e racionalista do fazer muito com pouco. A formação do

trabalhador de novo tipo vem incorporando as novas noções de relação como a de empregabilidade, de trabalhidade e de flexibilidade, presentes no léxico atual do mercado.

Dessa forma, durante este terceiro capítulo, estabelecendo conexões históricas entre o pretérito e o presente da política de educação profissional, levantamos a hipótese de que as políticas para a educação profissional adotadas no período de 2008 a 2015 assumiram a lógica mercantilizada, em correspondência com a estratégias neoliberais, mas sustentada num discurso diferente. Identificamos a persistência da busca incessante de vínculo do ensino profissional ao sistema produtivo sob a justificativa do desenvolvimento econômico e social.

A reinstitucionalização e a expansão ocorrem numa combinação do processo de racionalização e gereciamento sistêmico da gestão com vistas à ampliação da oferta de vagas. No aspecto quantitativo podemos dizer que a ampliação se deu de forma crescente, porém, qualitativamente, comparada com o período anterior, não ocorreram mudanças de fundo na concepção de ensino, mantendo-se questões essenciais e princípios formativos das competências que emergiram nos anos de 1990.

4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O MERCADO DE TRABALHO NO PIAUÍ

Partimos do pressuposto de que a Educação Profissional sofreu inúmeras reformulações motivadas pelos processos de mudanças no sistema produtivo, decorrentes dos processos de mundialização do capital, da reestruturação produtiva e do surgimento das novas tecnologias, ocasionando as mutações no mundo do trabalho e na formação profissional de jovens e trabalhadores. Foi alterada a concepção e a dinâmica do processo de oferta, promovendo a expansão da Rede Federal EPCT nas duas últimas décadas no país.

Entendemos que a concepção burguesa se restringiu historicamente a partir da redução do trabalho a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato, em geral, força de trabalho. Nasce daí uma representação de trabalho igualada a ocupação, emprego, função, tarefa dentro de um mercado (de trabalho). Com isso dificulta a compreensão de que o trabalho é uma relação social e, ao mesmo tempo, uma relação de força, de poder, de violência. A relação social fundamental que define o modo de existência humano e que, além da atividade de produção material, envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer, o mundo da liberdade (FRIGOTTO, 2012).

Por outro lado, a categoria emprego difere da categoria trabalho, pois se expressa numa forma histórica de como socialmente se organiza este. Sobre a disponibilidade e a distribuição de empregos incidem uma série de fatores que extrapolam o espaço da educação, mas que refletem sobre este. São fatores de ordem econômica e política associados, primeiramente, ao modelo de desenvolvimento econômico. Esse modelo de desenvolvimento inflexiona o setor produtivo, definindo-lhe o volume e os tipos de investimentos, assim como determina as formas de organização do processo produtivo. Educação e emprego, portanto, tem uma relação condicional e não causal (MOROSINI, 2007).

A definição de novas diretrizes por parte dos organismos mundiais levou os governos brasileiros a promoverem um ciclo de profundas reformas na Educação Profissional, direcionado sua concepção para as competências sociais e pessoais e as novas habilidades cognitivas exigidas pelas novas formas de gerenciamento e organização do trabalho. Buscava-se o ajustamento da educação técnica de nível médio a essa nova realidade, marcada pela dinâmica da competitividade dos mercados e corporações e flexibilidade das formas de organização e gerenciamento da produção e do trabalho. É a busca constante de um novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente.

A Educação Profissional de nível médio da Rede Federal historicamente foi reconfigurada na esteira das mudanças decorrentes das transformações da sociedade, processo

acompanhado de reformas educacionais nos diferentes contextos socioeconômicos. A instituição no Piauí³⁸, como parte destes processos acompanha as políticas para a Educação Profissional instituídas pelo Governo Federal, cujas orientações têm relação com a oferta de cursos com atribuições para atender as demandas do mercado de trabalho regional.

O IFPI desenvolve suas ações em conformidade com a política educacional do MEC, ficando sob o monitoramento e avaliação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em observância ao Plano de Metas do Governo Federal e o estabelecido na legislação educacional para a escola profissional.³⁹ Sua expansão foi parte de um processo mais geral ocorrido com a emergência das reformas educacionais que se sucederam ao longo das duas últimas décadas, a exemplo da nova institucionalidade implantada em 2008.

A aplicação da Lei 11.892/08 promoveu o processo de reinstitucionalização e expansão da educação profissional no estado, estendendo a oferta de cursos a quase todos os Territórios de Desenvolvimento (TDs) no regime de multicampia. Isso alterou o mapa da Rede Federal EPCT no estado do Piauí, ampliando sua oferta a um novo patamar quantitativo.

O presente capítulo tem como objetivo compreender como se deu a relação entre o processo de expansão da Educação Profissional e o mercado de trabalho no Piauí. Visando a isso, nos tópicos a seguir, responderemos às três questões fundamentais: a) Como se deu a expansão da oferta de educação profissional da Rede Federal EPCT no Piauí no período de 2008 a 2015? b) Existiu correspondência entre a expansão da instituição e a realidade do mercado de trabalho durante o referido período? c) Quais os descompassos existentes entre a expansão do IFPI e a realidade do mercado de trabalho no Piauí?

Os dados utilizados para análise da problemática deste capítulo foram coletados junto ao arquivo eletrônico do IFPI e do MEC, cruzados com informações, principalmente, da CAGED e PNAD/IBGE (coletados na base de dados do sistema Sidra). A PNAD 2014 elaborou um tema suplementar com aspectos relativos à educação e qualificação profissional da população brasileira, porém demonstrando uma realidade mais geral do país, com pouco

³⁸ O ensino técnico teve origem no Piauí com o Estabelecimento de Educando de Artífices, criado pela Lei Provincial nº 220, de 24 de setembro de 1847, voltada ao atendimento de meninos pobres e desvalidos da cidade de Oeiras, primeira capital do Piauí. Passando pelo Liceu de Artes e Ofícios, Liceu Industrial do Piauí, Escola Industrial de Teresina, Escola Industrial Federal, Escola Técnica Federal e Centro Federal de Educação Tecnológica, até os dias atuais sob a rubrica de Instituto Federal. Suas mudanças de denominação representam, na essência, demandas conjunturais socioeconômicas e culturais particulares da sociedade capitalista brasileira.

³⁹ Referencias Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional.

detalhamento sobre os estados. Estes não tratam especificamente da inserção dos egressos do IFPI no mercado.

Não foi possível, no âmbito do IFPI, encontrar dados disponíveis sobre a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Em 29 de agosto de 2018, havia sido aprovada a Resolução nº 65 do Conselho Superior com o regulamento do Programa de Acompanhamento ao Egresso (PAE) dos cursos regulares, dispondo da sua estrutura e do seu funcionamento. Isto se deu em função da necessidade da instituição promover um conjunto de ações que visam acompanhar a inserção profissional dos egressos, na perspectiva de identificar cenários junto ao mundo produtivo e retroalimentar o processo formativo. Um dos seus objetivos é a construção de indicadores sobre as atividades desenvolvidas pelos egressos, entre outros. Mas o processo ainda se encontra na etapa inicial e, até quando concluíamos este texto, nenhum dado tinha sido disponibilizado pela PAE sobre a situação dos egressos no mercado de trabalho.

Por essas razões não foi possível encontrarmos fontes primárias nem secundárias com informações da situação dos egressos do IFPI no mercado de trabalho piauiense. Até o presente momento, a instituição não organizou seu banco de dados com informações que possibilite uma análise, tendo em vista a necessidade de avaliação de sua função social, a efetividade de sua formação profissional e sua relação com a realidade da sociedade. No entanto, os dados coletados são relevantes, pois possibilitaram realizarmos diversas inferências e obtermos achados importantes que estarão agregados neste quarto e último capítulo.

Abordaremos aspectos relacionados ao processo de expansão do IFPI, momento em que mudam os parâmetros de oferta de Educação Profissional. Em seguida, relacionaremos os setores da economia com a oferta de cursos e suas demandas por emprego. Por último, apontaremos os descompassos existentes entre formação profissional ofertada e o mercado de trabalho local, destacando algumas das suas causas gerais e específicas.

4.1 O processo de expansão da oferta de educação profissional no IFPI

Os processos de mudanças na Educação Profissional da Rede Federal EPCT, decorrente da Lei 11.892/08, que implantou os Institutos Federais, foram denominados de reinstitucionalização, considerando que ocorre uma mudança geral na configuração da instituição (COSTA; MARINHO, 2018 e SANTOS, 2018). Esta estratégia foi adotada com os novos parâmetros legais, conformando o estatuto jurídico e administrativo das instituições da

Rede Federal em todo território nacional. No Piauí, o IFPI foi parte desse processo, expandindo-se por todos os Territórios de Desenvolvimento do estado. Nasce integrando ao novo projeto, tendo em vista a sua estrutura organizacional definida pela Lei.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, Art. 2º, Lei 11.892/08).

Não ocorreu o processo de integração como previa a legislação, pois a Escola Agrícola, vinculada à UFPI, não aderiu ao projeto, preferindo manter seu vínculo com a universidade. Foram vários os motivos que levaram a isso, principalmente, não querer abrir mão do seu status de melhor escola voltada para o campo e sua relação com uma instituição consolidada e referência também no ensino técnico.

Um dos principais objetivos dos Institutos Federais está disposto no Art. 7º, inciso I, da Lei de 11.892/08, quando são observadas as finalidades e características definidas no Art. 6º da mesma Lei: *ministrar Educação Profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos*. Além de propor democratizar o acesso ao conhecimento, os projetos de expansão dos Institutos Federais foram integrados ao desenvolvimento econômico (dos chamados APLs) e social (programas de renda mínima) e aos investimentos industriais e de infraestrutura, buscando qualificar profissionais e desenvolver novas tecnologias. A partir de 2008, o IFPI se expande numa nova dinâmica, ampliando a oferta de formação profissional a dezenas de cidades em praticamente todas as Macrorregiões do estado.

Existiram dois momentos fundamentais no processo de expansão do IFPI durante o período estudado para efeitos de organização desse estudo. O primeiro momento se caracteriza pela implantação da nova institucionalidade no ano de 2008, utilizando-se da estrutura proposta pelo Programa de Expansão ainda em andamento. O segundo momento começa com a emergência do PRONATEC, no ano de 2011, motivando a abertura de novos campi e um aguçado processo de expansão da instituição até 2015. Observem no quadro 2 a oferta dos cursos existentes em 2009 nos campi existentes, limitados às maiores cidades.

Quadro 2 – Cursos técnicos de nível médio ofertados pelo IFPI por campus - 2009

Modalidade	Campus/Cursos				
	Teresina Central	Teresina Z. Sul	Floriano	Picos	Parnaíba
Técnico Integrado	Administração Eletrônica Eletrotécnica Informática Mecânica	Edificações Cozinha Saneamento Vestuário	Edificações Eletromecânica Informática	Administração Eletrotécnica Informática	Informática Edificações Eletrotécnica
Técnico Subsequente	Administração Artes Visuais Contabilidade Eletrônica Eletrotécnica Informática Mecânica Música Refrigeração Segurança do Trabalho	Edificações Cozinha Saneamento Vestuário Estrada Panificação	Edificações Eletromecânica Informática	Administração Eletrotécnica Informática	Administração Informática Edificações Eletrotécnica
EJA	Edificações Comércio Manutenção de computadores	Cozinha	Eletromecânica Informática	Administração Informática	Informática

Fonte: IFPI (2010).

O quadro acima representa os cursos ofertados assim que o IFPI foi institucionalizado, estrutura herdada do antigo CEFET, que já não contava mais com os cursos da modalidade concomitantes, ao tempo em que mantiveram os técnicos integrados e os subsequentes diversificados, principalmente, na cidade de Teresina (capital). São agregados a partir de 2009, os cursos de Artes Visuais, Música, Refrigeração, Segurança do trabalho, Cozinha, Vestuário e Panificação. Os tradicionais cursos de Contabilidade e Saneamento passam a ser ofertados agora de forma subsequente, ou seja, para quem havia concluído o Ensino Médio. Ao agregar estes novos cursos em caráter subsequente, a instituição sinaliza para a oferta de formação continuada de jovens não profissionalizados durante o ensino médio. Os técnicos integrados perdem espaço para os cursos subsequentes e a EJA integrada ao ensino profissional. A maioria dos cursos está voltada para o setor de serviços e comércio, predominante na economia estadual.

A dificuldade para compreender a expansão, no primeiro momento do processo, tem a ver com a generalidade dos dados sobre o número de matrículas na Educação Profissional, que são apresentados de forma muito genérica nas fontes disponíveis. Ainda, consideramos que existe uma diversificação da oferta com a participação de outras redes de ensino, sobretudo, as instituições dos sistemas nacionais de aprendizagem e o setor privado. É que as

avaliações têm muito apego aos dados quantitativos, buscando sempre medir sua evolução, sem apresentar os dados mais detalhados que podem demonstrar a realidade de forma mais nítida. O quadro a seguir demonstra a evolução das matrículas na Educação Profissional de nível médio no Piauí, no período de 2008 a 2015.

Quadro 3 – Matrículas na Rede Federal EPCT – Piauí – 2008-2015

Matrículas de Educação Profissional Técnica na Rede Federal EPCT - Piauí								
Modalidades	Anos							
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Integrada	1.811	2.387	2.749	3.326	3.670	3.714	3.768	4.466
Concomitante	978	1.010	979	973	982	1.579	1.188	0
Subsequente	1983	1.812	2.298	3.447	3.204	2.808	3.063	0
Total	4772	5.209	6.026	7.746	7.856	8.101	8.019	4.466

Fonte: Observatório do PNE (2019).

No geral, as sequências históricas apresentadas acompanham a mesma dinâmica do país, expressando um aumento considerável. Em 2008, 4.772 matrículas; 2009, subindo para 5.209; em 2010, chegando a 6.026. Em 2011 sobe para 7.746 e 2012 para 7.856; em 2013, 8.101; em 2014, 8.019 matrículas, quando atinge o nível máximo de ingressantes. Em 2015 ocorre uma queda brusca para 4.466, um nível abaixo de 2008, encerrando o crescimento contínuo que havia ocorrido. Os dados são considerados ainda modestos comparados com o déficit histórico da oferta de ensino profissional.

A expansão do IFPI deu-se através da abertura de novos campi, muitos antes UNEDs. A justificativa da necessidade dessa expansão se dará com vários argumentos relacionados às suas finalidades e ao papel que deveria cumprir a instituição na sociedade:

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade (PACHECO, 2011, p.14).

Quando começou a reinstitucionalização, havia iniciado a segunda fase do projeto de expansão da Rede Federal EPCT no Piauí, no exercício de 2008, através da implantação de seis unidades de ensino do CEFET-PI. O raio de ação da instituição cresceu, incluindo as

idades de Angical do Piauí, Corrente, Paulistana, Piri-piri, São Raimundo Nonato e Uruçui (BRASIL, 2008). Portanto, antes da implantação do Instituto Federal, havia sido montada uma estrutura que deu base para a multicampia, distribuída pelos principais municípios, além da unidade sede e de uma UNED na capital (Zona Sul).

Fruto desse processo de expansão, durante boa parte do período que estudamos, a relação candidato/vaga se manteve crescente entre 2009 e 2015, atingindo o auge da disputa por vaga nos cursos do IFPI em 2014, como verificamos no Quadro 4. Este é um bom indicador da demanda formativa profissionalizante da sociedade piauiense, já que representa a maior instituição formadora, do ponto de vista da Educação Profissional regular de nível médio.

Quadro 4 – Relação Candidato/Vaga nas seleções do IFPI – 2009-2015

RCV – Dados 2016				RCV – Série Histórica					
UF	Vagas	Inscritos	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009
PI	7.437	42.593	7,75	8,49	6,29	6,46	6,01	5,77	5,15

Fonte: MEC (2017, p. 15).

Podemos chegar a esta constatação observando os dados da relação candidato vaga de 2009 a 2015, mesmo com variações entre os anos. Durante o período foram ofertadas milhares de novas vagas, disputadas por milhares de candidatos. Com aumento crescente: 5,15 candidatos para cada vaga em 2009; 5,77 em 2010; 6,01 em 2011; 6,46 em 2012; 8,49 em 2014 e 7,75 em 2015.

A expansão da Educação Profissional pode ser também constatada no percentual de ingresso, que teve seu auge no ano de 2010, mas que se manteve em patamares significativos como está colocada a seguir nos dados disponibilizados no Quadro 5:

Quadro 5 - Relação Ingresso por Matrículas (RIM)- 2009-2015

RIM				RIM - Série Histórica					
UF	Ingressantes	Matrículas	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009
PI	7.089	26.482	27,41%	25,92%	30,01%	36,1%	41,92%	42,64%	25,88%

Fonte: MEC (2015) Obs: Representa distintos níveis e formas de ingressos

Ocorre uma variação dos ingressos por matrículas, sendo que em 2009 foi de 25,88%; no ano de 2010, 42,64%; no ano de 2011, 41%; 2012, 36,1%; 2013, 31,01%; 2014, 25,92% e

2015, 27,41%. Os anos de 2010 e 2011 atingem o maior percentual de ingressos por matrículas. Os dois últimos anos da série, 2014 e 2015, apresentaram uma queda nas matrículas, voltando praticamente aos índices de 2009. Manteve-se uma média de ingresso de 32,84% de alunos ingressantes durante estes sete anos.

No geral, a relação entre estudantes do ensino médio regular e do ensino profissional no Piauí é elevada, um indicador da importância da qualificação para os jovens. Embora não haja um detalhamento, os dados demonstram que a relação entre a quantidade de alunos que cursam o ensino técnico profissional e o ensino médio é maior comparado ao Nordeste (NE) e ao país.

Tabela 5 – Relação das matrículas no ensino médio e Educação Profissional de nível médio – Brasil, Região Nordeste e Piauí, 2015.

Unid/Feder	Ensino Médio Regular	Educação Profissional	%
Brasil	8.076.150	1.787.229	22,1
Região NE	2.214.168	457.300	20,7
Piauí	142.843	43.582	30,5

Fonte: Todos pela Educação (2017, p.95)

O Piauí figura, ao final do período que estudamos, com 30,5% de alunos do ensino médio no ensino profissional, percentual acima da média nacional (22,1%) e também da Região NE (20,7%), demonstrando a ampliação da procura por profissionalização por parte da juventude no Piauí. A relação entre matrículas do ensino médio e ensino profissional demonstra que o estado, considerando a Região NE e o Brasil, tem uma proporção mais elevada de alunos. Ressaltamos que a oferta apresentada na Tabela 5 não se limita à Rede Federal, compreendendo também as redes estaduais e o “Sistema S”.

Este aspecto da relação entre os números de matrículas do ensino médio e do ensino profissional é bastante polêmico. Muitas vezes uma elevada proporção é tida como fator positivo frente à crise da educação brasileira, principalmente, por conta do desemprego da juventude após concluírem o ensino médio. Mesmo assim, o empresariado reclama da relação das atuais proporções, procurando justificar o falso argumento do apagão da *mão de obra desqualificada* no país. Tal preocupação se conecta com Schwartzman (2013), que identifica como um dos grandes gargalos da economia brasileira a qualidade da educação que não permite melhorias no quadro econômico da sociedade.

Diante disso, nos arriscamos a levantar como pressuposto da presente tese a constatação de que o IFPI se expande com uma direta correspondência com a realidade dos mercados locais. Mas também com uma expansão sustentada na expectativa de crescimento do mercado em função do PAC (infraestrutura) e descobertas de futuras novas áreas de

exploração dos serviços, da indústria e da mineração que, até 2015, não havia se concretizado. É importante também perceber a evolução da relação entre a oferta de Educação Profissional e educação de nível médio no estado conforme dados da Tabela 6.

Tabela 6 – Relação matrículas da Educação Profissional e ensino médio regular no Piauí - 2008-2015

Educação Profissional x Ensino Médio								
Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
%	10,1	12,3	14,8	15,4	16,8	17,4	23,0	26,0

Fonte: Observatório do PNE (2019).

Obs: Incluem todas as redes públicas que ofertam educação de nível médio profissional

A oferta foi expressiva e a relação entre os que estudavam cursos profissionalizantes e ensino médio também foi crescente a partir de 2008, de modo que estes representavam 10,1% do total de alunos matriculados no ensino médio no início do período estudado. Em 2015, a percentagem cresceu para 26%, crescendo 16%, demonstrando de uma maior procura pela Educação Profissional no Piauí. Note-se que entre os dados de 2015 do Todos pela Educação (2017) e do Observatório do PNE (2019) existe uma diferença importante de 4,0 pontos percentuais, podendo representar a atualização de dados.

O IFPI implantou os cursos do PRONATEC entre os anos de 2011 e 2014, inicialmente nos 11 campi existentes e depois, com os novos campi e unidades remotas da instituição. Tal programa procurava expandir e interiorizar a oferta de cursos de Educação Profissional técnica de nível médio e de cursos e programas de FIC de trabalhadores. Para tanto, fomentava e apoiava a expansão da rede física de atendimento dos Institutos Federais (BRASIL, 2014). Por conta da adesão do IFPI ao programa, novos recursos foram destinados para a ampliação física com construção de novos campi. Nas cidades analisadas, o IFPI vai direcionando a formação para questões imediatistas do mercado, como se percebe em parte dos cursos que foram ofertados pelo PRONATEC em 2014, conforme Quadro 6.

Quadro 6 – Cursos provenientes do Pronatec⁴⁰ no IFPI - 2014

Campus/Unidade Remota	Modalidade	Curso	Carga Horária	Quantidade de alunos
Florianópolis	Técnico	-	-	-
Parnaíba	Técnico	Agente de Portaria	800	40
		Análise Química	1200	40
		Meio Ambiente	800	40
Picos	Técnico	Eletrônica	1440	40
		Informática	1000	40
Teresina-Central	Técnico	Comunicação Visual	800	40
		Design de Interiores	800	40
		Administração	800	40
Teresina – Z Sul	Técnico	Saúde Bucal	1200	40
		Secretaria Escolar	1200	40

Fontes: IFPI (2014 e 2016/2017, p.18)

OBS: O campus de Florianópolis não apareceu nos dados do PRONATEC.

Aqui é possível constatar a intenção da instituição de vínculo com as demandas reais do mercado de trabalho, em muitos casos, ofertando cursos mais aligeirados e precarizados como a oferta de Técnico em Comunicação Visual, Design de Interiores e Administração no campus central de Teresina. Em Parnaíba, esta mesma carga horária foi estabelecida para os cursos de Técnico em Comércio e Meio Ambiente.

Costa (2018), analisando a problemática oriunda de pesquisa envolvendo os IFs e sua relação com o Ensino Médio integrado e o projeto societário e de desenvolvimento, percebeu as determinações de ordem política, econômica e institucional que conduziram a elevação dos IFs quase que de forma generalizada à categoria de universidades federais. Encontra impactos diversos no processo de implantação da nova proposta, principalmente porque o governo perseguia os números como meta principal e a expansão foi seguida de um déficit estrutural na Rede Federal EPCT refletindo na qualidade do ensino.

O déficit nos recursos humanos da instituição era agravado pelos constantes pedidos de remoções nos campi mais distantes dos grandes centros urbanos. Com a falta de professores formados para lecionar nas licenciaturas, a situação foi se agravando do ponto de

⁴⁰ O Pronatec contava com os seguintes ofertantes: as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as instituições de educação profissional e tecnológica das redes estaduais, distrital e municipais, as instituições dos serviços nacionais de aprendizagem e as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica devidamente habilitadas para a oferta de cursos técnicos de nível médio. O Pronatec é composto por cinco iniciativas: a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a Bolsa- Formação, a Rede e-Tec Brasil, o Acordo de Gratuidade com o Sistema S e o Brasil Profissionalizado.

vista do funcionamento da instituição. Este impacto foi ocasionado pelo déficit de recursos humano e estrutural. Esse processo foi caracterizado como um tipo de *expansão desleixada*, ou seja, *desregulada*, sem um plano sistemático e racional capaz de guiá-la, na qual a preocupação foi maior com estratégia de capitalização política do projeto dos IFs (COSTA, 2018).

O discurso sobre o acesso foi marcado pelo jogo populista de sempre atribuir às políticas públicas aos setores carentes (Cf. Portaria nº 18). O nível de renda per capita das famílias dos alunos ingressantes no IFPI, por exemplo, foi um indicador de carência social. Este indicador pode sinalizar a função social que a Educação Profissional assume no projeto neodesenvolvimentista para regiões como o NE. Só foi possível coletar dados referentes aos anos de 2010 e 2015. No final do período, os dados são mais completos (auge de expansão da Rede Federal EPCT). Vejamos a Tabela 7, a seguir.

Tabela 7 – Porcentagem de alunos matriculados conforme a renda per capita familiar – 2010 - 2015

Faixa / %	2015	2010
Até 0,5 SM	49%	-
0,5 a 1 SM	23%	20,6%
1 a 1,5 SM	10%	6,3%
1,5 a 2,5 SM	8%	-
2,5 a 3 SM	5%	20,3%
3 SM	4%	-

Fonte: MEC/SETEC (2014, p.22).

Em 2015, 49% de alunos matriculados pertenciam a famílias com renda per capita de até 0,5 (meio) salário mínimo. Por outro lado, o número de alunos matriculados pertencentes a famílias com renda per capita de até 1 (um) salário mínimo era de 23% e de 1,5 (um e meio) salários mínimos atingia o percentual de 10% dos estudantes matriculados. Ou seja, 82% desses estudantes pertenciam a famílias com renda per capita de até 1,5 (um e meio) salários mínimos. Estes números expressam a realidade econômica dos alunos, matriculados no IFPI, que são filhos de trabalhadores assalariados urbanos e rurais, desocupados ou com ocupações menos remuneradas, retratando a realidade geral da sociedade piauiense.

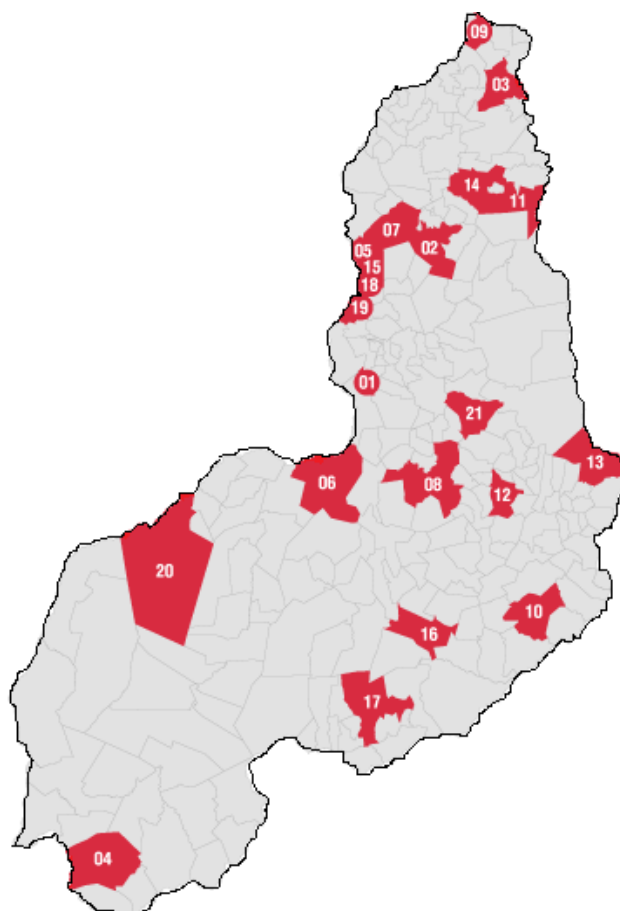
É importante destacar que quase metade destes alunos, em 2015, era de família de baixa renda, de modo geral, consideradas mais exploradas. O rendimento domiciliar mensal per capita no Piauí, segundo aponta pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), feita com base nos dados da PNAD -Contínua de 2015 foi de R\$ 729,00.

A expansão dos Institutos Federais ocorreu mediante a constituição de várias estruturas administrativas. Entre elas: i) O campus, voltado ao exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas nesse âmbito, em sua área de abrangência territorial. ii) O Campus Avançado, vinculado administrativamente a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da Educação Profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada. iii) O Polo de Inovação, destinado ao atendimento de demandas das cadeias produtivas por Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) e à formação profissional para os setores de base tecnológica. iv) O Polo de Educação a Distância, destinado à oferta de cursos de Educação Profissional e tecnológica na modalidade a distância, que poderia ser criado por meio de parceria com órgãos da administração pública, com o objetivo de expandir o atendimento às demandas por formação profissional em todo o território de abrangência do Instituto Federal (MEC, 2013).

A localização dos campi no processo de expansão levou em consideração a existência dos Territórios de Desenvolvimento no Piauí. Aqui entra em discussão a questão da territorialidade. A área de atuação territorial da instituição funciona como limite de abrangência de sua autonomia para criação ou extinção de cursos. Vidor et al. (2013), sugere que o território pode ser compreendido tanto como espaço geográfico que tem como referência as mesorregiões e também como espaço de relações sociais em permanentes mudanças.

O mapa apresentados no relatório do IFPI de 2016, composto por um quadro do processo de expansão, demonstra a situação da instituição naquele ano. Composto por 21 unidades de ensino, a instituição estava presente nos principais Territórios de Desenvolvimento conforme representado no Mapa 1.

Mapa 1 – Unidade de Ensino do IFPI após o processo de expansão - 2015



Fonte: IFPI (2017). Extraído do documento

Nº	CIDADE	Nº	CIDADE	Nº	CIDADE
01	Angical	08	Oeiras	15	Reitoria
02	Campo Maior	09	Parnaíba	16	São João do Piauí
03	Cocal	10	Paulistana	17	São Raimundo Nonato
04	Corrente	11	Pedro II	18	Teresina Central
05	Dirceu Arcoverde	12	Picos	19	Teresina Zona Sul
06	Floriano	13	Pio IX	20	Uruçuí
07	José de Freitas	14	Piripiri	21	Valença

Realizou-se um esforço para distribuição das unidades do IFPI de forma equitativa por quase todas as Regiões. Estas unidades compõem concentrações importantes de cursos no Meio Norte e Semiárido e menos nos cerrados, onde se concentra a produção da agroindústria.

O Piauí tem sua localização numa área de transição morfoclimática que agrupa características de dois principais domínios: a caatinga e o cerrado, ambos marcados pela sazonalidade de uma estação seca bem definida, variando de 6 a 8 meses, no primeiro, e de 3

a 5 meses, no segundo. A maior parte do território do estado (63%) engloba áreas de caatinga abrangendo 201 municípios. Os restantes de 37% da área do estado, distribuídos em 68 municípios, são dominados majoritariamente pelos cerrados (Id. Ibid.), região de extrema importância para a agricultura nas últimas décadas.

O estado limita-se com os estados do Ceará e Pernambuco a leste, Bahia a sul e sudeste, Tocantins a sudoeste e Maranhão a oeste. Delimitado pelo Oceano Atlântico ao norte, tinha uma população de 3.219.257 habitantes, conforme dados do IBGE de 2017. A capital e cidade mais populosa era Teresina. Está dividido em 4 mesorregiões e 15 microrregiões, com um total de 224 municípios. Entre os municípios com população superior a cinquenta mil habitantes encontram-se Teresina, Parnaíba, Picos e Floriano, nos quais existem melhores condições econômicas (PIAUI, 2013). No Quadro 07 observemos a distribuição dos campi pelos TDs.

Quadro 7 – Localização dos campi do IFPI por Territórios de Desenvolvimento - 2014

MACRORREGIÃO	Nº	TERRITÓRIO DE DESENVOLVIMENTO	CAMPUS
LITORAL	TD1	Planícies Litorâneas	Campus Parnaíba e Campus Cocal;
MEIO NORTE	TD2	Cocais	Campus Piriipiri e Campus Pedro II;
	TD3	Carnaubais	Campus Campo Maior;
	TD4	Entre Rios	Campus Teresina Central, Campus Teresina Zona Sul, Campus Angical Campus de Campo Maior
SEMI-ÁRIDO	TD5	Serra da Capivara	Campus São R. Nonato Campus São João do Piauí;
	TD6	Vale dos Rios Piauí e Itaueiras	Campus Floriano;
	TD7	Vale do Sambito	Campus Valença do Piauí;
	TD8	Vale do Rio Guaribas	Campus Picos, Campus Paulistana
CERRADOS	TD9	Vale do Rio Canindé	Campus Corrente e Campus Oeiras.
	TD10	Tabuleiros do Alto Parnaíba	Campus Uruçuí;
	TD11	Chapada das Mangabeiras	Campus de Corrente

Fonte: IFPI (2014).

A presença de campus nesses TDs, além de visar promover a interiorização e abrangência da área de atuação do IFPI, buscava também, como garantia, não apenas a permanência do estudante em sua própria cidade de origem, facilitando seu deslocamento até os núcleos urbanos mais próximo, sem necessidade de fixar residência nas cidades dos campi.

A elevação da escolaridade e o acesso aos níveis mais elevados do saber de seus habitantes era uma estratégia que visava, sobretudo, à promoção do desenvolvimento socioeconômico regional, à identificação da vocação produtiva. Nesse sentido, a oferta dos cursos, bem como seu turno de funcionamento foi orientada pela identificação dos APLs culturais e socioeducacionais, onde os campi foram localizados. Dessa forma, considerando as características dos TDs, o que deveria atuar de modo mais expressivo num aspecto ou outro do desenvolvimento regional (IFPI, 2014).

4.2 A relação entre a oferta de formação profissional e mercado de trabalho

Após conhecer o processo de expansão do IFPI e as particularidades da oferta de Educação Profissional, trataremos da relação desse processo com o mercado de trabalho nas cidades de Teresina, Parnaíba, Picos e Floriano e seus respectivos Territórios de Desenvolvimento. O estado do Piauí apresenta participação pouco relevante no contexto da economia do país e a sua base econômica está estruturada principalmente em torno do setor de serviços e comércios. Tem predominância das atividades comerciais e do setor público (municipal, estadual ou federal). É preciso destacar que ao Piauí, segundo Braz (2007), nunca foi possível uma inserção mais vantajosa na economia nacional, ficando o mesmo subordinado às políticas assistencialistas. Aqui nos guiaremos por duas perguntas: Qual a realidade do mercado de trabalho no Piauí, suas características e os setores que melhor realizam a oferta de trabalho? Qual a correspondência existente entre o crescimento da oferta de formação profissional do IFPI e o mercado de trabalho?

Castro (2016) apresenta um quadro da situação do mercado de trabalho piauiense, demonstrando a realidade e sua dinâmica. O trabalho intitulado: *Piauí: (Des) emprego e mercado de trabalho (1990-2010)*, aborda as principais implicações do processo de reestruturação capitalista para o mercado de trabalho em Teresina. Demonstra a evolução do perfil da classe trabalhadora dos mercados piauiense e teresinense nas décadas 1990, 2000 e 2010, dados da realidade da PEA, mas apenas no conjunto dos trabalhadores inscritos no SINE-PI. A pesquisa constata a escolaridade dos trabalhadores que procuram emprego e as exigências do mercado de trabalho.

Analizamos dois outros documentos que consideramos reunir informações importantes sobre a economia e mercado de trabalho piauiense no período, entre 2002 a 2010, utilizados nesta pesquisa como fontes secundárias e complementares. Um deles foi o *Plano de Desenvolvimento Econômico Sustentável do Piauí (PIAUI-2050): Macrotendências de*

investimento produtivo e em infraestrutura nos seguimentos estratégicos (PIAUI, 2013), que tem como objetivo apresentar as potencialidades econômicas do Piauí e dos Territórios que o compõem no contexto mais recente dos investimentos produtivos. O estudo fornece um quadro socioeconômico territorial do Piauí e dos segmentos estratégicos listados nos Territórios de Desenvolvimento. Embora com uma visão mercadológica e voltada para desenvolver o capital, emprega a análise e sistematização de dados sobre o mercado de trabalho.

O outro trabalho analisado foi O *Cadastro Industrial do Piauí* (FIEPE, 2013/2014), que traz o levantamento de uma associação empresarial com interesses bem econômicos, também voltados para o desenvolvimento do capital. Os dados apresentados possibilitam compreender alguns aspectos da situação do trabalho no estado com a influência dos vários seguimentos. Esta publicação reúne informações sobre o setor industrial piauiense, listando as empresas relacionadas por setor de atividade e município. É um documento voltado para investidores e formuladores de políticas públicas para o desenvolvimento econômico regional e tem o objetivo de tornar a indústria piauiense mais visível aos olhos do mercado internacional, bem como identificar claramente o Piauí como uma terra de oportunidades para o capital nacional e estrangeiro.

A definição das finalidades da Educação Profissional no âmbito das diretrizes políticas nasce da relação estreita com a divisão do trabalho na sociedade. Ao tempo que pode ser uma decisão política tomada no âmbito das contradições que incluem os atores no processo de criação da riqueza social, a qualificação da mão de obra também guarda uma relação de causa e efeito com a divisão do trabalho e com a evolução das condições técnicas sobre os processos de trabalho (GOMES, 2011).

A relação entre a formação no IFPI e mercado devem ser definidas nos Projetos Curriculares dos Cursos (PPCs) cujo perfil traça a perspectiva setorial de inserção dos egressos no mercado de trabalho. As propostas curriculares foram analisadas com base nos PPCs dos cursos ofertados durante o período, no qual procuramos identificar suas finalidades, o perfil dos egressos e a análise do mercado. Boa parte dos PPCs não tem a análise do mercado. Tudo indica que não são elaborados com base na análise do mercado de trabalho, sem avaliação da conexão dos cursos com a dinâmica da economia, os ramos existentes e as demandas reais por força de trabalho.

Localizado na periferia do país, o estado do Piauí sentiu de forma mais destrutiva os efeitos da mundialização e da reestruturação produtiva, que geraram mudanças na economia local, de modo que, nas três últimas décadas, ocupou o seu lugar na nova divisão

internacional do trabalho, tendo como prioridade o fomento por parte dos governos da agroindústria, através da monocultura de grãos. Ainda vem sendo também tratado como um grande mercado consumidor de serviços, além de ser um fornecedor de mão de obra, pois acreditamos que assume a formação de uma parcela do EIR nacional, nas suas diferentes variações.

Para o empresariado, o Piauí deixaria de ser uma *promessa* para converter-se em lugar de oportunidades. Ficariam para trás as imagens estereotipadas de uma pobreza secular, que seriam substituídas pela visão de progresso econômico e social. Não é sem razão que em 2010, a revista britânica *The Economist*, principal semanário econômico da Europa, tenha se referido a um milagre que ocorria nas terras do Piauí e Bahia, região em que se produzia um boom puxado pela agricultura de alto rendimento, o agronegócio baseado em grãos. Esta atividade, porém, se estende à pecuária intensiva e reforça o papel da agroindústria, uma variada rede de serviços e uma construção civil crescente. Um estudo da Consultoria McKinsey, publicado em agosto de 2012 pela Revista Exame, também apontava um cenário promissor para o Piauí (FIEPI, 2013).

Deste EIR composto por trabalhadores da cidade e do campo, diante do quadro de desemprego estrutural do atual período, uma parcela importante se vê impelida constantemente a buscar trabalho fora do estado, principalmente nas regiões centrais, submetendo-se a trabalhos em condições precárias. O trabalho na construção civil, nas plantações de cana-de-açúcar e colheita de frutas são os principais atrativos que levam trabalhadores a migrarem em busca de trabalho. Dessa forma, este processo, nas regiões menos industrializadas, pode contribuir para reduzir o custo da mão de obra nacional, na medida em que amplia o setor precário entre os trabalhadores.

As reservas naturais ainda não exploradas no Piauí, o que se convencionou chamar de *janela aberta*, ou seja, as novas potencialidades, apresentaram maiores expectativas para a economia nas últimas duas décadas. Isso foi verificado no Projeto Piauí 2050, que traça o perfil das macrotendências de investimentos produtivos em infraestrutura nos seguimentos estratégicos. Com os panoramas setoriais e tendências de investimento produtivo, o capital vai sendo incentivado pelas políticas públicas a ser mais ofensivo na exploração das reservas naturais existentes no estado e na oferta de novos serviços. Fala-se de um reposicionamento do Piauí no cenário nacional e da Região Nordeste.

A partir de 2000, iniciava-se uma fase de maior ofensiva do capital internacional sobre o território piauiense. A expectativa era de exploração da região dos cerrados com o agronegócio, e de áreas de exploração de matérias primas como extração vegetal e mineral.

Tudo indica que a descoberta desses novos recursos naturais começam a ser exploradas de uma maneira predatória por parte do capital, tendo vários impactos ambientais, sociais e culturais. À curto prazo, não tem se traduzido em geração de mais trabalho como prometido. Precisamos compreender, portanto, como se deu essa inserção nas últimas duas décadas no cenário global, a reconfiguração do mercado de trabalho e suas especificidades.

O lançamento do PAC alentou esperanças de melhoria das condições de crescimento econômico no Piauí com realização de muitos investimentos, à época, tendo também como estratégias apoiar e desenvolver os arranjos locais. Como parte do Programa, tinha previsão de geração de emprego e renda nas obras da infraestrutura motivando o desenvolvimento da região. Os postos de trabalho ofertados ocuparam em especial a mão de obra de baixa qualificada, embora também tenham sido gerados empregos especializados.

Existiram as expectativas de que os municípios da Área de Influência Direta (AID) inserisse parcela da força de trabalho no emprego para o desempenho das várias funções nas empresas que realizavam as obras. Propuseram inclusive o registro de mão de obra qualificada e não qualificada residentes e de pequenas empresas localizadas nos municípios da AID, em parceria com associações comunitárias, ONGs e órgãos públicos.

A maioria dos trabalhos gerados foi das áreas de carpintaria, armador de ferragens, pedreiro, servente e motorista, portanto, profissões de baixa especialidade. Várias obras da construção civil também foram realizadas como parte do PAC no estado, mas os empregos foram quase todos temporários. Um bom exemplo é a construção da transnordestina, uma obra ainda inconclusa, que impactou na região dispersando comunidades, desmobilizando suas lutas pela territorialidade, suas culturas, modos de produzir e viver.

A tendência apresentada na gestão econômica do estado, a partir da primeira metade da década de 2000, expressa a preocupação dos governos estaduais com o chamado desenvolvimento local. Por isso foi aprovada a Lei Complementar nº 87, de agosto de 2007, que reorganiza, para fins de planejamento governamental, 28 Aglomerados e 11 Territórios de Desenvolvimento (TD) no Estado do Piauí, em 4 Macrorregiões. Daí então se adota a *nova* visão de desenvolvimento cujo foco seria em âmbito local. A identificação dos arranjos, funcionaram como estratégia regionalizada e localizada para uma melhor competição no mercado da economia piauiense.

A política de incentivo e atuação de várias instituições junto aos arranjos procurava dar apoio aos aglomerados produtivos promovendo ações coordenadas de diferentes formas e fatores externos para desenvolver as potencialidades locais e transformá-los em empreendimentos formais via os APLs. A formação profissional passava a ser uma das 5

linhas de ações estruturantes, cabendo ao IFPI ser uma das instituições que atuariam como parte dessa nova fase e desse processo endógeno de desenvolvimento econômico piauiense, conforme anunciava a Lei Complementar.

A Lei 11.892/08 destaca que uma das diretrizes da distribuição dos *campi*, considerando as mesorregiões socioeconômicas dos estados em razão da natureza das investigações dos institutos nas respectivas regiões, nas quais uma de suas finalidades seria colaborar com o desenvolvimento local e regional. Percebe-se então que o projeto dos Institutos Federais está vinculado a uma concepção de desenvolvimento econômico e social local⁴¹. O que evidencia a importância da noção de território na concepção dos Institutos e na definição dos limites de sua atuação, articulado às demandas dos territórios nos quais essas instituições estão presentes com suas possibilidades científicas e tecnológicas.

A oferta dos cursos deveria apoiar-se nos necessários enlaces da educação com a ordenação territorial e com o desenvolvimento socioeconômico. Na perspectiva do desenvolvimento que se visualizam e se constituem as interfaces entre educação e outras áreas de atuação do Estado, conforme Pacheco (2012). A instituição deveria, pois,

orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômicos e cultural no âmbito da atuação dos Institutos Federais (LEI 11.892, Art. 6º, VI)

Ainda segundo Pacheco (Ibid.), a escolha e o lugar de implantação de uma escola, a escolha dos cursos a serem ofertados e a construção de seus currículos deveriam, pois considerar os arranjos locais, os dados socioeconômicos, ambientais e culturais e as possibilidades de desenvolvimento local. A análise das demandas da sociedade e do mercado

⁴¹ “Situado ante o global, local pode referir-se a uma dada localidade (cidade, bairro, rua), região ou nação, constituindo, em qualquer dos casos, um subespaço ou um subconjunto espacial, e envolvendo algum modo de delimitação ou recorte territorial, o que se expressa em termos econômicos, políticos e culturais. Usualmente, local tem sido identificado com a ideia de lugar. Dentro de uma acepção geográfica estrita, lugar pode ser definido como uma porção do espaço na qual as pessoas habitam conjuntamente, implicando, portanto, a ideia de co-presença. Lugar é associado à ideia de localidade, enquanto cenário físico da atividade social, com uma localização geográfica determinada. O conceito de lugar pode assim ser visto a partir da complementaridade de três dimensões: (a) sob a ótica mais econômica, espaço de realização de atividades produtivas, comerciais, financeiras e correlatas que podem operar também em uma escala mais ampla (b) de uma perspectiva micro-sociológica, como espaço rotineiro de interação social, e macro-sociológica como espaço de conformação de estruturas sociais; (c) do ponto de vista antropológico e cultural, corresponde a um sentido de lugar, através da identificação do sujeito com o espaço habitado”. CASSIOLATO, José E. LASTRES, Helena MM. **Glossário de Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais**. Rio de Janeiro: UFRJ, jan., p.17-18, 2004. Disponível em: www.ie.ufrj.br/redesist 18. Acesso em 24 dez. 2018.

deveria ser considerada como informações úteis que deveriam compor a metodologia utilizada. Outras propostas de organização da produção deveriam ser levadas em consideração como as fundadas no princípio da Economia Solidária, modos cooperativos, associados e familiares.

O Currículo desenvolvido pelo IFPI precisava observar, em todos os seus cursos e programas, alguns princípios que guiavam a organização dos cursos e a sua oferta para que corresse a convergência entre suas ações educativas e as demandas reais do mercado de trabalho. Na sua organização didática estabelece diretrizes para a definição da oferta de cursos:

- a) Integração de diferentes formas de educação para o trabalho, para a ciência e para a tecnologia, devendo conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva;
- b) Orientação, mediante informações sobre o mundo do trabalho, principalmente nas áreas de influência do IFPI, de forma a possibilitar o aprimoramento do sistema de oferta de modalidades de cursos, em bases atualizadas e continuadas;
- c) Organização por Eixos Tecnológicos/Áreas do Conhecimento, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais, adotando como base o estudo do perfil profissional e conhecimentos necessários ao exercício da profissão;
- d) Institucionalização de mecanismos de participação dos professores, especialistas, trabalhadores e empresários, para avaliar o perfil profissional e a matriz curricular de cada curso, de acordo com a necessidade de elaboração e reelaboração do currículo;
- e) Construção do conhecimento, incorporando, em todos os níveis, estratégias de aprendizagem do mundo do trabalho, por meio de atividades práticas, visitas técnicas, estágios e outros instrumentos;
- f) Avaliação dos programas e conteúdos dos cursos ofertados, visando à maior sintonia entre o IFPI e o ambiente socioeconômico, através de sistemas de acompanhamento de egressos.
- g) Valorização das ações que estimulem o desenvolvimento de ações cidadãs, como o voluntarismo, bem como dos valores reconhecidamente éticos, destacando, dentre eles, a solidariedade e a tolerância em relação ao outro (IFPI 2010, Art.9º).

Ou seja, a instituição adotou princípios norteadores para definição da escolha da oferta de cursos e da organização didática. Contudo, estes princípios devem ser examinados à luz da própria realidade dinâmica em função das transformações permanentes do setor produtivo.

A expansão do IFPI, do ponto de vista da política econômica, pode melhor se esclarecida com a reflexão sobre a concepção de desenvolvimento adotada pelos governos do período, procurando a relação entre o local e o global e sua expressão nas políticas voltadas para a educação em geral e, em particular, para a Educação Profissional. Como percebemos, a

fundamentação pedagógica dos IFs tem forte influência das teorias que se voltam para as particularidades do regional, que podem explicar a dinâmica da expansão realizada na Rede Federal EPCT no Piauí.

Grabowsk (2006) acredita que, mesmo sendo senso comum que o desenvolvimento de uma nação não depende exclusivamente da educação, mas de um conjunto de políticas que se organizam, se articulam e se implementam ao longo de um processo histórico, cabe à educação importante função estratégica neste processo de desenvolvimento. Contudo, reconhece que nem a educação geral nem a Educação Profissional, por si mesmas, gerarão desenvolvimento, trabalho e renda. Para o autor, a perspectiva de Celso Furtado tem demonstrado que não há desenvolvimento econômico que não esteja acompanhado de desenvolvimento cultural. *A educação, nesse sentido, torna-se o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura produzida pela humanidade por meio de seu trabalho.* (p.85). Ao se tratar de desenvolvimento vale lembrar conforme o autor as possibilidades colocadas:

Do ponto de vista regional, o conceito de desenvolvimento endógeno pode ser entendido como um processo interno de ampliação contínua de agregação de valor na produção, bem como da capacidade de absorção da região. Esse processo tem como resultado a ampliação do emprego, do produto e da renda do local ou da região, em um modelo de desenvolvimento regional definido. O novo paradigma de desenvolvimento regional endógeno está no fato de que o novo modelo de desenvolvimento passa a ser estruturado a partir dos próprios atores locais, e não mais pelo planejamento centralizado (p.86-87).

Por desenvolvimento regional, conseqüentemente, entende-se todo o processo de construção, amparado no fortalecimento das capacidades endógenas, a partir da construção do capital sinérgico, resultante das articulações das diversas formas de capital: *capital econômico, o capital cognitivo, o capital simbólico, o capital institucional, o capital psicossocial, o capital social, o capital cívico e o capital humano.* (ETGES, 2003, p. 67 apud GRABOWSK, 2006, p. 87).

Numa perspectiva diametralmente oposta a esta, Barbosa (2016) analisa o APL como estratégia de desenvolvimento assumida pelo Governo Federal por meio da inserção do tema nos seus planos plurianuais a partir de 2000. Para o autor, a questão regional é encarada com muito mais crítica procurando entendê-la como parte da relação de flexibilização capitalista, demonstrando as formas que assume a política do espaço nessas novas tratativas do capital, induzindo políticas para ejetar aglomerações do tipo APL, de modo a mobilizar a escala

regional e local em função do capital móvel e flexível. Considera, assim, em especial, o APL como estratégia que motiva o empreendedorismo e a precarização laboral na região.

A questão de como fica o espaço a partir dessas novas exigências produtivas para responder à crise de realização do valor é elucidativo em relação aos novos processos abertos pela dinâmica do capital. Afinal, a horizontalização produtiva por meio das subcontratações demonstra que não é mais possível pensar o processo produtivo em cadeia sem contar com o espaço como materialização do desenvolvimento. A antiga fábrica é decomposta em variados elos de uma cadeia produtiva, sendo cada elo uma empresa ou um conjunto de trabalhadores subcontratados, reconfigurando a divisão geográfica e social do trabalho (Id. *Ibid.*).

Em segundo plano, é necessário ainda considerar o território e o circuito de produção e consumo, inerentes ao incremento econômico e aos múltiplos serviços para atender à concentração populacional advinda desse processo. Descartar essa dimensão da análise reforçaria a apologia burguesa da naturalização do espaço, que o reduz a um artefato ideológico em favor da centralidade da produtividade e da competitividade, por meio de ordenamentos tecnocráticos. Essa naturalização do espaço leva à naturalização das relações sociais, escamoteando o conteúdo político e as políticas do espaço (LEFEBVRE, 2008 apud BARBOSA, 2018).

Os processos de acumulação do capital não existem fora do respectivo contexto geográfico e essas configurações são por natureza bastante diversificadas. Os capitalistas e seus agentes têm papel ativo e fundamental na alteração dessas configurações. Novos espaços e relações espaciais estão sendo constantemente produzidas. A natureza é submetida a toda espécie de transformação. A geografia do capitalismo torna-se cada vez mais autoproduzida (HARVEY, 2011). Por isso, regiões antes menosprezadas e relacionadas a altos índices de carências sociais, agora são alvos nas novas estratégias empresariais.

A criação de cursos da nova institucionalidade deveria então considerar sua área de abrangência e todas as particularidades existentes. A construção de um projeto de curso, segundo Vidor (et al., 2011), leva necessariamente às seguintes perguntas: Que profissional se deseja formar? Qual seu perfil? Onde atuará? Que conhecimentos tecnológicos e científicos são necessários a esse profissional? Que valores éticos e estéticos orientam a conduta da sociedade da qual esse profissional faz parte? Ou seja, o diagnóstico das oportunidades de desenvolvimento deveria ser seguido da sintonização da oferta educativa com as potencialidades dos arranjos.

Os cursos de Educação Profissional atenderam a uma expectativa de inserção no mercado de trabalho fundamentalmente nesse contexto. Conforme as normas para

Organização Didática da instituição (IFPI, 2010, Art. 10º), a estrutura curricular dos cursos devem ser detalhada nos⁴² PPCs, de forma que explicita:

- I. a justificativa para sua oferta;
 - II. os indicadores de demanda;
 - III. os objetivos dos mesmos;
 - IV. os requisitos de acesso;
 - V. o perfil profissional de conclusão;
 - VI. a organização curricular, indicando o desenho curricular com seus módulos, a matriz curricular e as estratégias pedagógicas;
 - VII. os critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
 - VIII. os critérios da avaliação da aprendizagem;
 - IX. as instalações e equipamentos;
 - X. o pessoal docente e técnico envolvido no curso;
 - XI. os certificados e diplomas;
 - XII. os ementários das disciplinas, com os objetivos (geral e específico) e as referências.
- Parágrafo Único. Os projetos pedagógicos dos cursos deverão ser elaborados por uma comissão específica designada pela Reitoria.

Por outro lado, as regras que consideram a atuação do IFPI nos TDs são muito nítidas: a oferta dos cursos, bem como seu turno de funcionamento, é orientada pela identificação dos APLs, culturais e socioeducacionais em cujos Territórios estão inseridos. Dessa forma, considerando a característica do Território, o curso deve atuar de modo mais expressivo em um ou outro aspecto do desenvolvimento regional (IFPI, 2014).

Um passo seguinte foi identificar os setores mais influentes na oferta de trabalho no Piauí durante os anos de 2008 a 2015, mais especificamente destacar a presença dos setores mais influentes nas quatro cidades estudadas. A tabela 8 apresenta os dados do estoque de empregos, nas várias atividades, relativos ao Estado do Piauí no período. Representando apenas os trabalhadores com registro, a CAGED indica os setores predominantes na oferta de emprego durante.

⁴² Na análise dos conteúdos de uma dezenas de PPC disponibilizados na página da instituição relacionado à oferta nas 4 cidades estudadas, nenhum deles apresentava uma caracterização do mercado de trabalho local. Somente descreviam as atribuições dos cursos e exigências para os futuros egressos.

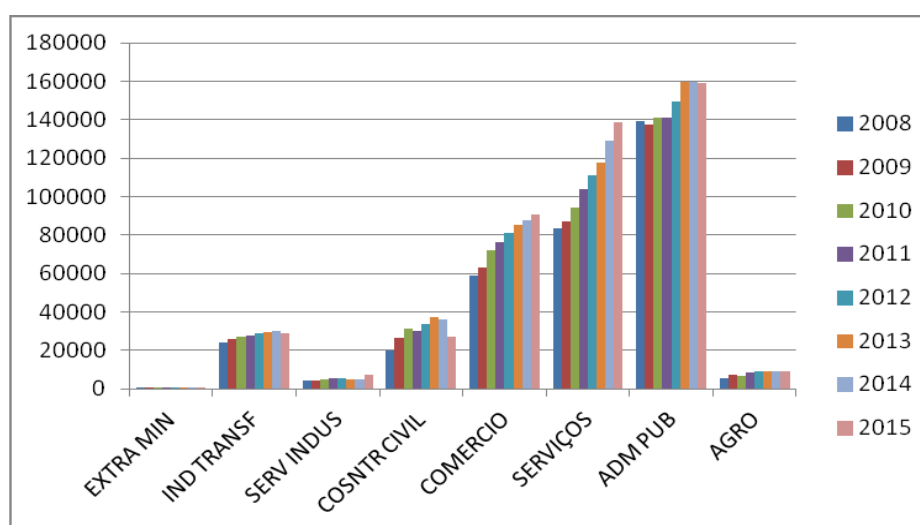
Tabela 8 – Número de empregos formais segundo o setor de atividades - Piauí - 2008 a 2105

Setores da atividade econômica e estoques de emprego								
Ano	Extra veg	Indust. Transf.	Serv. Indust.	Const. Civil	Comércio	Serviços	Adm. Pub	Agro
2008	628	23.907	4.035	19.575	58.687	83.744	139.453	5.603
2009	635	25.703	4.124	26.348	63.015	87.115	137.640	7.121
2010	668	27.170	4.826	30.951	71.813	94.458	140.946	6.631
2011	717	27.926	5.128	29.783	76.020	104.049	141.344	8.396
2012	757	28.673	5.257	33.436	81.056	110.926	149.420	8.855
2013	894	29.311	5.056	37.251	85.075	117.907	159.660	8.967
2014	798	30.211	4.849	36.173	87.485	129.339	159.660	9.215
2015	719	29.018	7.053	27.048	90.594	138.581	158.959	8.804

Fonte: MTE/CAGED/RAIS, 2008 a 2015.

O setor que apresenta maior estoque de empregos durante período foram os setores de comércio, serviços e as administrações públicas. Tomando apenas o primeiro e último ano da série histórica, registram-se no comércio, 58.687 e 90,594 postos, respectivamente. Nos serviços, 83.744 e 138,581 empregos no estoque, também acumulando aumento. Na administração pública, 139,453 e 158,959 empregos, também representando um aumento durante o período. Percebemos um crescimento paulatino no estoque de empregos nestes 3 setores. A evolução dos mesmos dados são comparados no gráfico 6 a seguir para uma melhor visualização da evolução.

Gráfico 5 – Comparação do número de empregos formais segundo o setor de atividades - 2008 - 2105



Fonte: MTE/CAGED/RAIS (2008 a 2015).

Os setores mais influentes em todos os TDs foram os de serviço e de comércio, com influência menor da indústria de transformação e da construção civil bastante limitada na extração mineral e serviços industriais. Comparativamente, comércio e serviços crescem quase na mesma proporção. A indústria de transformação mantém seus níveis de estoque de emprego durante o período, mas a agricultura (incluindo o agronegócio), muito embora seja o foco maior da economia, tem pouca influência na geração do emprego formal.

Portanto, constata-se uma adequada seleção dos setores da economia para os quais a instituição direciona a formação profissional de nível médio. No quadro 8 relacionamos as quatro principais cidades com os cursos ofertados, a realidade da economia local e os setores predominantes na atividade econômica nos TDs nos quais estão localizados.

Quadro 8 - Relação entre os cursos e do IFPI e a realidade do mercado

CAMPI/ CIDADES	ÁREA/ CURSO	ECONOMIA/ TERRITÓRIO	SETORES INFLUENTES
Floriano	Informática T Edificações M/N Meio Ambiente T Eletromecânica M/N	O comércio responde por cerca de 73% da atividade de economia no Município. Indústria farmacêutica. Próximo ao Plator de Guadalupe na região do Cerrado voltado para a produção do agronegócio..	Comércio Serviços
Parnaíba	Informática M/N Edificações M/N Eletrotécnica M/N Administração N	Parnaíba é a principal cidade da microrregião Litoral Piauiense, situada ao norte do Estado do Piauí, compondo o Território de Desenvolvimento chamado de “Planície Litorânea” e a segunda maior do estado. Conhecida como a Capital do Delta, é uma influente área de prestação de serviços, notadamente, no setor de Turismo. A cidade conta com uma Zona de Processamento de Exportação (ZPE). O comércio e serviços tem 72% do PIB municipal, o que se traduz em forte atividade comercial e em uma crescente rede de serviços puxados pela saúde e educação.	Comércio Serviço
Picos	Administração M/N Informática M Eletrotécnica MQ2	Predominância de um forte comércio e de intensa atividade de serviços. Fruticultura irrigada, saúde, maior produção de mel do estado, atividades agropastoris, construção civil. Localizado na Região do Semiárido.	Comércio e Serviços
Teresina Central	Edificações T/N Eletrotécnica M/ N Eletrônica M/ N Mecânica N/M Administração N/T Informática M/T/N Refrigeração e Climatização N Seg. no Trabalho N Instrumentos Musicais M (5 modalidades) Estradas Saneamento Vestuário Cozinha Análises Clínicas Contabilidade Saneamento	A capital do Piauí, e se constitui em um centro de referência nos serviços de saúde e educação. Existe comércio atacadista e varejista. A diversidade da indústria inclui alimentos, bebidas, pré-moldados, artefatos de ferro, embalagem plástica, móveis e artefatos, bicicletas, materiais para a construção e acabamento, produtos automotivos, cerâmica e revestimento. Indústria de vestuário, com mais de mil fábricas. A indústria é a maior responsável pelo PIB, seguida do comércio e serviços.	Comércio Serviços Indústria têxtil

Fonte: FIEPI (2014). PIAUÍ (2013).

No quadro acima percebemos que o comércio responde por cerca de 73% da atividade de economia no Município de Floriano. Existe também a influencia da Indústria

farmacêutica e se localiza próximo ao Plator de Guadalupe, na Região do Cerrado, voltado para a produção do agronegócio.

A cidade de Parnaíba, a principal da microrregião Litoral Piauiense, fica situada ao norte do Estado do Piauí, no Território de Desenvolvimento Planície Litorânea. É a segunda maior cidade do Estado do Piauí, conhecida como a Capital do Delta e tem uma influente área de prestação de serviços, notadamente, no setor de Turismo, comércio e de serviços em áreas como de saúde. A cidade ainda conta com uma Zona de Processamento de Exportação (ZPE).

As atividades econômicas da cidade de Picos se sustentam no setor de comércio e serviços formando 72% do PIB municipal, demonstrando uma forte atividade comercial e o desenvolvimento de uma crescente rede de serviços. Tem como carro chefe a saúde e a educação, ofertando atendimento de toda a macrorregião. Tem também a maior produção de mel do estado, atividades agropastoris e construção civil em menor escala.

A cidade de Teresina é a capital do Piauí e se constitui em um centro de referência nos serviços de saúde e educação. Existe comércio atacadista e varejista. A indústria inclui uma produção diversificada. Tem uma influente indústria de vestuário com mais de mil fábricas. Na composição do Produto Interno Bruto (PIB) está a indústria, seguida do comércio e dos serviços.

Apesar de haver comprovadamente uma interação entre a proposta de Educação Profissional ofertada pelo IFPI e essa realidade discutida anteriormente, identificamos os descompassos que evidenciam os problemas na inserção da força de trabalho jovem no mercado de trabalho. São diversos aspectos que influenciam no descompasso entre a oferta formativa e as possibilidades de acesso ao mercado de trabalho durante o período estudado. Finalizando o trabalho, trataremos especificamente de destacar esses aspectos para um melhor entendimento das dissonâncias identificadas.

4.3 Os descompassos entre a oferta de formação profissional no IFPI e o mercado de trabalho

Ao realizar uma exposição do processo de expansão da oferta de Educação Profissional pelo IFPI e da realidade da economia das quatro cidades piauienses estudadas, durante os anos de 2008 a 2015, foi possível identificamos as correspondências entre a oferta de cursos e a realidade do mercado de trabalho. O protagonismo ficou por conta do setor terciário (comércio e serviços) e da indústria de transformação que determinaram os rumos da oferta de emprego no Piauí durante o período. Este setor teve mais capacidade de absorção da força de trabalho, abrindo possivelmente melhores condições de inserção profissional, apesar

dos nexos que aproximavam as finalidades do IFPI com o mercado, constatamos a existência de descompassos significativos nessa relação que interferem no processo de inserção dos jovens trabalhadores no mercado. Como compreender os descompassos identificados? Aqui reside o problema central da nossa investigação.

Procuramos discutir os fatores que causaram esses descompassos entre a formação dos jovens e a oferta do mercado de trabalho. Aqui estão postos de forma mais clara os pressupostos constitutivos da nossa tese e as formas complexas que assumem as relações entre as categorias de análise do nosso problema. Nossa argumentação visa a confirmar a hipótese inicial da baixa inserção dos jovens no mercado.

A tese aqui apresentada sustenta que as questões conjunturais atravessaram a relação entre o mercado de trabalho e o processo de Educação Profissional na sociedade capitalista. Por isso, a expansão da oferta de formação profissional no IFPI não veio acompanhada da mesma porção de oferta de trabalho no mercado, refletindo as contraditórias relações capitalistas de produção. Existem, portanto, condicionantes que são gerais e outros que são específicos ao processo de Educação Profissional, diversos e relacionados. Colocada de forma mais evidente neste tópico, a tese deduz que as contradições não são exclusivamente produzidas pelos processos formativos do IFPI nos quais se dão as definições da oferta dos cursos e programas, mas, essencialmente, por fatores de cunho estrutural da sociedade capitalista na atualidade.

As contradições, os conflitos e as distorções na realização pela escola da sua função podem e devem ser analisados em termos estruturais. Isto é assim, segundo Enguita (1989), porque aí podemos encontrar suas raízes, seu sentido e a subordinação da atividade individual às tendências e contratendências estruturais. Não se trata de substituir estudos mais sistemáticos e as evidências empíricas, mas de oferecer um marco conceitual e interpretativo. Dessa forma é possível apreender as contradições entre o desenvolvimento das exigências de qualificação e da oferta de educação aos trabalhadores.

O IFPI, em sua proposta pedagógica, tem a formação organizada a partir da realidade do mercado e sempre procura acompanhar sua dinâmica de mudanças buscando as correspondências dos perfis do alunado. Para tanto, o currículo desenvolvido pela instituição observa, na definição dos cursos, princípios norteadores mediante informações sobre o mundo do trabalho nas áreas de influência do IFPI, de forma a possibilitar o aprimoramento do sistema de oferta de modalidades de cursos, em bases atualizadas continuamente. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, busca encaminhar a formação e a inserção no mercado.

O IFPI realiza a busca permanente pelo mercado de trabalho visando a cumprir sua principal função social: *Ofertar Educação Profissional e tecnologia, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, enfatizando o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional* (Lei 11.892, Art. 6º, I). Em tese, verifica-se que a oferta de cursos deve estar voltada para diferentes realidades econômicas e estruturadas desde o que se faz necessário para o desenvolvimento local, no território de abrangência da instituição, além da contribuição para a região e o país (PACHECO e CALDAS, 2011).

A caracterização da socialização para o trabalho assalariado como função da escola enquadra-se bem na sociabilidade de uma sociedade capitalista, segundo Enguita (1989). Contudo, precisamos relacionar essa função com o contexto contemporâneo da sociedade, compreendendo a relação trabalho-educação. Realizamos, ao longo deste trabalho, uma crítica à função mercadológica da Educação Profissional, evidenciada pela sua inteira subordinação aos setores produtivos.

Porém, advogamos também a importância do processo educativo para que o ser humano possa estar preparado para a vida produtiva na sociedade, inclusive na perspectiva do domínio dos conhecimentos técnicos e científicos e de formação humana em favor de relações mais justas e igualitárias. Por isso, a escola profissional não pode desprezar o mundo produtivo real, no qual todos nós estamos inseridos. Assim, devemos compreender as preocupações de gestores e professores em colaborar para que a instituição possa alcançar suas finalidades com bastante êxito, visando à inserção profissional dos jovens e trabalhadores.

Enguita (1987) explica que a oferta supera as correspondências existentes ou imaginárias entre níveis de educação e posições na hierarquia dos empregos em níveis do que realmente pode ser oferecido pela produção na sua forma historicamente presente. Assim, a escola parece formar demais quando observamos a aceleração e expansão da oferta, porém a disponibilidade dos empregos da base da pirâmide ocupacional não é suficiente nem qualitativamente nem quantitativamente. As expectativas de inserção ou mesmo de aplicação dos conhecimentos adquiridos, terminam gerando frustrações, visto que os processos produtivos não podem satisfazê-las por completo.

O autor identifica o problema no fato de que os processos produtivos prescindem de maiores níveis de instrução e que os conhecimentos adquiridos nem sempre serão acionados no posto de trabalho. A isso o autor chama de *subutilização das capacidades adquiridas* e de *desperdício de recursos humanos*. Ainda argumenta que a escola, com relação às formas de

organização do trabalho, tornou-se incompatível, particularmente, porque está demasiadamente presa às formas anteriores de organização (taylorismo-fordismo). Por mais que a dinâmica específica da escola, isto é, aquilo que resulta do movimento próprio da esfera da escola, esteja mais próxima das novas formas de organização do trabalho. É fundamental reconhecer que, apesar de estabelecer uma relação estreita com o mundo do trabalho, a escola também possui uma dinâmica própria.

Essa *disfuncionalidade* da escola com relação ao mercado de trabalho é um fato. Mas para, além disso, o autor critica a prisão a que a escola está submetida, a uma forma específica de trabalho, o trabalho assalariado como modelo referencial. Uma escola considerada disfuncional viu seu papel agravado na medida em que foi questionada pelas novas formas de organização do trabalho. Mais recentemente, podemos relacionar tal fato à reestruturação produtiva e todas as transformações que ocorreram no mundo do trabalho a partir do processo de mundialização do capital e do surgimento das novas tecnologias.

É importante notar que as frustrações, no contexto do desemprego estrutural, são antecipadas mesmo à entrada no mercado de trabalho, quando grande parte dos egressos da Educação Profissional sabe das dificuldades que enfrentarão para uma inserção satisfatória, restando, nos dias atuais, quase sempre os setores precarizados da economia. Diferentemente de outras épocas, a escola agora forma para um *trabalho incerto*, como coloca Ciavatta (2007), na medida em que estas escolas profissionais foram se adaptando aos objetivos da reestruturação produtiva e da flexibilização das relações de trabalho, através de uma segmentação dos cursos médios e profissionalizantes.

A sociedade da incerteza gerou-se pela incerteza do trabalho, advinda da introdução de novas tecnologias, da nova organização do trabalho, dos novos modelos produtivos que passam a prescindir de grande parte do tempo de trabalho humano direto e, conseqüentemente, de parte dos trabalhadores. Para a autora, refletir sobre a Educação Profissional exige pensar os desafios postos à juventude frente à crise do capitalismo na atualidade:

Quaisquer que sejam os projetos de educação e de educação profissional para a população brasileira, eles terão por contexto não apenas o trabalho incerto, mas a incerteza de usufruir dos bens que o contrato de trabalho ‘por tempo indeterminado’ ou ‘de carteira assinada’ antes proporcionava, principalmente aos jovens: a independência e/ou a realização de um projeto de vida, a constituição de uma família, ter filhos, realizar o ‘sonho da casa própria’ etc (Id. Ibid., p.12).

Visto de outro modo, vivemos um momento da *desintegração da promessa integradora*, que deixará lugar a uma nova promessa que se voltou para o plano estritamente

privado, a promessa da empregabilidade. Não se poderia mais pensar (segundo a ideologia neoliberal dominante), por conta das transformações do capitalismo, no mercado de trabalho como uma esfera de expansão ilimitada, simplesmente porque não poderia haver espaço para todos. Em outras palavras: *Educar para o emprego levou ao reconhecimento (trágico para alguns, natural para outros) de que se devia formar também para o desemprego, numa lógica de desenvolvimento que transformava a dupla 'trabalho/ausência de trabalho' num matrimônio inseparável* (GENTILI, 2013, p. 89).

O elevado desemprego entre jovens tornou-se um fenômeno mundial, além de que, mais do que circunstâncias de natureza conjuntural, há variáveis estruturais interferindo na geração de empregos para jovens (FURTADO, 2016). Para o autor,

O número de anos de estudo, por sua vez, impacta diretamente não só na taxa de participação dos jovens, como também na qualidade de sua inserção no mercado de trabalho. Quanto mais prolongado for o período de educação, maior será a probabilidade de os jovens adiarem sua entrada no mercado de trabalho, reduzindo as pressões por maior geração de empregos. Por outro lado, a probabilidade de o jovem se colocar em um posto de trabalho mais estável e melhor remunerado está diretamente relacionada ao nível de instrução que adquire (p. 34).

Isto é muito específico uma vez que a realidade do mercado de trabalho no Brasil sempre foi adversa aos setores mais jovens da população, apesar do país passar demograficamente por uma das situações mais favoráveis nas últimas décadas. A dificuldade de inserção no mercado de trabalho afeta principalmente os jovens brasileiros com idade entre 14 a 24 anos.

No Brasil, em 2015, a taxa de desocupação entre os jovens foi maior entre as faixas etárias de 14 a 17 e 18 a 24 anos. Os jovens brasileiros que conseguem trabalho têm ocupações básicas e não permanecem por muito tempo no posto de trabalho. Dos ocupados na faixa dos 14 a 29 anos, 25% tinham ocupações de escriturário, assistente, auxiliar administrativo, vendedor e demonstrador em lojas ou mercados. Além disso, em sua maior parte (54%), os jovens colocados permaneceram no emprego por menos de um ano, seguido por 22% que permaneceram no emprego por, no máximo, dois anos. Os jovens entre 14 e 29 anos fazem parte do grupo daqueles que mais sofrem com as oscilações do mercado de trabalho. Têm mais probabilidade de perder o emprego e também maiores dificuldades de conseguir estabelecer renda, por fatores como sua condição de baixo grau de instrução formal. Na média, as mulheres apresentam níveis mais altos de escolaridade do que os homens (IBGE, 2015).

No Piauí, olhando para a realidade da população jovem, podemos constatar muitas incertezas quanto à sua vida econômica e social. Percebemos isto nos dados sobre a inserção da juventude no mercado de trabalho extraídos da PNAD/IBGE, referente à taxa de ocupação e desocupação por faixa etária relativa ao estado. A PNAD/IBGE (2013) traz algumas evidências, por exemplo, sobre a inserção dos jovens piauienses no trabalho. Dos jovens em idade entre 15 e 29 anos, 26,2% só estudavam; 14,7% trabalhavam e estudavam; 36,9% só trabalhavam; 22,3% nem trabalhavam nem estudavam. Os jovens que vivem entre o trabalho e a escola somam cerca de 50,6%. Um dado que nos chama a atenção são os jovens que não trabalham nem estudam, o chamado fenômeno *nem-nem*, acima da média nacional de 2015 que era de 13,1% conforme o INEP.

Consideramos que a expressão *nem-nem* é estigmatizante para esses jovens e termina por esconder que o tema em debate é o desemprego juvenil em níveis assustadores, deslocando as responsabilidades dos governos e colocando-as sobre os jovens. Antes de serem exclusividade do mercado de trabalho brasileiro, esse e outros problemas mostraram-se como fenômenos mundiais, tal como apontam os relatórios anuais da Organização Internacional do Trabalho (OIT) com as tendências mundiais do emprego juvenil.

Entre 1997 y 2017, la población joven aumentó em 139 millones de personas, mientras que la fuerza de trabajo juvenil disminuyó en 35 millones de personas. Esta dinámica también está reflejada en una proporción decreciente de jóvenes en la fuerza de trabajo mundial, la cual paso del 21,7 por ciento em 1997 al 15,5 por ciento em 2017 (OIT, 2017, p.2).

Aumenta o número de jovens entre a população mundial, mas diminui sua presença entre a força de trabalho que em 1997 era de 21,7, caindo para 15,5% em 2017. A taxa de participação juvenil na força de trabalho vem diminuindo consideravelmente nos últimos vinte anos, passando de 55% para 45,7% em 2017. A OIT chama atenção para o aumento dos jovens *nem-nem* ou os NEET (neither in employment, nor in education or training), aqueles que não participam do mercado de trabalho nem tampouco estão ampliando sua formação.⁴³

Segundo Santos e Gimenez (2015), mesmo a elevada taxa de participação dos jovens no mercado de trabalho, comparada a outros países, sempre esteve associada, no Brasil, às

⁴³ Geração “nem-nem” é fenômeno mundial, diz relatório da OIT. Valor Econômico, Brasil, 22 jan. 2014, Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/3402700/geracao-nem-nem-e-fenomeno-mundial-diz-relatorio-da-oit>. Acesso em: 4 fev. 2019.

formas degradantes de exploração da atividade laboral, com evidentes impactos negativos sobre as condições de educação dos jovens.

A inserção dos jovens no mercado de trabalho piauiense se dá em condições bastante precárias. No geral, o quadro socioeconômico deles reflete a situação do próprio estado do Piauí que, longe de alcançar o *sonho do desenvolvimento* prometido pelo setor produtivo, tem sérias dificuldades de se inserir na concorrência devido ao seu peso inexpressivo na economia nacional. A força de trabalho sofre suas consequências.

Encontramos também alguns dados dispersos e fragmentados em fontes secundária como na Pesquisa *Formação profissional e você no mercado de trabalho* (NERI, 2010) e em relatórios do MEC bem gerais sobre o tema. As horas trabalhadas no trabalho principal também são relevantes, pois 46,3% deles trabalham jornadas de até 39 horas semanais; 34,9%, entre 40 e 44 horas semanais; e 22,4% com jornada de 45 horas semanais, em muitos casos extrapolando a legislação trabalhista que determina a jornada de no máximo 44 horas semanais, instituída no país. Ao tempo em que são elevados os índices dos jovens que não trabalham, os que estão inseridos são submetidos às jornadas elevadas, o que pode levar a limitações na interação com os estudos, por exemplo.

Não por acaso, a Educação Profissional se expandiu na medida em que seus problemas pedagógicos se acumularam na Rede Federal EPCT. Isso poderá explicar o índice de evasão e de repetência dos alunos como constatado nos Relatórios do Tribunal de Contas da União (TCU, 2012, 2011), que tiveram como escopo avaliar as ações de estruturação e expansão da Educação Profissional com ênfase nos IFs. Até dezembro 2011, a taxa de conclusão dos ciclos de matrícula encerrados apresentava situações bem dispares entre regiões e cursos de nível médio. Os melhores índices vêm dos cursos integrados no NE, que chegavam a ter apenas 49,2% de alunos concludentes (MEC, 2014).

Os jovens têm diferentes razões que explicam suas *trajetórias acidentadas* na Educação Profissional. No Piauí, por exemplo, em 2014, 2.475 estudantes finalizaram o ciclo de estudos, porém, apenas 1.368 (55,27%) concluíram seus cursos, demonstrando um nível mediano de eficiência acadêmica (em 2013, concluíram 51,30%; em 2012, 54,3%; em 2011, 53,2%; em 2010, 8,4%). Os dados revelam o esforço da instituição em superar o problema da evasão, embora a nova forma de organização flexível possa naturalizar os vários tipos de interrupção dos itinerários escolares (Id. Ibid.).

Ainda conforme o MEC, no IFPI naquele ano, dos 18,881 estudantes, destes, 8,729, ou seja, 46,23% estavam em situação de retenção, não chegando à conclusão dos ciclos de estudos que, no geral, variam entre 3 e 4 anos no nível médio (estavam na mesma situação em

2013, 41,56%; 2012, 44,8%; 2011, 32,5%; 2010, 4,7%). Ou seja, na medida em que a oferta de Educação Profissional cresceu, elevou-se também o problema da retenção escolar, retardando o processo de formação profissional, implicando interrupção dos itinerários escolares.

Estamos falando de uma realidade em que os gastos por aluno cresceram consideravelmente, passando em 2010 de R\$ 7,115,24 para R\$ 10,033,37% em 2014. Para compreender por que cresceu a retenção escolar, mesmo com a elevação dos gastos anuais por alunos, precisamos conhecer outros aspectos que estão para além das questões pedagógicas.

Uma parcela desses estudantes da Educação Profissional, por conta da crise, da precariedade do mercado e do desemprego estrutural ou por estarem, durante um período, amparados por algum programa social, muitas vezes, optou por postergar sua escolarização e reorientar sua trajetória educacional. São também estratégias escolares. Por exemplo, batalhando por uma vaga no nível superior e melhorando seu capital profissional, agregando mais conhecimentos, visando à inserção no mercado no futuro. Além de que, depararam-se, também, com a expansão no ensino superior, tanto na rede pública como na rede privada. Ocorreu um fenômeno, entre 2003 e 2013 que levou 5 milhões de jovens brasileiros a postergarem a entrada no mercado de trabalho após completarem 16 anos.⁴⁴

Assim, de posse de um diploma superior poderiam chegar posteriormente ao mercado em melhores condições de competição de um posto de trabalho, mas este retardamento da entrada no mercado de trabalho não pode deixar de ser contabilizado como desemprego juvenil. A alternativa pelo ingresso no ensino superior, muitas vezes, representa o adiamento do ingresso num mercado de incertezas, cujos postos de trabalho criados durante o período foram a maioria informal e precário. A dilatação da vida escolar com a entrada nas universidades representa a busca de melhores condições para concorrência entre os próprios jovens. São estratégias dos estudantes visando melhores condições de inserção frente à concorrência e a competição existente entre os trabalhadores na atualidade.

Outro fator específico é a situação dos alunos dos IFs que trabalham paralelamente aos estudos. Dados da pesquisa temática *Educação e qualificação profissional* (IBGE, 2014) revelaram um índice significativo de estudantes ocupados, principalmente na modalidade

⁴⁴ Cf. INEP. ENEM 2015 por escola - Resultados das escolas que ofereceram ensino médio integrado à educação profissional em 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2015/enem_2015_ensino_medio_integrado_a_educacao_profissional.xlsx>. Acessado em: 3 de fev. 2019.

subsequente e daqueles que estudam no turno noite ou em um dos turnos diurnos. No geral, estudantes de todas as modalidades, estão inseridos na ocupação, sendo menor entre os estudantes que cursavam a modalidade de cursos concomitantes.

Temos ainda como fatores geradores dos descompassos entre a oferta de formação profissional e a inserção no mercado, nas cidades pesquisadas, as características da economia piauiense, que assume determinado papel na Divisão Internacional do Trabalho (DIT), tendo foco da economia local a monocultura e o extrativismo vegetal. Aqui entra em jogo a nova lógica da DIT em momentos de crise para as regiões consideradas periféricas no tocante à especialização do trabalho que vivencia exigências totalmente secundarizadas.

A forma como cada nação participa na divisão internacional do trabalho é que determina a necessidade e a pertinência da existência de maior estoque de mão de obra qualificada para a produção de bens com maior valor agregado. Portanto, não é o processo de formação de capital humano o responsável, em primeira mão, por essa inserção do indivíduo no mercado, muito menos a inserção como protagonista constrói-se desconsiderando relações de poder condicionantes das formas de participação de algumas economias nacionais no processo de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996 apud OLIVEIRA, 2015).

Conforme Sampaio (2018), a acirrada concorrência em nível mais geral do capitalismo influencia a liberalização da economia global levando ao paroxismo do processo de especialização da economia mundial. Quanto maior a padronização do processo de trabalho e menor o envolvimento de conhecimentos estratégicos para a concorrência intercapitalista, tanto maior é a possibilidade de sua terceirização e deslocamento para empresas subsidiárias e regiões periféricas da economia mundial. *“O trabalho nos países periféricos e as qualificações dele derivados reproduzem em escala mundial a divisão social do trabalho, pelo qual esses países inserem-se na economia de forma subordinada e restrita”*(MOROSINI, 2017, p.2018).

Atividades que exigem trabalho não qualificado e pagam salários menores, concentram-se nas economias subdesenvolvidas, deixando as tecnologias de uso difundido incorporadas nos meios de produção para as regiões periféricas com abundância de força de trabalho barata. A nova DIT tem como uma das suas características a realização de trabalho qualificado no centro e de trabalho mais desqualificado na periferia do sistema, portanto havendo maior desemprego na periferia do que no centro. Uma nova Divisão Internacional do Trabalho se fundamenta cada vez mais na separação entre a concepção e a execução laboral no interior do conjunto das atividades econômicas. (POCHMANN, 2012).

Alguns outros dados também nos ajudam a compreender a relação entre o trabalho formal e o informal no Piauí. Dos 2,4 milhões que declararam exercer algum tipo de atividade econômica no estado, somente 15,5% (376 mil) estavam vinculados a alguma empresa formal. Em 2012, no Piauí, a distribuição de empregos formais por tipo de vínculo indicava que 70,8% estavam sendo ofertados pela iniciativa privada e 29,2% pelas redes públicas (DIEESE, 2016).

As transformações no mundo do trabalho promoveram a constituição de um setor da classe trabalhadora jovem com características bastante vulnerável e instável, expressivamente na informalidade. Autores como Alves (2013), Antunes (2007), Braga (2012) abordam este fenômeno no Brasil procurando entender o sentido que assume este tipo de trabalho na atualidade e seus impactos sobre a classe trabalhadora. Esta condição imposta, no geral, é denominada de trabalho precário, portanto, dele surge um novo sujeito, o precariado. Apesar das divergências entre os autores, na essência do que representa a relação deste setor com o proletariado, estes convergem para a caracterização desse fenômeno na atualidade como efeito do processo de reestruturação e do neoliberalismo em escala global.

Singer (2012) prefere denominar os trabalhadores que vivenciam essa condição de subproletariado, procurando demonstrar uma inserção secundária nas relações de produção e uma vida estruturada, a partir das eventualidades da oferta de trabalho. Antunes (2007) fala da dimensão estrutural da precarização do trabalho, dando a entender que a busca por emprego está se tornando quase inglória num país em que 50% da classe trabalhadora encontra-se na informalidade. Estamos vivendo a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX e observando a sua substituição.

Este tema da precarização, bastante atual, tem sido investigada na perspectiva de explicação da condição e crise que enfrentam os trabalhadores, devido à reestruturação produtiva e suas consequências nas últimas décadas. Assumindo também essas características, no Piauí, existe a baixa absorção da Força de Trabalho no mercado formal, elevado grau de trabalho informal e precário e elevados níveis de desocupação e subocupação da PEA. Embora, contraditoriamente, tenha ocorrido, segundo Castro (2016), um elevado crescimento das empresas formais na capital.

No primeiro trimestre de 2012, a população jovem na faixa etária de 14 a 24 anos de idade no Piauí (a população geral era cerca de 3,1 milhões de habitantes) representava cerca de 25,5% da população geral. No 4º trimestre de 2015, o mesmo seguimento era representando cerca de 23,3% da população geral, havendo uma diminuição de cerca de 2 ponto percentuais dessa população jovem (IBGE, 2019).

A representação jovem demonstra que a participação na FT ocorre com maior frequência entre aqueles que estão acima de 18 anos de idade, exatamente o período em que a maioria dos jovens se encontra na condição de egressos do ensino médio ou profissional. Na tabela 9 apresentamos os dados da PNAD/IBGE coletado na Sidra sobre a composição da FT e da influência da faixa etária de 14 a 24 na sua composição e sua condição no mercado de trabalho.

Tabela 9 – População de 14 a 24 anos na sua condição de população jovem, estando na FT*, fora da FT, ocupada e desocupada no Piauí - 2012 e 2015

Variáveis	1º Trimestre de 2012			4º Trimestre de 2015		
	14 a 17 anos	18 a 24 anos	Total	14 a 17 anos	18 a 24 anos	Total
Popul. Jovem	250.000	369.000	619.000	229.000	364.000	593.000
Compondo FT	66.000	224.000	290.000	50.000	210.000	260.000
Não compondo. FT	183.000	146.000	329.000	179.000	154.000	333.000
Ocupadas	53.000	184.000	237.000	41.000	174.000	215.000
Desocupadas	13.000	40.000	53.000	10.000	36.000	46.000

Fonte: IBGE/PNAD (2019). *Força de trabalho

No primeiro trimestre de 2012, a faixa entre 14 a 24 anos era formado por 619 mil jovens. Tomando por base a faixa de 14 a 24 anos, existiam 290 mil jovens compondo a FT, enquanto 329 mil estavam fora de FT no Piauí. Dos que compunham a FT, 237 mil (81,72%) estavam ocupados e 53 mil desocupados (18,27%) naquele ano. A maioria dos jovens não compunham a força de trabalho, como percebemos. Dos jovens que compunham a FT, o percentual dos desocupados naquele ano deve ser considerado elevado, comparado com as taxas médias de desemprego da população geral no Brasil, na primeira metade dos anos de 2010 (entre 2012 e 2015 mais precisamente) que variava entre 6 e 8%.⁴⁵

De outra forma, no quarto trimestre de 2015, tomando por base as mesmas faixas etárias, existiam 593 mil jovens. Destes, 260 mil jovens estavam compondo a FT, enquanto 333 mil estavam fora de FT. Dos que compunham a FT, 215 mil (82,6%) estavam ocupados e 46 mil (17,3%) desocupados. Aqui também a maioria dos jovens não compõe a FT. Dos

⁴⁵ Desemprego recua em dezembro, mas taxa média do ano é a maior desde 2012. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/19759-desemprego-recua-em-dezembro-mas-taxa-media-do-ano-e-a-maior-desde-2012>>. Acesso em: 8 fev 2019.

jovens que compunham a FT, o percentual de desocupados naquele ano também pode ser considerado elevado, comparado com as taxas a que nos referimos logo acima.

Uma quantidade maior de jovens de 14 a 24 anos em 2012 compunham a FT, assim como também estavam fora da FT, comparando com 2015, que tinha menos jovens compondo a FT, porém, mais jovens fora da FT. Em 2012 havia mais jovens desocupados na faixa etária estudada do que em 2015. Tanto em 2012 quanto em 2015, os jovens são expressivos na FT, assim como têm o maior número de desocupados. É importante frisar que aos 18 anos, a maioria dos jovens deveria ter deixado a última série do ensino profissional para ingressar no mercado.

Uma hipótese a ser levantada no tocante ao processo de expansão da oferta de Educação Profissional no IFPI tem relação com uma das funções ocultas da Educação Profissional, impelida pelas pressões advindas da lógica do capitalismo em crise. Uma dessas funções pode ter relação com o que afirma Leher (2014) sobre o preparo da força de trabalho jovem ligada à classe trabalhadora:

[...] é que os programas voltados para a juventude mais expropriada e que se encontra fora do mercado formal de trabalho têm como objetivo justamente educar os jovens como força de trabalho disponível, formada conforme a conjuntura econômica: em momentos de maior desemprego e de crescimento do EIR, incentivando o empreendedorismo, em períodos de aquecimento econômico, incentivando a formação para o assalariamento, objetivando ampliar a oferta de força de trabalho e, assim, reduzir o seu custo (p.20-21).

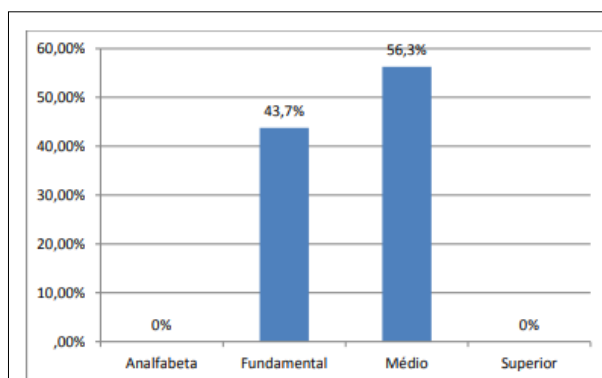
O desenvolvimento desigual no território é também muito marcante. Conforme a análise Leher (Ibid.), sustentado em Granato e Germer (2013), a situação acima exposta na força de trabalho formada durante as últimas décadas vem sendo composta pelas diferentes variações do EIR em muitas regiões.

Além desses fatores acima elencados, o projeto neodesenvolvimentista, também de ordem conjuntural, interferiu muito com o tão sonhado *Brasil Potência* com o desenvolvimento geral e regional no país. Não tendo os resultados desejados, influenciou em grandes expectativas acelerando a expansão da formação profissional no IFPI. Ainda promoveu bastante entusiasmo no mercado, quanto ao crescimento econômico do Piauí como parte do crescimento regional, ambas estratégias previstas no PDE de 2007. As duas políticas visavam à melhoria das condições de investimento em infraestrutura, desenvolver o âmbito territorial, gerando emprego e renda e formas de organização de economia solidária e empreendimentos.

A própria origem dos IFs é parte do PDE, visando à política neodesenvolvimentista que colocaria em marcha o chamado *círculo virtuoso* do capitalismo brasileiro, que representava a tônica daquele período. Com isso foi gerada uma farta expectativa no crescimento que não se concretizou, mantendo os mesmos problemas da baixa capacidade de absorção por parte do mercado piauiense. A realidade dos APL localizados nos territórios ficou quase inalterada, com exceção de alguns setores da agricultura. O processo de expansão do preparo da força de trabalho gerou uma demanda sem a devida correspondência de oferta no mercado de trabalho.

As inovações podem incentivar a desvalorização da formação profissional por parte das empresas. A introdução permanente de novas tecnologias no setor de serviços e comércio, além de implicar diminuição das contratações, consideradas de fácil manipulação, podem proporcionar o aprendizado na própria experiência ou em cursos rápidos. As novas tecnologias simplificam as operações nos espaços de trabalho, que lançam exigências de competências e habilidades que são aprendidas até mesmo no ensino médio. É importante conferir no Gráfico 6 as exigências dos empregadores do grau de instrução dos trabalhadores.

Gráfico 6 – Exigência dos empregadores quanto ao grau de instrução no Piauí



Fonte: CASTRO (2016, p.177).
Gráfico extraído da obra.

Os dados evidenciam que as opiniões dos empregadores não estão diretamente em consonância com a importância da educação para o mercado no Piauí, uma vez que quase metade das empresas (43,7%) exigem apenas o ensino fundamental para contratação, enquanto que 56,3% exigem apenas o ensino médio. Quase nenhuma exige o curso superior. Para Castro (2016), trata-se de ocupações simples e de baixa complexidade que exigem uma escolaridade, porém sempre em níveis rebaixados de qualificação.

Contudo, a maioria dos trabalhadores que procuram emprego no SINE-PI está ligada ao setor terciário, (serviços e comércio) e possuem ensino médio. A tabela 10 traz algumas ocupações desse setor e as porcentagens conforme nível de escolaridade.

Tabela 10 – Escolaridade das pessoas que procuravam emprego no SINE-Teresina- 2013

Ocupação	Analfabeta	Fundamental	Média	Superior
Operador de caixa	0,0%	3,3%	78,6%	18,03%
Recep/secretaria	0%	3,18%	71,91%	24,91%
Operador de Tel.	0%	2,84%	72,12%	25,03%
Pedreiro	5,28%	54,55%	39,91%	0,26%
Carpinteiro	0,3%	10,14%	74,29%	15,06%
Vendedor Interno	0,04%	5,92%	77,43%	16,61%
Recep/Atendente	0,0%	3,19%	71,87%	24,93%
Aux. Adm. RH	0,08%	4,25%	59,60%	36,07%
Soldador	0,0%	38,74%	60,08%	1,19%
Mestre de obras	0,78%	41,80%	55,47%	1,95%
Eletricista	0,33%	27,6%	66%	6,00%
Vendedor praticista	0,0%	80%	77,69%	14,29%
Servente de obras	4,72%	43,27%	51,43%	0,63%
Motorista de Cam.	0,16%	29,23%	68,40%	2,19%
Motorista Aux.	0,27%	14,29%	80,59%	4,85%
Zelador	1,19%	33,43%	62,69%	2,69%

Fonte: CASTRO (2016, p.182). Tabela transcrita.

Os dados do quadro 10 coincidem com a opinião dos empregadores que acreditam que ensino fundamental e médio são suficientes para o trabalho disponível. A maioria dos trabalhadores que procuram emprego no SINE-PI tem este perfil. Não se trata somente de desvalorização do trabalho especializado, mas de procurar estratégia que utilizem a força de trabalho de forma mais vantajosa para as empresas. Como divulga o IBGE (2012), o Piauí é um dos estados em que a mão de obra é mais subutilizada. A taxa de subocupação por insuficiência de horas trabalhadas das pessoas de 14 anos ou mais erade 17,9%; em 2015, de 13,1%. Mesmo a maior disponibilidade da FT torna-se desnecessária perante as empresas.

Em 2010, a FVG realizou uma pesquisa, bastante ampla, que chega a algumas conclusões importantes sobre a relação entre o mercado e a Educação Profissional. Os dados foram disponibilizados num artigo de análise de Marcelo Neri, do mesmo ano, intitulado *Educação profissional e você no mercado de trabalho*. Das várias perguntas colocadas, três interessam ao nosso trabalho, pois procuravam saber se as pessoas com Educação Profissional trabalhavam na área do curso ou não trabalhavam e quais suas percepções. A pesquisa foi baseada em dados da PNAD do período de 2007 a 2010, buscando apreender a importância da Educação Profissional para inserção no trabalho, seus retornos e suas vantagens. O autor

construiu uma sequência de dados sobre os estados, incluindo o Piauí, que resumiremos a seguir.

No estado do Piauí, segundo Neri (2010), apenas 45,65% das pessoas trabalham ou já trabalharam na área de sua formação profissional. Por outro lado, o estudo revela que da População com Idade Ativa (PIA), somente 17,21% possuíam algum curso de formação profissional. Na cidade de Teresina, o mesmo índice sobe para 31,27%, um dos mais altos entre todas as capitais (4º lugar no ranking nacional elaborado pelo autor). A taxa de ocupação entre os que possuem cursos de Educação Profissional era de 72,47%. A pesquisa não especifica a modalidade da formação profissional desses trabalhadores, podendo o índice envolver todos os cursos, inclusive, os cursos rápidos de 3 a 4 meses. Na geografia do casamento entre trabalho e Educação Profissional, o Piauí figura na pesquisa com 45,65%, compondo os estados com menores índices.

No Piauí, ainda conforme a pesquisa, a jornada média de trabalho era de 37,44 horas semanais, menor entre todos os estados, para jovens de 10 anos ou mais que frequentarem Educação Profissional. A participação dos detentores de formação profissional no mercado de trabalho era de 79,3% dos jovens, novamente a menor participação entre os estados. O salário médio dessa população ativa girava em torno de R\$ 806,08, em 2010 (Id. Ibid.).

Constatamos a existência de algumas dissonâncias entre a educação profissionalizante e o mundo do trabalho no Piauí. A diversificação de cursos pode ser considerada um fator importante nas iniciativas por parte do IFPI, mas, em face das mudanças constantes no mercado de trabalho durante o período, não consegue alterar a realidade do acesso. Quando o país viveu os melhores momentos na sua taxa de ocupação, de 2000 a 2010, a Taxa de Desocupação, segundo dados da CAGED, no Piauí, variou ao ano em torno de 7.9%, enquanto a Taxa de Ocupação variou 1,7%, de acordo com os dados oficiais no país. A taxa de crescimento da PO nos anos posteriores não guarda muitas novidades.

Nos últimos anos, no TD Entre Rios, onde se localiza Teresina, ocorreu a instalação de várias empresas de Call Centers, logística e lojas de departamento. Contudo, as exigências do trabalho nessas empresas, com o uso intensivo de novas tecnologias da informação, não requer um preparo profissional técnico de nível médio, pois os jovens quando deixam o ensino médio já possuem certas habilidades (informática etc) ou estudam cursos rápidos de qualificação que podem ser ofertados com a chamada FIC.

Para melhor ilustrar esta situação, trataremos de um dos setores que mais emprega em Teresina na atualidade, os Call Centers. Desde 2013, o segmento de Call Center tem através de elevado o nível da oferta de emprego no município Teresina, sendo um arranjo

novo da economia local. No geral, a seleção dos candidatos para uma vaga de emprego, exige que os interessados devam ter no mínimo 18 anos, ensino médio completo, possuir conhecimentos básicos em informática, ter boa dicção, residir na zona da cidade em que se localiza a empresa e ter disponibilidade para o trabalho no turno noite, conforme divulga na sua página eletrônica uma empresa que atua no setor, a Vikstar.

O processo de seleção ocorre constantemente⁴⁶. Não é exigida experiência na área, o que torna o setor atrativo para quem deseja ingressar de imediato no mercado de trabalho, principalmente para quem terminou o ensino médio e está em busca do primeiro emprego. Todavia, existe uma grande rotatividade na contratação de trabalhadores nessas, demonstrando ser um setor de elevada instabilidade para quem nele trabalha.

Dados do IBGE apontam para a *subutilização* da mão de obra no Piauí. A proporção de pessoas de 16 anos ou mais em trabalho formal, considerando apenas as ocupadas, era 31.4 %, num estado onde a maior parte da população está na faixa-etária entre 15 e 49 anos, portanto, a que mais precisa do trabalho. A subutilização da força de trabalho no Piauí pode ser considerada como um dos problemas que interferem diretamente na dinâmica da inserção dos jovens e trabalhadores no mercado. A contratação para trabalhos mais simples implica menos valorização dos currículos, na medida em que suas qualificações são desvalorizadas. Esta realidade enfrentada por milhares de jovens, confronta-se diretamente com o discurso da empregabilidade.

No que tange às condições colocadas pela conjuntura da reestruturação produtiva, das condições e do papel da economia periférica do Piauí, ocorreu uma situação desvantajosa na contituição da força de trabalho. Nas quatro cidades estudadas (Teresina, Parnaíba, Picos e Floriano), os maiores centros urbanos do estado, concentrava-se a maior parte do setor produtivo e dos empregos dos setores de comércio e serviço. Nestas cidades, formou-se um aglomerado de trabalhadores subempregado, precarizados, terceirizados e desempregados. Foi este tipo de trabalho, concretamente, a alternativa que restou aos jovens e trabalhadores, demonstrando que em regiões com essas características, o capitalismo se reproduz de forma babarizad, sem nenhuma preocupação com a condição humana.

Em função disso, pelos comprovados níveis de renda familiar da maioria dos matriculados no IFPI, variando abaixo de 1 salário mínimo, entre os anos de 2010 e 2015, a Educação Profissional, mais que qualificação ou profissionalização, tornou-se também um *abrigo social* para a juventude no Piauí. Dessa forma, constituiu-se também num espaço

⁴⁶ Disponível em: http://www.vikstar.com.br/vaga/operador/?tipo_vaga=2. Acesso em: 8 de fev 2018.

alternativo para estudantes carentes que, além da formação profissional, oportunizaram realizar ensino médio numa escola de melhor qualidade, visando a concorrer a uma vaga para a universidade.

Percebemos isso pelas insistentes afirmações nos relatórios de que a qualidade do IFPI, apesar dos indicadores internos adversos no tocante ao ensino profissional, pode ser mensurado pela taxa de sucesso no ENEM. Sem sombra de dúvidas este indicador é significativo, até mesmo na demonstração do dilema histórico existente entre formação técnica ou propedêutica, ainda presente na atualidade.

Por fim, verificamos que o processo de crescimento da oferta de Educação Profissional foi caracterizado por uma expansão voluntarista baseada numa necessidade imaginária da oferta de trabalho aos técnicos de nível médio, sustentada numa perspectiva futura de crescimento do mercado de trabalho (após o ano de 2008), quando o país já estávamos em meio a uma crise econômica aberta. O IFPI, como parte de uma política de renda mínima, assumiu essa expansão induzida que pode ser explicada, em parte, pela tentativa de vinculação da instituição ao desenvolvimento econômico e social no âmbito dos projetos que engendraram os Institutos Federais.

As oportunidades de Educação Profissional se ampliaram com o projeto do IFPI entre os anos de 2008 e 2015, porém, isso significou a formação para um trabalho simples, incerto, flexível e barato. Como alerta Lucena (2008), a elevação do nível de escolaridade atenta à exploração gratuita por parte da empresa dos saberes formais dos trabalhadores, estabelecendo relação, em que mesmo diplomado, exercem funções não condizentes com sua formação intelectual, atuando como executantes.

Apesar de ser considerada pelos pais e pelos jovens como um meio para uma participação ativa na vida econômica da sociedade, a Educação Profissional se constitui como importante mediação, contudo, uma necessidade também para reprodução das relações capitalistas dominantes. Mas é preciso reconhecer que, nem sempre, os seus resultados obtidos, irão coincidir com suas finalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a relação entre a expansão da oferta de Educação Profissional no IFPI e sua relação com o mercado de trabalho no Piauí, procurando identificar os descompassos nessa relação. Buscamos compreender o contexto das transformações no mundo produtivo e do mundo do trabalho, suas relações com as mudanças na Educação Profissional e na relação deste tipo de educação com a inserção dos jovens e trabalhadores no mercado de trabalho piauiense. Conhecer as mudanças pelas quais passaram a Educação Profissional no país, nas últimas décadas, exigiu um exame das transformações pelas quais passou a sociedade capitalista com a mundialização, a reestruturação produtiva e o surgimento das novas tecnologias.

Iniciamos o trabalho, no primeiro capítulo, com base em uma pesquisa bibliográfica, destacando que a sociedade burguesa historicamente não tem interesse na educação integral ou por uma escola que possibilite o domínio aprofundado pelos trabalhadores dos conhecimentos técnico-científicos. Mas voltada exclusivamente à organização do trabalho produtivo e, em doses limitadas, às necessidades de reprodução do capital. Evidentemente que, a cada momento conjuntural e histórico, a educação dos trabalhadores deve dar-lhes condições de, no mínimo, operar a produção de forma eficiente e produtiva. O melhor exemplo dessa concepção se encontra em Taylor, que acreditava que a melhor escola seria, de fato, a fábrica. A relação trabalho-educação compreende, portanto, uma contradição nas relações capitalistas de produção.

Em Marx, percebemos como a educação historicamente produz e reproduz as relações vigentes e tem a função de ajustar o conhecimento dos explorados para as inovações e exigências do trabalho, muito embora tenha entrado em pauta como um aspecto importante na luta pela emancipação humana. A juventude, em especial, torna-se o setor dos trabalhadores alvo dos capitalistas (verdadeiras guloseimas) na formação da força de trabalho, considerado sempre o setor mais produtivo e seduzível com as promessas de mobilidade social.

Podemos afirmar que a relação trabalho-formação humana no capitalismo não pode ser apreendida sem uma crítica às formas de trabalho alienado. Nas últimas décadas, a formação humana foi impactada pela reestruturação produtiva que promoveu variadas mudanças na educação com vistas a seu ajustamento ao novo modelo flexível. Discutimos a educação no contexto da mundialização do capital analisando alguns dos determinantes dos processos de formação humana na atualidade da crise capitalista. Quando esta visa

definitivamente controlar ideologicamente e capturar a subjetividade dos jovens e trabalhadores, transformando-os cada vez mais em mercadorias força de trabalho (o homem como mercadoria, a mercadoria humana, como bem explica Marx nos Manuscritos).

As transformações na organização técnica do trabalho, no contexto da reestruturação produtiva, tiveram como principal mudança o advento do Toyotismo em substituição ao Taylorismo-Fordismo, radicalizando o controle sobre os trabalhadores. Sublinhamos como se dá historicamente a relação dos trabalhadores com a necessidade de atualização frente às mudanças no mundo produtivo, demonstrando que o conhecimento exigido, no limite, mira nas necessidades do sistema econômico. E que a concepção de formação profissional também se modifica ao longo da história, subordinando categoricamente as potencialidades profissionais a uma competência produtiva. A diferença entre os dois modelos de organização e gerenciamento da produção reside na busca por superar as deficiências em função da melhora do desempenho. E suas implicações para a Educação Profissional nas primeiras décadas do século XXI consistem em profundas reformulações da concepção curricular e reorganização didática.

A reestruturação produtiva e as novas tecnologias promoveram flexibilidades nas gestões e funcionamento das empresas que procuram impor esta mesma lógica para a formação profissional, emergindo neste contexto a concepção da formação por competências como princípio fundamental para trabalho flexível. Mais especificamente, notamos a predominância do mercado sobre as formas e o conteúdo da oferta de Educação Profissional na atualidade.

No processo de investigação sobre ensino profissional de nível médio da Rede Federal EPCT que deu origem ao segundo capítulo, nos dedicamos ao estudo bibliográfico e documental das políticas educacionais implantadas nas duas últimas décadas e meia no Brasil. Questionar suas finalidades e seus impactos na oferta e qualidade da Educação Profissional. No período, os governos foram notadamente neoliberais com políticas diretamente privatistas, momento em que se impulsiona a expansão da rede privada e do “Sistema S”, que passa a deter maior controle sobre a formação profissional no país.

A partir dos anos 1990 surge a tendência às reformas na Educação Profissional em função da busca constante dos empresários por competitividade e produtividade. A Teoria do Capital Humano renasce na era neoliberal, influenciando bastante a formação de jovens e trabalhadores nas escolas profissionais. A empregabilidade é dos conceitos introduzidos na concepção formativa adotada desde então na Educação Profissional para obscurecer a realidade da crise e do desemprego estrutural.

Um primeiro ciclo das reformas neoliberais ocorreu na Educação Profissional nos anos de 1990, introduzindo a categoria das competências como foco do processo de ensino-aprendizagem. Ganha espaço nas diretrizes curriculares do ensino médio profissional e modifica os parâmetros formativos predominantes até o final dos anos de 1990. Tal caráter se consolida nos dispositivos do Decreto 2.208/97, que reestruturou o ensino profissional acabando com a integração e aprofundando a dualidade com o novo formato modulado e mais flexível. Estas mudanças ocorrem durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

Realizamos fortes críticas à Teoria do Capital Humano na educação que tem embasado a necessidade de ampliação quantitativa da oferta de Educação Profissional para um melhoramento do desempenho econômico e social do país. Esta teoria concebida por Theodore Schultz, advogada por Schwartzman, voltou a ser amplamente influente nas últimas décadas, direcionando as políticas de governo para um vínculo entre desenvolvimento econômico e Educação Profissional, ou melhor, crescimento econômico e Educação Profissional. Diferentemente de um suposto benefício a todos os envolvidos no processo produtivo (capital e trabalho), percebemos que tem mais funcionalidade para o alcance da produtividade, o verdadeiro foco das empresas, sem desenvolvimento social em benefício da força de trabalho, restando apenas o direito à sua reprodução social.

Já a partir dos anos 2000, mudou-se a retórica em função de um projeto de neodesenvolvimento (social liberalismo), mas a lógica das reformas que se seguem mantém a predominância do mercado no comando e controle da Educação Profissional. Mantêm-se também as formas de flexibilização e introduz-se formas de diversificação da oferta de formação profissional aos jovens e trabalhadores com um processo de expansão que se inicia através das UNEDs, que marcam o primeiro passo desse processo no país e no estado do Piauí.

O Decreto 5154/04, do governo Luiz Inácio Lula (cuja coalizão de conciliação de classes foi liderada pelo PT), muda os termos da Educação Profissional técnica de nível médio, mas não conseguiu romper com a lógica mercadológica da lei anterior, mantendo os termos de subordinação e controle por parte do sistema produtivo do ensino profissional. O decreto, tratado como paliativo entre a situação instalada pelos governos anteriores e uma nova perspectiva. Mesmo retomando a modalidade integrada dos cursos, não avançou para um projeto de educação integral e emancipatória, na prática, pois manteve as competências e a empregabilidade como concepções basilares do currículo. Muito embora não assuma a centralidade dessas duas categorias, dissimuladas por via de conceitos como o de cidadania e empreendedorismo, muito presente nos relatórios do MEC e do IFPI.

No terceiro capítulo buscamos apreender a dinâmica da expansão ocorrida com a Lei 11.892/08 dos Institutos Federais no país, importante passo no sentido de compreender como as demandas do mercado de trabalho são colocadas naquela conjuntura econômica entre os anos de 2008 a 2015, em pleno aflorar da crise econômica mundial. O projeto surge como verdadeiro paradoxo, alentando esperanças na empregabilidade e no empreendedorismo como alternativa para inserção dos jovens e trabalhadores no mercado. Este é o período no qual cresce a oferta de trabalho no país, marcado pela precariedade.

Esse processo de expansão corresponde à conjuntura de relativo crescimento econômico do neodesenvolvimentismo, baseada na lógica da busca de melhoria para a competitividade e produtividades das empresas. Esta expansão foi sustentada na ideologia da qualificação para um neodesenvolvimento, mantendo de forma dissimulada a concepção de formação por competências e o velho *dualismo anacrônico, mas de roupa nova*. No geral, manteve-se a essência da lógica da dualidade nas políticas de Educação Profissional, principalmente com relação à integração ao ensino básico, representado pela baixa especialização da formação ofertada.

Embora o projeto dos Institutos Federais falasse em *revolução* ou *era* do ensino profissional, superdimensionando as mudanças que ocorriam naquele momento, a expansão significativa que ocorre da Rede Federal EPCT foi acompanhada pela expansão em uma escala muito mais superior na rede privada, através do PRONATEC (de viés privatista). Foram financiados verdadeiros Shopping Centers com recursos também oriundos do fundo público, mas controlados diretamente pela patronal via o “Sistema S”, que monopolizava os cursos FIC e a maioria dos recursos destinados para a expansão da Educação Profissional. No IFPI, também, foi generalizada a oferta de cursos FIC.

Na relação entre Educação Profissional e mercado de trabalho no Piauí, tema aglutinado no quarto e último capítulo desta tese, identificamos alguns fatores responsáveis pelas incongruências entre o processo de expansão do IFPI e a oferta de empregos no mercado durante o período de 2008 a 2015. Como já destacamos, nossa investigação sofreu limitações nesta questão, em função da indisponibilidade de fontes primárias ou secundárias com dados sobre a inserção dos egressos do IFPI no mercado de trabalho. O que poderiam discutir a questão com mais precisão. Na ausência destes dados, não pudemos avaliar os impactos do processo de formação no IFPI no mercado de trabalho local das quatro cidades piauienses estudadas. Mas foi possível realizar algumas inferências importantes a partir da situação mais geral da juventude no mercado de trabalho com os dados da PNAD/IBGE referentes ao período de 2008 a 2015 e alguns dados complementares.

Constatamos o esforço da instituição de vincular sua oferta formativa à realidade do mercado de trabalho, quando a maioria dos cursos de nível médio regular ofertada está voltada para os setores de serviços e comércios, atendendo aos APL mais influentes na economia piauiense. As dificuldades de inserção no mercado por parte dos egressos não reside apenas em definições internas da instituição ou em deficiências do ensino (em que pese sua importância para o itinerário entre cursos e mercado de trabalho), mas principalmente em fatores estruturais e na realidade da economia piauiense, aspectos que a gestão do IFPI não pode interferir ou controlar.

Além de uma economia focada principalmente na agroexportação, sua função frente à DIT está visivelmente voltada para a formação do EIR, nas suas diferentes variações. Regiões mais periféricas têm exigência para trabalho menos especializado, refletindo sobre o processo formativo dos jovens e trabalhadores. Conseqüentemente, a formação para o trabalho simples é menos complexa, então ocorre a predominância do trabalho informal e precário. Da mesma maneira, a subutilização da força de trabalho se reflete em um percentual expressivo da população ocupada e no alto índice de desemprego da PEA no estado do Piauí.

Percebemos como as incertezas sobre o trabalho, na época atual, de reestruturação e flexibilidades, impactam o processo formativo no âmbito profissional de jovens e trabalhadores. Além disso, provocam fenômenos contraditórios entre escola e sistema de produção, como o processo de expansão da oferta de cursos seguida de insuficiente inserção dos seus egressos no mercado de trabalho. O mercado tem suas metamorfoses e estratégias frente ao recrutamento e à organização da força de trabalho, contrariando, muitas vezes, a lógica da própria escola que baseada na ideologia da empregabilidade alenta esperança da inserção profissional e até mobilidade social por parte dos seus estudantes.

Sem sombra de dúvidas, alguns achados desta pesquisa são bastante significativos, revelando questões pertinentes para o entendimento da relação entre os cursos profissionalizantes e o mercado de trabalho piauiense. Podemos sintetizar aqui os aspectos que interferem no plano geral e específico nesta relação:

a) Os problemas internos do IFPI mais sentidos reforçam esses descompassos e agravaram as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, como os elevados níveis de evasão, repetência e reprovação dos estudantes no IFPI, ainda que os índices relacionados a estes problemas pedagógicos venham sendo superado paulatinamente. Os abalos nas trajetórias escolares de uma parcela considerável dos estudantes, por conta destes problemas, ocorrem à medida que a conclusão dos cursos é adiada ou mesmo interrompida;

- b) Os dados quantitativos da PNAD/IBEGE do período entre 2012 e 2015, relativos à ocupação e desocupação jovem no Piauí, foram utilizados para ilustrar as dificuldades de inserção dos jovens da faixa etária de 14 a 24 anos de idade no mercado de trabalho piauiense. Esta faixa etária agrupa os maiores índices de desemprego. As evidências encontradas demonstram que os setores de menor faixa etária têm mais dificuldades de inserção, justamente na idade pós-conclusão do ensino médio técnico, quando se lançam à procura do primeiro emprego. Os números da PNAD/IBEGE caracterizam uma tendência crescente ao desemprego jovem durante o período;
- c) Identificamos um precário aproveitamento dessa força de trabalho e a incapacidade do mercado de trabalho piauiense de incorporá-la. É a subutilização da força de trabalho jovem, ou seja, a não utilização da força de trabalho em tempo e disposição existente por parte dos trabalhadores. Somente 45% das pessoas com algum curso técnico trabalharam na sua área de formação, constatando um certo desprezo nos setores de comércio e serviço pela formação;
- d) Por outro lado, percebemos que 17% da PIA possuía algum curso de formação profissional, índice considerado significativo comparando com o país e a Região NE. Do mesmo modo, 30,5% das matrículas no ensino médio, em 2015, encontrava-se na Educação Profissional, mais elevado que o Brasil e o NE. Sua evolução foi crescente entre 2008 e 2015, demonstrando o aumento da busca por profissionalização. Aqui reside a principal contradição entre alto índice de jovens formados em cursos profissionalizantes e o alto índice de jovens fora do mercado de trabalho piauiense;
- e) A maioria dos jovens na faixa etária entre 14 a 24 não compunha a força de trabalho no Piauí nem em 2012 nem em 2015. São 329 mil jovens, sendo que o índice de desemprego entre os ocupados chega a 18,27%, elevadíssimo comparado com os padrões de desemprego da PEA no país segundo a PNAD/IBGE;
- f) Ainda percebemos que o IFPI cumpre papel importante na inserção dos egressos no ensino superior. Essa função não mais oculta tem sido reconhecida pela sociedade atestando a qualidade da educação ofertada. Inclusive, muitos jovens recorrem à Educação Profissional como trampolim para a educação superior. A instituição acumula dados positivos pela quantidade anual de ingressantes nas universidades via seleção do SISU, o que também demonstra a resistência do caráter propedêutico da Educação Profissional, sinalizando a permanência da dualidade entre o profissional e o propedêutico;
- g) A Educação Profissional, além da profissionalização, transformou-se em um *abrigo social* para os jovens. A renda familiar dos alunos do IFPI deve ser considerada muito baixa entre 2010 e 2015, caracterizando seu alunado como muito carente socialmente. Em 2015, 49%

detinha renda de até 0,5% SM. Parcelas expressivas das famílias têm renda per capita muito baixa, nos levando a deduzir que a grande maioria desses alunos são filhos de pais que vivem na informalidade ou desemprego, no campo ou na cidade, características principais da situação ocupacional da maioria da população ocupada piauiense;

Por último, além da lacuna que fica sobre o mapeamento dos egressos no mercado de trabalho piauiense, objetivo que precisa se estender a outra investigação mais específica, durante a pesquisa nos deparamos com outro problema. Descobrimos a necessidade de analisar a Educação Profissional no novo cenário econômico que vem se desenhando para o estado do Piauí com o chamado Projeto Piauí 2050 e a abertura de novas áreas de exploração. Faz-se, portanto, necessário compreender o impacto que está produzindo nos dias mais atuais a produção de energia eólica e solar, além do setor de mineração na economia do sul do estado, abrangendo a macrorregião que agrupa os municípios de Picos, Paulistana, São Raimundo Nonato e São João do Piauí.

Perguntas importantes sobre a relação entre a formação profissional no IFPI e o mercado começam a exigir respostas nesse novo cenário: Surgirão novas demandas por força de trabalho qualificada em nível médio? Quais as demandas formativas que estarão emergindo a partir desses novos APLs? Como o IFPI poderá colaborar na formação da força de trabalho requerida por esse novo mercado de trabalho em formação? Deixamos a sugestão para que novas pesquisas se debrucem sobre estas questões que, certamente, exigirão respostas da Educação Profissional ofertada no estado do Piauí.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.
- ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; MACAMBIRA, Júnior; SANTOS, Geórgia Patrícia dos. Juventude na sociedade contemporânea: uma discussão sobre políticas públicas e mercado de trabalho. In: MACAMBIRA, Júnior; ARAÚJO, Tarcísio Patrício de; LIMA, Roberto Alves. **Mercado de Trabalho: qualificação, emprego e políticas sociais**. Fortaleza: IDT, 2016. p.159-173.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Todos pela Educação**. São Paulo: Moderna, 2017.
- ALMEIDA, Marilis Lemos de. **Da formulação à implementação: análise das políticas governamentais de Educação Profissional no Brasil**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP: 2003.
- ALTHUSSER, LOUIS. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital: A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização**. Londrina: Práxis, 1999.
- ANDRADE, Dalila Oliveira. Políticas educacionais nos anos de 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p.105-122.
- ANTUNES, Ricardo. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.
- _____. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. Boitempo, São Paulo: 2014.
- _____. Da especialização à flexibilização: as formas da educação no modo de produção capitalismo. In: PREVITALI, Fabiane Santana (et. al.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012. p.15-24.
- _____. **O continente do labour**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- _____. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.
- _____. **O caracol e sua concha: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005b.
- _____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**. Da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ARAÚJO, Alberto Borges de. Educação tecnológica para a indústria brasileira. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p.69-82, 2008. Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2870>>. Acesso em: 13 fev 2017. <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2870>

ARAÚJO, Tarcisio Patrício de; LIMA, Roberto Alves de. Formação profissional no Brasil: revisão crítica, estágio atual e perspectivas., **Estudos Avançados**, , p. 175-190. 2014. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000200012>. Acesso em: 13 fev. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000200012>

AZEVEDO, Luiz Alberto; COAN, Marival; SHIROMA, Eneida Oto. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? Boletim Técnico do SENAC: **Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, maio/agosto, p.27-39, 2012. < <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/164>>. Acesso em: 12 feve 2017.

AZEVEDO, Luiz Alberto; COAN, Marival. O ensino profissional no Brasil: atender “os pobres e desvalidos da sorte” e incluí-los na sociedade de classes - uma ideologia que perpassa os séculos XX e XXI. **Trabalho Necessário**, ano 11, n. 16, p.1-27, 2013. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em: 15 out. 2017. <https://doi.org/10.22409/tn.11i16.p8449>

BACELLAR, Olavo Ivahoé de B; LIMA, Gerson Portela. **Causas de tendências do processo migratório piauiense**. Teresina: Fundação CEPRO, 1990.

BALCÃO DO TRABALHADOR RECEBE CURRÍCULOS PARA VAGAS DE OPERADOR DE CALL CENTER. **Cidade Verde**. Economia, 29/01/2018. Disponível em: <https://cidadeverde.com/noticias/264944/balcao-do-trabalhador-recebe-curriculos-para-vagas-de-operador-de-call-center>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BARAN, Paul A. Causas Próximas do crescimento econômico. In: PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1974. p.83-85.

BARBOSA, Rosangela Nair de Carvalho. Arranjo produtivo local, política do espaço e flexibilização do trabalho. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 125, p. 167-188, jan./abr. 2016. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.06>. Acesso em: 22 nov. 2018. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.061>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. E-book.

BERTALANFFY, Ludwing Von. A teoria geral dos sistemas na educação: a produção de generalistas científicos. In: BERTALANFFY, Ludwing Von. **Teoria Geral dos Sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1973. p.77-79.

BIELSCHOWSKY, Ricardo (org.). **Cinquenta anos de pensamento da Cepal**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editorial Record, 2000. Disponível em: <<https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/1607-cinquenta-anos-pensamento-cepal>>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. **Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em : <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html>>. Acesso em :5 agosto 2017.

_____. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 10 agosto 2017.

_____. **A Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11195-18-novembro-2005-539206-publicacaooriginal-37266-pl.html>>. Acesso em: 9 março 2017.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 fev 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

_____. **Lei nº 8.948/94, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados [2017]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10 set. 2017.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau e dá outras Providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2017]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>> Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2017]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-norma-pl.html>> Acesso: 12 ago. 2017.

_____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2004.

_____. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 18 abr. 1997. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>> Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Decreto nº 2406, de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 que trata de Centros Federais de Educação Tecnológica e do Sistema Nacional de Educ. Tecn. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406_97.pdf> Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909.** Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Parecer n. 39, de 08 de dezembro de 2004.** Esclarece a aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 07 jan. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 05 de outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

_____. Governo Federal (Luiz Inácio Lula da Silva). **Mensagem ao Congresso Nacional, 2009, 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 53ª legislatura.** Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral da Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/mensagem-ao-congresso/pdfs/2009_apresentacao.pdf> Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Governo Federal (Dilma Rousseff). **Mensagem ao Congresso Nacional, 2012, 2ª Sessão Legislativa Ordinária da 54ª legislatura. Brasília: Presidência da República.** Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral da Presidência da República, 2009. Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=Mensagem+do+governo+federal+ao+congresso+nacional+2012&nfpr=1&sa=X&ved=0ahUKEwj447Dv7LLhAhVXIrkGHekvBmYQvgUIKygB&biw=1366&bih=657>> Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Governo Federal (Dilma Rousseff). **Mensagem ao Congresso Nacional, 2014: 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 54ª Legislatura.** Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex->

presidentes/dilma-rousseff/mensagem-ao-congresso/mensagem-ao-congresso-nacional-2010-2016/mensagem-ao-congresso-nacional-2014.pdf>. Acesso em 5 dez. 2017.

_____. **Relatório anual de avaliação do PPA 2012-2015, ano-base 2015**, Volume II, Programas temáticos, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/assuntos/planeja/plano-plurianual>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRAZ, Márcio. Inserção desvantajosa, atraso e subordinação das políticas de desenvolvimento na economia piauiense. **Departamento de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Piauí**. Texto de discussão nº 12, v.1, n.12, a.7 (maio 2007) - Teresina: UFPI, 2007.

BRESSER-Pereira, Luiz Carlos. O NOVO DESENVOLVIMENTISMO. In: BRESSER-Pereira, Luiz Carlos. **Globalização e Competição: Por que alguns países emergentes têm sucesso e outros não**. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2009, p.75-94.

_____. Teoria novo-desenvolvimentista: uma síntese. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 19, pp.145-165, jul.-dez. 2016. Texto apresentado no Centro Internacional Celso Furtado, Rio de Janeiro, 11 de agosto de 2016. Revisado em outubro 2016

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, set.-dez., Rio de Janeiro, 2011, p.545-562. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27520749002>. Acesso em: 2 dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300002>

BULLA, Beatriz; ASSIS, Francisco Carlos de; SOUSA, Dayanne. Formação técnica pode alavancar a competitividade. *Estadão*, on lin, e, Estado de S. Paulo, 09 nov. 2012. Disponível: www.estadao.com.br. Acesso 30 jan. 2018.

CAMUS, Alberto. O mito do Sísifo: ensaio sobre o absurdo. **Le Livros**. Disponível em: <<http://sanderlei.com.br/PDF/Albert-Camus/Albert-Camus-O-Mito-de-Sisifo.pdf>>. Acesso 22 nov. 2017.

CASSIOLATO, Maria Martha M. C.; GARCIA, Ronaldo Coutinho. **Pronatec: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional**. Rio de Janeiro: IPEA, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2406/1/TD_1919.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

CASSIOLATO, José E. LASTRES, Helena M.M. **Glossário de Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais**. Rio de Janeiro: UFRJ, jan., p.17-18, 2004. Disponível em: www.ie.ufrj.br/redesist 18. Acesso em 24 dez. 2018.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **IOKOS**, Rio de Janeiro v.8 n.1, p.71-91, 2009. Disponível em: <http://www.revistaoikos.org/seer/index.php/oikos/article/view/132/111>. Acesso em: 2 mar 2018.

_____. O canto da sereia: social-liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. In *Em Pauta*, v.11, n.31, 2013:< <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7562>>. Acesso em: 14 jan. 2017.
<https://doi.org/10.12957/rep.2013.7562>

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**: a historicidade da educação Profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. Historicidade das reformas da educação profissional. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, jan./jun. p. 50-64. 2014.

_____. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p.100-137.

_____. A transformação do trabalho e a formação profissional na sociedade da incerteza. In: **30º Reunião Anual da Anped**, Caxambu, MG, 7 a 10 out. 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/transformacao-do-trabalho-e-formacao-profissional-na-sociedade-da-incerteza>> Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. Qualificação, formação ou educação profissional? Pensando além da semântica. **Contexto e educação**, Ijuí: Editora da UNIJUI, n. 51, p. 67-86, jul./set. 1998.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.** vol.17 n.49 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2012, p.11-37. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 fev. 2017.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Revista Outubro**, p.7-28, 2001. Disponível em < <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>>. Acesso em: 26 ev. 2017.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo como estratégia para Formar um trabalhador de novo tipo. **REVISTA LABOR**, p. 1-18, n.9 v.1, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23373/1/2013_art_mcoan.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2018.
<https://doi.org/10.29148/labor.v1i9.6609>

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. Os riscos do Pronatec para a educação técnica profissional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 179-184, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre aprovação dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciências e**

Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018^a, 63-82

_____. IFs: Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: novos e velhos desafios. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.267-278. E-book.

_____. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.154, p.912-933 out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>> Acesso em: 30 fev. 2017.
<https://doi.org/10.1590/198053142913>

_____. A educação e a construção de uma sociedade aberta. In: CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

CURY, Roberto Jamil Cury; TAMBONI, Maria Ignez Saad Bedran; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. AZZI, Sandra. **A Profissionalização do Ensino na Lei nº 5692/71**. Brasília, INEP, 1982.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues. **O Ensino Profissional na irradiação do Industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2005.
<https://doi.org/10.7476/9788539303021>

DAL ROSSO, Sadi. **O ardil da flexibilidade:** os trabalhadores e a teoria do valor. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. **Mais trabalho!:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2000.

DELUIZ, Neise. O modelo de competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAI**, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, p.12-25, set/dez., 2001. Disponível em: <http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/O%20modelo%20das%20competencias%20profissionais%20N_Deluz.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2018.

DIEESE. **Principais Aspectos do Programa de Aceleração do Crescimento**. São Paulo: DIEESE. Nota Técnica, n. 41, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/notatec35.pac>>. Acesso em: 24 out. 2017.

_____. Nota Técnica. **Educação Profissional e mercado de trabalho:** ainda há muito a avançar. São Paulo: DIEESE. Nota Técnico n. 199, nov. 2018. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2018/notaTec199qualificacaoProfissional.html>. Acesso em: 15jan 2019.

DUARTE, Newton. **A sociedade do conhecimento ou Sociedade das Ilusões**. Campinas: SP: Autores Associados, 2008.

ENGUIITA, Fernandes. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. O Discurso da Qualidade e Qualidade do Discurso. GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 93-110.

FAGIANI, Cilson César (et al.). Trabalho e Educação Profissional no Brasil: formação humana ou para o mercado? In: BATISTA, Eraldo Leme; Müller, Meire Terezinha (orgs.). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea, 2013, p.203-218.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação de Desenvolvimento da educação, 1995.

FERES, Marcelo Machado. A contribuição do Pronatec para expansão da educação profissional brasileira. In: **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. – Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, e Estudos Estratégicos, , p.81-92, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36781-a-contribuicao-pronatec-expansao-educacao-profi-brasileira-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 24 jul. 2018.

FERRETTI, Celso João. Educação profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CDROM.

_____. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, Ago., p.225-269, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73301997000200002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: mar. 2018.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000200002>

_____. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.90, n.224, p.11-31, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73301997000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000200002>.

_____. O ensino técnico de nível médio no CEFET/SP diante das políticas dos governos FHC e Lula. **Relatório de pesquisa** – Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em:<<http://bvs.fapesp.br/pt/auxilios/23745/o-ensino-tecnico-de-nivel-medio-no-cefet-sp-diante-das-politicas-dos-governos-fhc-e-lula/>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

_____. As políticas de expansão do atendimento do ensino técnico e suas contraditórias consequências. In: RAHME, Mônica Maria Farid; FRANCO, Marco Antonio de Melo; DULCI, Luciana Crivellari (org.). **Formação e políticas públicas na educação: tecnologias, aprendizagem, diversidade e inclusão**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p.45-64.

_____. Questão de mercado. **Onda Jovem**, ano 2 , n. 6, Nov 2006/ fev 2007, p.34-37

FERREIRA, Marcelo Santos. Influência de órgãos internacionais na educação profissional brasileira. **Revista Brasileira de Educação Profissional**, v.2 n. 13, p.73-80, 2017.
<https://doi.org/10.15628/rbept.2017.5595>

FRANÇA, Robson Luiz de; PREVITALLI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos Lucena. Trabalho e educação: a formação do trabalhador no contexto das crises cíclicas do capitalismo monopolista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 201-219, set.2009. Disponível em:< <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639624>> . Acesso em: 22 abr. 2018.
<https://doi.org/10.20396/rho.v9i35.8639624>

_____. (org.), **Educação e Trabalho: Políticas públicas e a formação para o trabalho**, São Paulo: Alínea, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out., 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em 22 set. 2017.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e luta de classes na América Latina. Estudos do Trabalho. Ano II – Número 3 – 2008. **Revista da RET Rede de Estudos do Trabalho**. Disponível em: <www.estudosdotrabalho.org>. Acesso 25 out 2018.

_____. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p.129-136, mai/ago., 2009.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo; Cortez, 2010.

FURTADO, Adolfo. Estudo Técnico. **Desemprego entre jovens: situação do Brasil e lições da experiência internacional**. Brasília, DF: Consultoria Legislativa, julho, 2016.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora. In: GENTILI, Pablo (org.). **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis: Editora Vozes, p.76-99, 2013.

Geração *nem-nem* é fenômeno mundial, diz relatório da OIT. **Valor Econômico**, Brasil, 22 jan. 2014, Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/3402700/geracao-nem-nem-e-fenomeno-mundial-diz-relatorio-da-oit>. Acesso em: 4 fev. 2019.

GODEIRO, Nazareno. Neodesenvolvimentismo ou neocolonialismo: sobre o mito do Brasil imperialista. São Paulo: Sandermann, 2016.

GOMES, Carlos Antonio. A qualificação resignada. A má formação da força de trabalho como um problema estrutural do desenvolvimento brasileiro. Tese (Doutorado). UNICAMP, 2011.

GOMES, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, p. 43-58, 1995.

GRABOWSK, Gabriel. Desenvolvimento local e regional & Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Ensino médio integrado à educação profissional. **Salto para o Futuro**, Boletim 07, Mai/jun. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf> Acesso em: 10 de jun. 2018.

GRUPPI, Luciano. **Tudo Começou com Maquiavel**. Porto Alegre, RS: L&Amp; PM Editores Ltda. 1980.

GUIMARÃES, Marlon da Costa. 10 anos do Decreto nº 5.154/04 e o Programa Dupla Escola. **Marx e o Marxismo**, v.3, n.4, jan/jun, p.113-126, 2015. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/78>>. Acesso em 13 jul. 2018.

HADDAD, Fernando. **Discurso na Plenária de Abertura da 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília (DF), 5 a 8 de novembro de 2006. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Profissional_Tecnologica/relatorio_1_conferencia_educacao_profissional_tecnologica_2.pdf>. Acessado em 1 março 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2015.

HARVEY, David **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo, SP, Boitempo, 2011.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HIRATA, Helena. Da polarização das competências ao modelo da competência. In: FERRETI, Celso João (et. al.). **Novas tecnologias, trabalho e educação** (et al.). Petrópolis: RJ, Vozes, 1994. p-128-137.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios Contínua**: Tabela 4094 - Pessoas de 14 anos ou mais de idade, total, na força de trabalho, ocupadas, desocupadas, fora da força de trabalho, e respectivas taxas e níveis, por grupo de idade. Pnad: microdados. Rio de Janeiro, 2008-2015. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4094>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios Contínua**. Educação e qualificação profissional : 2014 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. – Rio de Janeiro : IBGE, 2017. Disponível em< <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100061.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2019.

IFPI. **Relatório de gestão do Exercício de 2016**. Teresina-PI, IFPI, 2017. Disponível em <http://libra.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/auditorias/tcu_ifpi-relatorio-gestao-2016.pdf> Acesso em: 16 fev. 2018.

_____. **Relatório de gestão do Exercício de 2015**. Teresina-PI, IFPI, 2016. Disponível: <https://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/7848/TCU_IFPI-Relatorio-Gestao-2015.pdf> Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **Relatório de gestão do Exercício de 2014. Teresina-PI, IFPI, 2015**. Disponível em: <https://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/5994/idSisdoc_8840706v1-56RG%20IFPI%20_TCU.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. **Relatório de gestão do Exercício de 2013**. Teresina-PI, IFPI, 2014. Disponível em: <https://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/3202/Relatorio_de_Gest%C3%A3o_2013_IFPI.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **Relatório de gestão do Exercício de 2012**. Teresina-PI, IFPI, 2013. Disponível em: <<https://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/1738/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202012.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

_____. **Prestação de contas ordinária anual relatório de gestão do exercício de 2011**. Teresina-PI, IFPI, mar. 2012. Disponível em: <<https://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/7/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202011.pdf>>. Acesso em: 12 de mar. 2018.

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2010**. Teresina-PI, IFPI, mar. 2011. Disponível em: <<https://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/8/RelatoriodeGestao2010.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2009**. Teresina-PI, IFPI, mar. 2010. Disponível em: <<https://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/11/Relat%C3%B3riodeGest%C3%A3o2009.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Relatório de Gestão Exercício 2008**. Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí. Teresina-PI, Março de 2009. Disponível em: <<http://www6.ifpi.edu.br/attachments/article/15/RelatoriodeGestao.doc>>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2015-2019**, IFPI, Teresina 2014. Disponível em: <https://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/792/PDI_2015-2019.pdf>. Acesso em 24 jun. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. PDI 2010-2014, IFPI, Teresina-PI, 2010. Disponível em: <<https://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/792/PDI.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2018.

_____. **Organização Didática**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, Teresina-Piauí, Dez. 2010. Disponível em: <http://libra.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/Organizacao_Didatica_IFPI.pdf>. Acesso em: 220 set. 2018.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Notas Estatísticas. Brasília-D.: INEP, Fevereiro de 2017. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. **ENEM 2015 por escola - Resultados das escolas que ofereceram ensino médio integrado à educação profissional em 2015**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2015/enem_2015_ensino_medio_integrado_a_educacao_profissional.xlsx>. Acessado em: 3 de fev. 2019.

IGNÁCIO, Paulo Cesar de Sousa. A reforma da Educação Profissional: (m (dês)ajuste do sistema. **Universidade e Sociedade. Sindicato Nacional dos Doentes de Ensino Superior**. Brasília (DF), V. 9, n.19, p.95-97, maio/ago., 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. A historicidade das reformas da educação profissional. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, jan./jun. 2014, p. 50-64.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 55-75.

_____. **Reforma da educação profissional ou regime de acumulação flexível**. Trab. Educ. Saúde. vol. 5, n.3, PP.491-508, 2007. Disponível:<<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462007000300009>> Acesso em: 6 agosto 2017.
<https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300009>

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, out. 2006, p. 877-910. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>>. Acesso em: 23 jun 2018.

_____. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Dermeval Saviani; José Luiz Sanfelice; José Claudinei Lombardi (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. ed. 3. Campinas: Autores Associados, 2005, v. , p. 77-96.

_____. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: **Educação profissional: tendências e desafios**. Curitiba: PR: SINDOCEFET, p. 87-107, 1999.

_____. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1995.

IBGE. **Indicadores. Trabalho e Rendimento**. Tabela 4094 - Pessoas de 14 anos ou mais de idade, total, na força de trabalho, ocupadas, desocupadas, fora da força de trabalho, e respectivas taxas e níveis, por grupo de idade. SIDRA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, Trimestral, 2008-2015, Brasília: DF. 2018. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

Jovens veem ensino profissionalizante como meio de acesso ao primeiro emprego. **Agência Brasil** - Últimas notícias do Brasil e do mundo. Brasília, 7 nov. 2016. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br>>. Acesso 10 dez. 2017.

LEAL, Leite. Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil - um balanço das conquistas e reivindicações. **EPSJV/Fiocruz**, Rio de Janeiro, 20/02/2010, n.p. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-profissional-e-ensino-medio-integrado-no-brasil-um-balanco-das>> . Acesso em: 14 set. 2017.

LEHER, Roberto. Prefácio Crise do capital, crise da escola. Prefácio à **A crise da Escola**. Justino de Sousa Júnior. Fortaleza: Imprensa, Universitária, 2014. p.13-24.

_____. PAC, Educação e Heteronomia Cultural. **Revista Políticas Públicas**, v.11, n.1, jan./jun., 2007, p.9-33. <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3096>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

LENIN, Vladimir. **O Estado e a revolução: a revolução proletária e o renegado Kautsky**. São Paulo: Editora Sundermann, 2005.

LENIN, Vladimir. Ilich. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**. São Paulo: Global Editora, 1985.

LESSA, Sérgio. Trabalho, sociabilidade e individuação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 2, p. 231-246, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462006000200002>

LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação Técnica e Tecnológica. In: Oliveira D.A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condições docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação. 2010. CDROM.

_____. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.02, p.269-301, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10379>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

_____. De continuidade e retrocessos históricos: razões e impactos da reforma da educação profissional no Brasil. In: LIMA FILHO, Domingos Leite (org.). **Educação profissional: tendência e desafios**. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999. p.119-144.

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. Trabalho simples. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, on line, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tracom.html>>. Acessado em: 28 fev 2018.

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. Trabalho complexo. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, on line, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tracom.html>>. Acessado em: 28 fev 2018.

LIMA, Marcelo. PACHECO, Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar. As políticas públicas e o direito à educação: programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego versus plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n.º. 139, abr./jun., 2017, p.489-504. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-es0101-73302017167752.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017167752>

LOMBARDI, José Claudinei. EDUCAÇÃO E ENSINO EM MARX E ENGELS. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, Ago. 2010, p.20-42. Disponível em: < <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581/7005>>. Acesso em: 10 maio 2018.
<https://doi.org/10.9771/qmed.v2i2.9581>

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p.77-96.

LUCENA, Carlos (et al.). Mundialização e trabalho: um debate sobre a formação dos trabalhadores no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; LUCENA, Carlos, PREVITALLI, Fabiane Santana (org.). **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. Campinas, SP: Librum Editora, 2014. p.162-183. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639532>> Acesso em: 05 mar. 2017.
<https://doi.org/10.20396/rho.v9i33e.8639532>

LUCENA , Carlos; FRANÇA , Robson Luiz de; PALAFOX , Gabriel Humberto Muñoz. Mundialização e trabalho: um debate sobre a Formação dos trabalhadores no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, mai.2009, p.147-161. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art09_33esp.pdf> . Acesso em: 24 nov 2017.
<https://doi.org/10.20396/rho.v9i33e.8639532>

LUCENA , Carlos. **Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, Uberlândia, MG: UDUFU, 2004.

_____ (org.). Trabalho e Conhecimento Tácito na Reorganização da Produção Capitalista: uma análise das suas contradições. In: **Trabalho, precarização e formação humana**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MACHADO, Gustavo. **Saiba como acontece a exploração dos trabalhadores pelo capitalismo**. Opinião Socialista, n. 559, 2 a 15 ago. 2018, Ano 21, p. 10-1.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultura, 1982.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 19, n.64, p.13-49, set,1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73301998000300002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 10 fev. 2018.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000300002>

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. O método da economia política. **Crítica Marxista**, Campinas, n.30, p.103-25, 2010.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

_____. **A miséria da filosofia**. Tradução José Paulo Neto. São Paulo: Global, 1985.

_____. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Huitec, 1991.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

_____. **Trabalho assalariado e capital**. São Paulo: Global Editora, 1980.

MÉSZÁROS, Stván. **A crise estrutural do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Produção destrutiva e Estado capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1997.

MEC. **Relatório anual de análise dos Indicadores de gestão das instituições Federais de educação profissional, Científica e tecnológica**. Exercício 2016. Brasília: DF, SETEC, Out., 2017. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77151-relatorio-indicadores-da-rede-federal-2016-pdf/file>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. **Relatório anual de análise dos Indicadores de gestão das instituições Federais de educação profissional, Científica e tecnológica**. Exercício 2015. Brasília: SETEC, Out., 2016. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77151-relatorio-indicadores-da-rede-federal-2016-pdf/file>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. **Relatório anual de análise dos Indicadores de gestão das instituições Federais de educação profissional, Científica e tecnológica**. Exercício 2014. Brasília: SETEC, jun., 2015. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17929-analise-indicadores-2014&Itemid=30192> Acesso em: 23 out. 2017.

_____. **Relatório anual de análise dos Indicadores de gestão das instituições Federais de educação profissional, Científica e tecnológica**. Exercício 2013. Brasília: SETEC, jun., 2014. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17929-analise-indicadores-2014&Itemid=30192> Acesso em: 23 out. 2017.

_____. **Relatório anual de análise dos Indicadores de gestão das instituições Federais de educação profissional, Científica e tecnológica.** Exercício 2012. Brasília: SETEC, jun., 2012. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17984-setec-analise-indicadores-2012&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17 ago. 2018.

_____. **Relatório anual de análise dos Indicadores de gestão das instituições Federais de educação profissional, Científica e tecnológica.** Exercício 2011. Brasília: SETEC, jun., 2011. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17983-setec-analise-indicadores-2011&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17 ago. 2018.

_____. **Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica.** Exercício 2009 e 2010. Brasília, DF: SETEC, jun. 2011. Disponível em:
 <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17982-setec-analise-indicadores-2009-2010&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. **Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica.** Exercício 2008. Brasília: SETEC, abr. 2009. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17981-setec-analise-indicadores-2008&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 de ago. 2018.

_____. **Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.** Brasília, DF: SETEC, jan. 2007. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em 18 jul 2017.

_____. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes.** Brasília, DF, SETEC, 2010. Disponível em:
 <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso 15 agosto 2017.

_____. **O que é o Plano de Desenvolvimento da Educação?** Brasília: DF, SETEC, 2008, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/oquee.html>. Acesso em: 11 abr. 2008.

_____. **Educação profissional técnica integrada ao ensino médio.** Documento Base. Brasília, DF: SETEC, dez. 2007. Disponível em:
 <http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/oquee.html> Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF: SETEC, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/oquee.html>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. **Propostas em discussão:** políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: abril, 2004. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf> Acesso em: 05 fev. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Versão preliminar e não completa. Brasília: DF, SEMTEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em: 8 de fev. 2018.

_____. **PARECERES. Parecer CNE/CEB, Nº 16/99.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: DF, out. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf>. Acesso em: 12 set 2017.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me002599.pdf>>. Acesso em: 2 de jan 2018.

_____. **Portaria Nº 646, de 14 de maio 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências. Brasília, MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. **Portaria Nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013.** Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf/file>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. **Portaria Normativa. Nº 18, de 11 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso abr. 2019.

MERCADANTE, Aloízio. As bases do Novo Desenvolvimentismo no Brasil: Análise do Governo Lula (2003-2010). Tese (Doutorado). UNICAMP, 2010.

MILITÃO, M. N. Educação profissional. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional.** Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG, p. 133, 2000.

MOLL, Jaqueline (et al.). **Educação profissional e tecnológica: desafios, tensões e possibilidades,** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORETTI, Vanessa Dias. A teoria do valor em Marx e a educação: um olhar sobre a pedagogia das competências. In: PARO, Vitor Henrique (org.) **A teoria do valor em Marx e a educação.** São Paulo: Cortez, 2013.

MOROSINI, Márcia Valéria Guimarães Cardoso. Notas sobre o modelo das competências na educação profissional. In: **Estudos de politecnia e saúde**, volume 2, Rio de Janeiro: EPSJV, p.213-228, 2007.

MTE. **Piauí - Saldo do emprego celetista** - Fevereiro - 2004 a 2019. RAIS e CAGED. Brasília, DF. Disponíveis em: < <http://pdet.mte.gov.br/caged?view=default>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

NERI, Marcelo Cortez. **Educação profissional e você no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: FVG Social, mai. 2010. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/ibrecps/VOT2/index.htm>. Acesso em: 9 de jan. 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.); MARTINS, André Silva (et al.). **Direita para o social e esquerda para o capital**. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. Formação para o trabalho: História e Método. In: LOMBARDI, José Claudinei; LUCENA, Carlos, PREVITALI, Fabiane Santana. **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. Campinas, SP: Librum Editora, 2014. p.119-161. E-book.

NORONHA, Olinda Maria. Abordagem histórica da relação de trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; LUCENA Carlos; PREVITALI, Fabiana Santana (orgs.). **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. Campinas, SP: Librum Editora, 2014. p.60-81. E-book.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. São Paulo: Cortez e Moraes, 2. Ed. Ver, 1979.

OIT. **Tendências Mundiales del Empleo Juvenil 2017**: Caminos hacia un mejor futuro laboral. Resumen ejecutivo, 2017. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_598679.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. A educação profissional no contexto político-ideológico neoliberal. In: **Anais do II Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, p.1-12, 2013. Disponível em: < <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/>. Acesso em 22 out. 2017.

OLIVEIRA, Ramon. O Banco Mundial e a educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 24-33, 2001. Disponível em: < <http://www.oocities.org/spaprado/bancomundialeducacao.html>> . Acesso em: 25 agos. 2018.

_____. Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n.44, jan./abr., 2015, p.245-266. Disponível: < <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5134> ><https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.044.AC03>>. Acesso em: 12 set. 2017.
<https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.044.AC03>

ORTIGARA, Cláudio. Institutos Federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa. **Anais do II Colóquio Nacional “A produção do Conhecimento em Educação Profissional”**. Natal: IFRN, 2013.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA** - PPGEA/UFRRJ - Ano I, n. 1, jan-jun 2010, p. 89-110. Disponível em: < Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs.>. Acesso em: 24 fev 2018.

PAC da Educação será lançado nesta terça. **O Globo**. Educação. 23 abr 2007. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pac-da-educacao-sera-lancado-nesta-terca-4194955>>. Acesso em: 17 out. 017.

PACHECO, Eliezer (org.). **Os institutos federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília/São Paulo: Moderna, MEC- Fundação Santillana, 2011.
Panorama da Educação: destaques do Education at a Glance 2018. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018.

PIAUI. **Plano de Desenvolvimento Econômico Sustentável do Piauí (PIAUI 2050)**. Macrotendências de investimento produtivo e em infraestrutura nos seguimentos estratégicos. Produtos 2, CEPRO, out., 2013. Disponível em: <<http://www.cepro.pi.gov.br/pdes2050.php>>. Acesso em: 12 jan. de 218.

_____. **Lei Complementar Nº 87 de 22/08/2007**. Estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do Estado do Piauí e dá outras providências. Disponível em: < Lei Complementar Nº 87 de 22/08/2007.> Acesso em: 30 agos. 2018.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toytismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PINTO, Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set., p. 108-135, 2002. Disponível em <<https://www.cedes.com.br>>. Acesso em 15 out. 2017.

POCHMAN, Márcio. Novos e velhos problemas do mercado de trabalho no Brasil, **Revista IE**, FEE, v.26, n.2, 1998, p.119-139. Disponível em: <<https://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/issue/view/49>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. Trabalho e formação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 491-508, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 6 jul 2019.

PRADO, Eleutério Fernando da Silva. Exame crítico da teoria da financeirização. **Crítica Marxista**, n.39, p.13-34, Set./2014. Disponível em: < https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo2015_11_09_16_26_4039.pdf>. Acesso em: 30 fev 2018.

PROST, Antoine; VINCENT, Gérard. **História da Vida Privada**. n. 5. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PRELAC. Prelac, uma trajetória para a educação para todos - Panorama sócio-educacional: cinco visões sugestivas sobre a América Latina e o Caribe. Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe. **Revista Prelac**, Ano 1, n. 0, agosto 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_13454522-d481-4cd7-8139-20513d508fbb?_=137293por.pdf>. Acesso em 4 jun. 2018.

PREVITALI, Fabiane Santana (et al). Trabalho, educação e sociedade: a formação do trabalhador no âmbito da acumulação do capital. In FRANÇA, Robson Luiz de (org.), **Educação e Trabalho: Políticas públicas e a formação para o trabalho**, São Paulo: Alínea, , 2010, p. 205-230.

PREVITALI, Fabiane Santana. O controle do trabalho pelo discurso da qualificação do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva do capital. Publ. UEPG **Publicatio Hum. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts**, Ponta Grossa, vol. 17(2), p. 141-155, dez., 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/1768>>. Acesso em set. 2017.

PREVITALI, Fabiane Santana; FRANÇA, Robson Luiz de; FAGIANI, Cilson César. Trabalho e reestruturação produtiva na agroindústria sucroalcooleira. In: PREVITALI, Fabiane Santana (et. al.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012. p.15-24.

PRESTES, Emília; VÉRA, Roberto. Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas: campos em disputas. **Revista Lusófona de Educação**, 2009,14, 45-59. Disponível em <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n14/n14a04.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classe**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1981.

RACHID, Cora Bastos de Freitas. **A qualificação profissional: um estudo de competência**. São Paulo: CENAFOR, 1979.

RAMOS, Marise Nogueira. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015, p.97-113.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set., p. 400-422, 2002. Disponível em: <https://www.unicampo.br/http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/mn_ramos.pdf>. Acesso 18 nov. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000020>

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inês Teresinha. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: democratização ou precarização da educação profissional? **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 15, n. 2, p. 393- 407, ago./dez. 2016. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/23609>>. Acesso em: 22 set. 2017.

<https://doi.org/10.15448/1677-9509.2016.2.23609>

RAMOS, Alicia Felisbino; FRANÇA, Robson Luiz de. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho com o avanço das novas tecnologias. In: FRANÇA, Robson Luiz de (org.).

Trabalho, educação e formação profissional: a expansão do capitalismo e a reestruturação da produção. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p.43-57. E-book.

RIBEIRO, Danielle. **Estado e capital em Stván Mészáros.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 23, n. 80, Set., p.401-422, 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 04 out. 2017.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000020>

RODRIGUES, Antonio Gerardo (Org.). **Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí: 90 anos de ensino profissionalizante.** Teresina: Edufpi, 2002.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.3, n.2, p.259-282, 2005.

<https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000200002>

ROMERO, Daniel; ANDREASSY, Érica; GODEIRO, Nazareno. **Os motivos da revolta popular: um balanço crítico do governo do PT.** São Paulo: ILAESE, 2014. Disponível em: <<https://issuu.com/nataliagranato/docs/um-balanco-critico-do-governo-do-pt>> . Acesso em: 20 de maio 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis, Vozes, 1986.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. **34ª Reunião Anual da ANPED**, Natal, RN, de 02 a 05 out. 2011.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. **Crônica de Uma crise anunciada: crítica à economia política de Lula e Dilma.** São Paulo: SG-Amarante Editorial, 2017.

_____. Crise econômica mundial e tendências da divisão internacional do trabalho. **Teoria e Revolução.** Capital e Imperialismo, 10 nov. Disponível em:

<<http://teoriaerevolucao.pstu.org.br/> 2018>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SANFELICE, José Luíz. Transformações no Estado-Nação e impactos na educação. In: Carlos Lucena (Org.). **Capitalismo, Estado e Educação.** Campinas: Alínea, v.1, 2008, p.64-83.

SAN SEGUNDO, Mário; MARTINS, Rosa Martins. Os ataques aos Institutos Federais: a restauração neoliberal radical no governo Temer. **Educação e Sociedade.** ANDES-SN, n.61, janeiro de 2018, p. 140-155. Disponível em: <

<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1155219983.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

SANTOS, Anselmo Luis dos; GIMENEZ, DENIS MARACCI. Inserção dos jovens no mercado de trabalho. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 29, n. 85, 2015, p.153-168. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142015000300011. Acesso em: 02 mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142015008500011>

SANTOS, Carla Barbosa de Farias; MARAVALHAS, Manoel Rui Gomes. Educação profissional técnica e as políticas públicas implementadas pelo Pronatec. **Artefactum – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, Ano IX, n. 2, 2017. Disponível em <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1497/721>>. Acesso em: 14 maio 2018.

SANTOS, Derivaldo. **Educação e precarização profissionalizantes**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, Derivaldo; SILVA, Geisiane Cristina Pereira da. UTILIZAÇÃO PRIVADA DE DINHEIRO PÚBLICO: alguns apontamentos sobre a gestão dos recursos do “Sistema S”. **Revista Pol. Públ.**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 187-203, jan./jun. 2015. <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v19n1p187-203>

SANTOS, Jailson Alves dos; RODRIGUES, José. (Des)Caminhos da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: contradições na trajetória histórica. **Marx e o Marxismo**, v.3, n.4, p.88-112, jan/jun, 2015. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/100>>. Acesso em 30 jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: **História e memória da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 29-38, 2011.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, out. 2007, p. 1231-1255, Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 26 nov. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados. 2009.

_____. **A Lei da educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. , p.152-180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012>. Acesso em: 15 abr. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SAVIANI, Dermerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45, set./dez., p.442-590, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>

SCHULTZ, Theodore W. Educação como investimento. IN: PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 2.ed. 1974. p.84-86.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.21, n.80, jul/set., 2013, p.563-624. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000300010>. Acesso em: 3 set. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300010>

SEGNINI, Liliana L. Petrilli. Taylorismo: uma análise crítica. In: BRUNO, Lúcia; SACCARDO, Cleusa. **Organização, trabalho e tecnologia**. São Paulo: Atlas, 1986.

SENAI. **Relatório de atividade 2011**. Brasília, DF: SENAI/DN, 2012. Disponível em: < <http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/relatorio-anual/>> . Acesso em: 22 ago.2018.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, n.29, p.153-164, jul./dez. 2010. Disponível em:< <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/50>>. Acesso em: 22 out. 2017. <http://dx.doi.org/10.5212/publ.humanas.v17i2.1768>

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 19 nov. 2017.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Concepção de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico no governo FHC: resultado de um processo histórico. **Trabalho Necessário**, ano 6, n. 6, p.1-45, 2008. Disponível em: < <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4633>>. Acesso em: 5 out. 2017. <https://doi.org/10.22409/tn.6i6.p4633>

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O processo de mundialização no desenvolvimento do capitalismo: reflexões a partir de K. Marx (1818-1883) e F. Engels (1820-1895). Londrina-PR: Laboratório de Ensino de Sociologia. **Depto Ciências Sociais da UEL**, 2001, mimeo, 12 p.

SILVA, Newton Ferreira da. Mundialização do capital e Precarização do trabalho: a regressão capitalista. **Aurora**, ano v, número 9, dez. 2011, p.65-77. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/>>. Acessado em: 13 ago. 2017.

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SISTEMA FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO PIAUÍ (FIEPI). Cadastro Industrial do Piauí, Teresina-Piauí, 2013/2014.

SOTELO VALÊNCIA, Adrián. **A reestruturação do mundo do trabalho**. Uberlândia: MG, EDUFU, 2009.

SOUSA JR. Justino. **A Crise da escola**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2004.

SOUZA, José Eurico Ramos de; CORREA JUNIOR, Darbêns Silvio; CONDE, S. C. O. Os institutos federais em três dimensões de análise. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**, v. 1, n.10, p. 2-11, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3463>>. Acesso em: 10 nov. 2017. <https://doi.org/10.15628/rbept.2016.3463>

SOUSA, José dos Santos. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, jul./dez., 2004, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/6-Souza2005.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

_____. Apresentação do Dossiê: a reforma neoliberal da formação para o trabalho no Brasil. **RETTA – Revista de Educação Técnico e Tecnológica em Ciências Agrícolas**. FRJ-Rural, Janeiro, vol. 1, n.1, Saropêdica, Rio de Janeiro, RJ: EDUR, p.13-20, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3125>>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. O recrudescimento da teoria do capital humano. **Marxismo e Educação**. Cadernos **Cermax**, n.3, p. 159-172, 2006. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cemarx/article/view/1367>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

SWEEZY, Paul M. **Teoria do desenvolvimento capitalista**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SOCHACZEWSKI, Suzanna. A produção da vida. **Revista Ciências do Trabalho – n. 7**, Abr. p. 149- 160, 2017. Disponível em: <<https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/119>>. Acesso 6 jan 2018.

TAYLOR, Frederich. **Princípio da administração científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

TCU. **Relatório de auditoria. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: DF, jun. 2012. Disponível em: <<https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. **Relatório de auditoria. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília: DF, jun. 2011. Disponível em: <<https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8182A151356F960151A1E2C55E207F&inline=1>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. A educação brasileira em 2017. Anuário brasileiro de educação básica. São Paulo: Moderna, 2017. E-book.

TRABALHE CONOSCO. Vikstar. Contact Center. Teresina-PI, 2018. Disponível em: http://www.vikstar.com.br/vaga/operador/?tipo_vaga=2. Acesso em: 8 de fev 2018.

TORRES, Fernando. Gestão do “Sistema S” rende R\$, 1 bilhão a entidades patronais. **Valor Econômico.** São Paulo, 30/08/2017. Disponível em: <http://sitesistec.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=278&Itemid=2>. Acesso em: 22 nov. 2017.

TUPY, Maria Isabel Nogueira. A Educação Profissional. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Organização do ensino no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Xamã, v. 1. 2007, p. 107-121. TRINDADE, Hiago. Crise do capital, exército industrial de reserva e precariado no Brasil contemporâneo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, maio/ago. 2017, p. 225-244. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.106>>. Acesso em: 16 fev. 2019. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.106>

VARELA, Fernando; ALVAREZ-URIA, Julia. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação.** São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira de. AMORIM, Mário Lopes. O cenário de crise do neodesenvolvimentismo e do neopopulismo e seus reflexos nos rumos da educação profissional: o caso do Pronatec. **X Seminário do Trabalho: Trabalho, crise e políticas sociais na América Latina.** Data 23, 24 e 25, maio, 2016, UNESPI-Marília, São Paulo.

VIEIRA, Maria Clarisse; REIS, Renato Hilário dos; SOBRAL, Julieta Borges. Uma Análise das concepções que permeiam a formação profissional do Pronatec. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p.190-123, jan./abr., 2017. <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.4023>

VIDOR, Alexandre (et al.). Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. *In*: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna - Fundação Santillana, 2011. p.47-120. E-book.

VITOR, Paulo. Cresce a arrecadação do “Sistema S” que não passa por controle do fisco. **Folha de São Paulo Uol.** Mercado, São Paulo, 16.07.2017, sexta-feira. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/07/1901639-cresce-a-arrecadacao-do-sistema-s-que-nao-passa-por-controle-do-fisco.shtml>>. Acesso em: 9 de mar 2018.