

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

JACQUELINE OLIVEIRA LIMA ZAGO

**POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
NO CONTEXTO DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL**

**UBERLÂNDIA
2020**

JACQUELINE OLIVEIRA LIMA ZAGO

**POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
NO CONTEXTO DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia para fins de obtenção do Título de Doutor.

Área de Concentração: Trabalho, Sociedade e Educação

Orientador: Robson Luiz de França

UBERLÂNDIA

2020

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

Z18 2020	<p>Zago, Jacqueline Oliveira Lima, 1975- Políticas e Programas para a Educação Profissional no Brasil no contexto de mundialização do capital [recurso eletrônico] / Jacqueline Oliveira Lima Zago. - 2020.</p> <p>Orientador: Robson Luiz de FRANÇA. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.758 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. FRANÇA, Robson Luiz de, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
-------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 26/2020/269, PPGED				
Data:	Dezoito de novembro de dois mil e vinte	Hora de início:	09:00min	Hora de encerramento:	13:00min
Matrícula do Discente:	11813EDU022				
Nome do Discente:	JACQUELINE OLIVEIRA LIMA ZAGO				
Título do Trabalho:	"POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NO CONTEXTO DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE NÍVEL TÉCNICO E TECNOLÓGICO: FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Eraldo Leme Batista - UNICAMP; Elisa Antonia Ribeiro - IFTM; Carlos Alberto Lucena - UFU; Fabiane Santana Previtali - UFU e Robson Luiz de França - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Robson Luiz de França, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do

Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/11/2020, às 12:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Alberto Lucena, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/11/2020, às 12:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisa Antonia Ribeiro, Usuário Externo**, em 18/11/2020, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Santana Previtali, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/11/2020, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ERALDO LEME BATISTA, Usuário Externo**, em 25/11/2020, às 11:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2392253** e o código CRC **E2F4EF14**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus por ser tão presente em minha vida e me enviar anjos. Anjos estes que em todas as vezes em que desanimei pegaram na minha mão e me fizeram seguir em frente, como os meus pais Antônio e Rosália, minha irmã Janaina e minhas amadas sobrinhas, Júlia e Jade.

À família minha estendida, tios e tias, primos e primas, muito obrigada por tudo!

Também tive o privilégio de contar com colegas de trabalho do CEFORES-UFTM, especialmente aqueles que permitiram que eu dedicasse parte da minha carga horária no processo de elaboração da tese. À querida Tetê e ao Paulo, minha eterna gratidão e compromisso com a casa que me acolheu.

Agradeço ainda aos queridos amigos e amigas que acompanharam minha jornada com carinho, dando-me aquele apoio nos momentos mais complicados. Não poderia deixar de citar o Léo, Lilian, Luíza, Karina, Regina, Cláudia, Walter, Luciene, Luci, Iracema, Natan, Carol, entre tantos outros que direta ou indiretamente contribuíram com amizade e respeito.

Gratidão a todos e todas, que estando perto ou longe, sejam amigos, colegas da UFU e da UFTM, conhecidos e invisíveis; obrigada pela solidariedade, companheirismo e trocas.

Aos profissionais do PPGED-UFU por toda a atenção dispensada aos alunos, facilitando nossa vida acadêmica: James, você é o coração do PPGED.

Aos professores e professoras da Linha Trabalho, Sociedade e Educação pelas aulas maravilhosas, orientações, eventos, entre outras atividades que muito acrescentaram para a construção teórica da tese; mas que além disso, ofereceram apoio, respeito e amizade.

Ao meu orientador, Professor Robson, pela sua firmeza e elegância na condução deste trabalho.

À revisora Juscelina, pelo seu primoroso trabalho de consultoria na revisão do texto.

Por fim, dedico esta tese ao meu companheiro Ysaac pela paciência e carinho. Sem ele ao meu lado, as coisas não seriam fáceis.

Quem vai te ensinar a trabalhar, homem de Deus? Poderia ter dito um burguês a um homem maltrapilho recém-chegado na cidade pré-industrial da Europa Ocidental em meados do século XIX. Esse homem provavelmente seria proveniente do leste europeu devastado pela fome e miséria. Olharia aquele homem de barriga proeminente por baixo dos muitos tecidos finos, e embora a fome latejasse e seus pés estivessem endurecidos pelo frio do chão molhado, e talvez por não conseguir pensar diante das urgências básicas, talvez seguisse esse homem em silêncio. Podia ouvir, mas não compreendia os dizeres de uma exposição contínua e gesticulação constante daquele homem estapafúrdio. O tal homem, apontava para um aglomerado de pessoas em situação igual a dele que se acotovelavam por um prato de alguma coisa quente, servidas por mulheres suadas e de rosto cansado. Foi então ter-se com o grupo, buscando aliviar a fome. Com algum esforço talvez conseguisse um pouco daquele escaldado ralo, que seria engolido rapidamente, não satisfazendo de todo o que a barriga pedia e foi se amontoar num dos poucos cantos disponíveis. Logo talvez chegasse um outro homem, este com um pouco menos pano e carne, que parecia “fichar” todos ali, perguntando com pouca educação de onde cada um vinha e o que sabia fazer. Alguns ouviam atentos, outros pouco se mexiam, enquanto o homem gritava que ali, naquela cidade, era proibido vagabundear, viver de esmolas. Todos precisariam arrumar uma ocupação ou seriam presos. Talvez seria melhor ter um teto e comida, talvez pensariam alguns cansados de tantas noites no frio. Com a chegada da noite, o movimento talvez diminuísse. E os muitos jogados talvez se lembrariam que não tinha como e nem porque voltar de onde vieram. Talvez se resignassem.

(Jacqueline Zago)

Considerando que existem condições de trabalho que implicam, para grande parte das pessoas, a injustiça, a miséria e as privações, o que gera um descontentamento tal modo que a paz e a harmonia universais são postas em risco, e considerando que é urgente melhorar essas condições.

(Constituição da Organização Internacional do Trabalho)

RESUMO

O objeto em questão da tese, o Programa Nacional de Acesso ao Trabalho e Emprego (PRONATEC), lançado em 2011 pela Presidenta Dilma Rousseff, reconfigurou a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na agenda do executivo federal. O objetivo da tese é apresentar a constituição do Ensino Profissionalizante no Brasil Republicano, como elemento integrante das políticas econômicas e sociais empreendidas pelo governo estatal, na configuração da economia mundializada, reestruturação produtiva e redefinição do papel dos Estados Nacionais, por meio das políticas e programas implementadas e as formas de controle social, procurando apreender o efetivo alcance dessas ações de acordo com os documentos e dados disponibilizados pelo poder estatal e suas agências. Parte das seguintes questões: Quais foram as políticas (de governo ou de Estado) para a formação de trabalhadores no contexto do capitalismo ao longo da constituição do Estado Brasileiro, especialmente no âmbito político-institucional? Em algum momento houve condições para se constituir uma Escola do Trabalho a partir da politecnia como princípio pedagógico? Especialmente quanto ao PRONATEC, em que se aproxima ou se distancia de outras políticas empreendidas pelo executivo federal ao longo da história da república? A tese que se busca defender é a de as Políticas Públicas foram constituídas por determinados governos, em determinados contextos políticos, como uma resposta a demandas mais ideológicas do que práticas, com o objetivo de convencer a opinião pública para o projeto de poder do governo de ocasião, com vistas à manutenção da ordem social vigente assentada nas relações de poder de proteção à propriedade privada. Ações também como resultado da resistência da classe trabalhadora, na luta para o acesso aos direitos sociais, especialmente o acesso à educação e ao trabalho. O percurso metodológico exigiu um debruçamento sobre a literatura disponível e que guarda sintonia epistemológica com a análise apresentada. O PRONATEC foi abandonado desde a interrupção do mandato de Dilma Rousseff, em 2016, e reconfigurado em 2020 pelo governo atual com o nome de NOVOS CAMINHOS. O tempo presente revela uma das maiores crises do neoliberalismo no mundo e, com a pandemia causada pela COVID-19, a realidade é de colapso no sistema capitalista. Em países como o Brasil, dependente estruturalmente do capital financeiro, manifestam-se as contradições inerentes às opções crescimento econômico e coalizão política. Os antagonismos de classe se agudizam, os trabalhadores excluídos do sistema produtivo estão mais pobres e as instituições, que deveriam garantir o Estado democrático e de direitos, se deterioram.

Palavras-chave: Trabalho. Trabalho e Educação. Educação Profissional.

ABSTRACT

The object of the thesis, the National Program for Access to Work and Employment (PRONATEC), launched in 2011 by President Dilma Rousseff, reconfigured Professional Education on the agenda of the federal executive. The objective of the thesis is to present the constitution of Vocational Education in Republican Brazil, as an integral element of the economic and social policies undertaken by the state government, in the configuration of the globalized economy, productive restructuring and redefinition of the role of National States, through policies and programs implemented and the forms of social control, trying to apprehend the effective scope of these actions according to the documents and data made available by the federal government and its agencies Part of the following questions: What were the policies (state government or federal government) for the training of workers in the context of capitalism throughout the constitution of the federal government, especially in the political-institutional sphere? At some point, were there conditions to establish a School of Work based on polytechnic as a pedagogical principle? Especially regarding PRONATEC, how does it approach or distance itself from other policies implemented by the federal executive throughout the history of the republic? The thesis that is sought to defend is that Public Policies were constituted by certain governments, in certain political contexts, as a response to more ideological than practical demands, with the objective of convincing public opinion for the government's power project. occasion, with a view to maintaining the current social order based on power relations to protect private property. Actions also as a result of the resistance of the working class, in the struggle for access to social rights, especially access to education and work. The methodological path demanded a look at the available literature, which is in line with the analysis presented. PRONATEC has been abandoned since the interruption of Dilma Rousseff's mandate, in 2016, and reconfigured in 2020 by the current government under the name of NEW PATHS. The present time reveals one of the biggest crises of neoliberalism in the world and, with the pandemic caused by COVID-19, the reality is that of collapse in the capitalist system. In countries like Brazil, structurally dependent on financial capital, the inherent contradictions in the options for economic growth and political coalition are manifested. Class antagonisms are aggravated, workers excluded from the productive system have become poorer and institutions, which should guarantee the democratic government and its rights, are deteriorating.

Keywords: Work. Work and education. Professional Education.

LISTA DE QUADRO E ILUSTRAÇÃO

Quadro 1 - PRONATEC Cefores-UFTM	228
Figura 1 - Uma Ponte para o Futuro	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cálculo da riqueza (apropriação do Capital), renda (trabalho) e Coeficientes de Gini	47
Tabela 2 - Produção Mundial Por Habitante – América do Norte, Latina e Europa...	56
Tabela 3 - Taxa de Crescimento do PIB Mundial, América Latina e Brasil	66
Tabela 4 - Taxa Acumulada ao longo do ano (BRASIL).....	69
Tabela 5 - Principais resultados PNAD 2019-2010	80
Tabela 6 - População alfabetizada (PA) e residente (PR) por Estado Brasileiro (1872-1920)	104
Tabela 7 - Ensino em Geral (Síntese) - 1907 a 1930	109
Tabela 8 - Ensino em Geral (Síntese) - 1932 a 1960	123
Tabela 9 - Ensino em Geral (Síntese) - 1964 a 1971	137
Tabela 10 - Número de matrículas na Educação Profissional 2002 -2019.....	176
Tabela 11 - Financiamento da Educação 2017-2018.....	183
Tabela 12 - Repasses realizados por Portarias (2011-2018)	198
Tabela 13 - Matrículas PRONATEC na Rede Federal	202

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Produção Mundial por Habitante (2012)	57
Gráfico 2 - Participação das Exportações Brasileiras nas Exportações Mundiais	677
Gráfico 3 - Composição da pauta exportadora brasileira	68
Gráfico 4 - PIB a preços de Mercado - BRASIL 1999-2020	70
Gráfico 5 - Admitidos e demitidos no CAGED 1999 - 2019.....	71
Gráfico 6 - Saldo Mensal do CAGED por setores 2004 - 2019	72
Gráfico 7 - Extrema Pobreza no Brasil (2001-2018).....	79
Gráfico 8 - BRASIL - Abrangência População Alfabetizada (1872-1920)	105
Gráfico 9 - Expansão da Rede de Educação Profissional.....	177
Gráfico 10 - Educação Profissional: Abrangência do Tipo de Curso e Modalidade (2007-2019)	178
Gráfico 11 - Rede de Oferta de Formação Inicial e Continuada (FIC) 2007-2019	179
Gráfico 12 - Educação Profissional por tipo de curso (2007-2019)	180
Gráfico 13 - Novas Matrículas na Rede Federal 2012-2018	181
Gráfico 14 - Portarias Expedidas para repasses de recursos financeiros do PRONATEC	197
Gráfico 15 - Valores Descentralizados	198
Gráfico 16 - Recursos Recebidos PRONATEC 2011-2018.....	199
Gráfico 17 - PRONATEC Matrículas Atendidas por Tipo de Curso - Rede Federal (2011-2018)	202
Gráfico 18 - Modalidade de Oferta dos Cursos Técnicos PRONATEC - Rede Federal 2011-2018	201
Gráfico 19 - Matrículas Atendidas na Rede EPT por Modalidade de Oferta 2011-2018	204
Gráfico 20 - Novas Matrículas Rede Federal EPT	205
Gráfico 21 - PRONATEC: Matrículas Atendidas Rede Federal de Uberaba 2011- 2018	222
Gráfico 22 - Matrículas por Tipo de Curso e Modalidade de Oferta 2011-2018	227

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

AI-5 - Ato Institucional Número Cinco

AMRJ - Arsenal de Marinha do Rio de Janeiro

ANDE - Associação Nacional de Educação

ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

ANPAE - Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós- graduação em Educação

ATTAC - Associação pela Tributação das Transações Financeiras para ajuda aos Cidadãos

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAGED - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

CCQ - Círculos de Controle de Qualidade

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDEFOP - Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEFORES - Centro de Educação Profissional da UFTM

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina

CERTIFIC - Rede Nacional de Certificação e Formação Profissional Inicial e Continuada

CGEE - Centro de Gestão e Estudos Estratégicos

CGT - Confederação Geral de Trabalhadores

CGU - Controladoria Geral da União

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNI - Confederação Nacional da Indústria

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONIF - Conselho dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CPB - Confederação de Professores do Brasil

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito
CUT - Central Única de Trabalhadores
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EAA - Escolas de Aprendizes Artífices
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
ETFs - Escolas Técnicas Federais
EUA – Estados Unidos da América
FASUBRA - Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
FDE - Fórum de Dirigentes de Ensino
FENOE - Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FSM - Fórum Social Mundial
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEBECC - Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
IEPE - Instituto Especializado em Psicologia Empresarial
IFES – Instituições Federais de Educação Superior
IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE - Ministério de Reforma e Administração do Estado
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Sem Terra
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
NALS - Pesquisa Nacional de Alfabetização de Adultos
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS - Organização Mundial do Comércio
ONGs - Organizações Não-Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
PA – População Alfabetizada
PAEG - Programa de Ação Econômica do Governo
PDE - Plano Decenal de Educação para Todos
PDN - Programa Nacional de Desestatização
PEA - População Economicamente Ativa
PIB – Produto Interno Bruto
PIN - Plano de Integração Nacional
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNA - Plano Plurianual
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
PR – População Residente
PREMEM - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEM - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Trabalho e Emprego
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSDB – Partido Social Democrata Brasileiro
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC - Serviço Social do Comércio
SESI - Serviço Social da Indústria
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINE - Sistema Nacional do Emprego
SISTEC - Sistema de Gestão da Educação Técnica
SISU – Sistema de Seleção Unificada
SNE - Sistema Nacional de Educação
SUDAM - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TDM -Teoria Marxista da Dependência
TIC - Tecnológica e as tecnologias de informação e comunicação
UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNB – Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA SOB O JUGO DO CAPITAL	28
1.1 Construindo a categoria trabalho	28
1.2 Configuração política e econômica da segunda década do século XX	38
1.3 Os Super-ricos e os miseráveis no mundo do capital.....	46
1.4 Capitalismo imperialista e nações dependentes: América Latina e o Brasil... ..	51
1.4.1 Brasil: entre o populismo de esquerda, de direita e o (não) enfrentamento da desigualdade estrutural	60
2 FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: EDUCAÇÃO E ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE CONTROLE SOCIAL	86
2.1 A constituição da escola capitalista	87
2.2 Formação Profissional e educação no Brasil: de colônia a república.....	94
2.3 Contexto da formação Profissional e educação no Brasil de Getúlio Vargas à ditadura civil-militar de 1964	112
2.4 Formação Profissional e educação sob o jugo militar.....	124
3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL	142
3.1 Direito à educação no contexto da redemocratização do Estado Brasileiro e adequação ao neoliberalismo	144
3.2 Formação Profissional e educação no contexto do novo milênio - Aprofundamento da mundialização do capital e suas crises.....	152
3.3 Os números da Educação Profissional.....	175
4 FORMAÇÃO DE TRABALHADORES: DO PRONATEC AOS NOVOS CAMINHOS	186
4.1 O PRONATEC do Governo de Dilma Rousseff.....	188

4.2 Os números do PRONATEC	197
4.3 Os Relatórios Oficiais sobre o PRONATEC.....	207
4.4 OS ÓRGÃOS DE CONTROLE E A FISCALIZAÇÃO DA APLICAÇÃO DE RECURSOS DO PRONATEC	219
4.5 O PRONATEC CEFORES UFTM	224
4.6 A Educação Profissional no tempo presente	230
CONCLUSÃO	239
REFERÊNCIAS.....	255

INTRODUÇÃO

Trabalhem, trabalhem, proletários, para aumentar a riqueza social e suas misérias individuais, trabalhem, trabalhem para que, ficando mais pobres, tenham mais razões para trabalhar e tornarem-se miseráveis. Eis a lei inexorável da produção capitalista.

Paul Lafargue, "O direito à preguiça", 1883.

Eric Hobsbawm (2015) no livro *Os Trabalhadores* resgata a história do movimento operário do fim do século XVIII até a Primeira Guerra Mundial. O cenário proposto pelo autor trouxe uma perspectiva inédita que permite demarcar alguns pontos: a industrialização generalizada na Europa em um processo gradual de desenvolvimento e que provocou mudanças econômicas e tecnológicas alterando profundamente a estrutura das sociedades das nações daquele continente, a interação social, o estilo de vida, o tipo de povoamento e a paisagem de maneira geral.

A história social do século XIX mostra que o meio rural também fazia parte da crise econômica no final do século e continuava no início do próximo. Os trabalhadores autônomos expulsos do campo, ao se inserirem nos bolsões urbanos miseráveis, gerariam uma crise também moral e seria preciso converter esses trabalhadores aos desígnios da maquinaria, especialmente nas nações onde se implantou uma nova organização do trabalho. Justamente esse exército de não trabalhadores e miseráveis, desafiaria a modernidade do próximo século (CASTEL, 2005). Buret (1840), o economista francês que deu uma das contribuições mais importantes ao debate na obra "La misère des classes laborieuses", denuncia a redução do trabalho ao posto de "coisa" induzido pelo assalariado. Para ele, o trabalhador encontra-se assimilado a uma máquina da qual o empresariado tem o direito de exigir cada dia mais precisão, mais trabalho e mais produção. Quando observa a ausência de qualificação dos trabalhadores para o trabalho, atribui que as atividades industriais não constituem profissão, mas serviços passageiros, nos quais o primeiro que chega pode executar. Dessa forma, foram empreendidas políticas de tutela sem a presença do Estado, para tirar de circulação aqueles em situação de miséria.

A reconfiguração do modo de produzir e comercializar as mercadorias alterou a forma de instrumentalizar aqueles destinados a produzi-las, demarcando definitivamente a ruptura da relação humana no processo com o produto do trabalho. Se não seria mais necessário se apropriar de todo o processo de produção do produto do “seu” trabalho, mas apenas e tão somente, como executar a parte do processo que lhe seria designado pelo patrão ou seu capataz nas fábricas, a instrução a ser recebida também seria simples, fragmentada e aligeirada, no próprio espaço fabril. No entorno dessas fábricas, foi se constituindo um exército reserva de “mão de obra”, que na expectativa de inserir-se na linha de produção, precisariam ser “qualificados”. Decisivas mudanças na educação tomaram forma. O que até então seria restrita a uns poucos privilegiados, homens livres (e umas poucas mulheres), abastados da riqueza socialmente construída, mas apropriada por uma pequena parcela da população, agora deveria ser oferecida para a classe de pessoas condicionadas a ter apenas a própria vida e sua força de trabalho para vender e assim suprir a própria subsistência: a classe que vive do trabalho. Os Estados nacionais na sua forma de governo seriam pressionados a atuar nesse campo com suas forças ideológicas e/ou repressivas para garantir a ordem e a proteção à propriedade privada, evitando assim, a revolta da população. Inscreve-se neste cenário, a raiz da escola dual, uma para a classe privilegiada e outra para a classe trabalhadora.

No cenário brasileiro, mesmo que o processo de industrialização tenha ocorrido mais tardiamente e de forma desigual entre as regiões, esteve e continua combinado e articulado com o movimento das nações mais ricas do planeta, cujas relações econômicas ainda se baseie no colonialismo de exploração de riquezas e, entre elas, a força de trabalho da classe trabalhadora. Concentrado principalmente nas cidades da região sudeste, sobretudo em São Paulo, os processos de ensino para esta classe foram se constituindo de modo a atender e perpetuar a nova ordem social advinda das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e que reconhecemos como reestruturação produtiva.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), no começo do século XX, por meio do Decreto Presidencial nº 7.566 de 1909, se insere como um importante marco da Educação Profissional tomada como uma Política Pública do governo de então, com o propósito de oferecer ao povo, que se aglutinava nas

idades naquele momento, uma profissão, uma ocupação ou um ofício, mas, também e principalmente, um mecanismo para tirar das ruas os pobres e desvalidos “da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Em um cenário em que apenas 25,5% da população sabia ler em 1900, o discurso ganharia apoio da população, mesmo que na prática, o número de vagas oferecidas tenha sido consideravelmente inferior ao número de pessoas “aptas” a preenche-las. A taxa de analfabetismo de fato viria a cair, ficando em 1946 na casa de 56,1%, de acordo com a Sinopse do Censo Demográfico publicado pelo IBGE (2006), no entanto, o índice indica que as ações empreendidas até aquele momento deixavam muitos brasileiros e brasileiras à margem do sistema educacional. Realidade esta que quase 100 anos depois, em 1996, o analfabetismo ainda estaria na casa dos 20% e, em 2018, em 6,8%. Ainda assim, o discurso da escolarização como caminho para ascensão social ainda carrega o encantamento de um canto de sereia, que seduz, promove, convence, mas, não cumpre o que preconiza no discurso oficial.

O objeto em questão desta tese, é o Programa Nacional de Acesso ao Trabalho e Emprego (PRONATEC), lançado em 2011 pela Presidenta Dilma Rousseff, e que reconfigurou de maneira singular, a Educação Profissional na agenda do executivo federal, assim como a Educação Superior esteve na gestão de Lula da Silva (2003-2010). Entre suas características, identifica-se a complexidade da implantação, alcançando geograficamente todo o território nacional, o envolvimento do maior número de instituições públicas e privadas no processo de identificação de necessidades do mundo do trabalho, organização administrativa, concepção pedagógica e centralização de diretrizes. Registrou o maior número de matrículas, em relação aos programas já empreendidos pelo Estado brasileiro na sua forma de governo, de acordo com os relatórios oficiais.

O objetivo da tese é apresentar a constituição do Ensino Profissionalizante no Brasil Republicano, como elemento integrante das políticas econômicas e sociais empreendidas pelo governo estatal, na configuração da economia mundializada, reestruturação produtiva e redefinição do papel dos Estados Nacionais, por meio das políticas e programas implementadas e as formas de controle social, procurando apreender o efetivo alcance dessas ações de acordo com os documentos e dados disponibilizados pelo poder estatal e suas agências. Analisar essa opção do

executivo federal por meio dos marcos legais e normativos, mas, também teórico-metodológico, exigiu situar o PRONATEC na constituição da Educação Profissional no Brasil empreendidas pelo Estado brasileiro na sua forma de governo, mesmo que esse papel de protagonista seja mais ideológico do que operacional, a partir do limiar da nova república (1909), até os dias atuais (2020).

Parte das seguintes questões: Quais foram as políticas (de governo ou de Estado) para a formação de trabalhadores no contexto do capitalismo ao longo da constituição do Estado Brasileiro, especialmente no âmbito político-institucional? Em algum momento houve condições para se constituir uma Escola do Trabalho a partir da politecnia como princípio pedagógico? Especialmente quanto ao PRONATEC, em que se aproxima ou se distancia de outras políticas empreendidas pelo executivo federal ao longo da história da república?

O trabalho foi construído no âmbito da linha Trabalho, Sociedade e Educação (TSE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), linha esta que visa à produção de conhecimentos envolvendo estudos dos clássicos da filosofia política, da economia política, da sociologia e sua influência nas relações entre o trabalho, a sociedade e a educação, de acordo com o método materialista histórico-dialético, na forma de análise e apreensão da realidade, correlacionado com o objeto de estudo. Seguindo esse pressuposto, o trabalho foi organizado de maneira a situar o objeto da tese - Educação Profissional no contexto da mundialização do capital - em um processo aqui entendido como permeado por contradições nas múltiplas relações do Estado com o complexo social.

Para dar conta deste trabalho, o percurso metodológico exigiu um debruçamento na literatura disponível desde os primeiros anos de 1900 até o tempo presente, guardando sintonia epistemológica com autores marxistas na análise apresentada. Percurso este que demonstra que é preciso ir além da aparência para buscar a síntese de um processo histórico e dialético que se explica por meio das contradições entre o que é e o que poderia ser, entre o estado natural e aquele fantasmagórico nas quais residem os desejos. Um fato não pode ser entendido simplesmente como algo objetivo, de causa e efeito, mas, no movimento contraditório das relações sociais. Buscando apreender a realidade concreta, material, histórica e complexa, o materialismo histórico dialético, considera o

trabalho como categoria fundamental para a crítica à sociedade vigente e o modo de produção capitalista como potencializadora da relação do homem com a natureza e manifestada “pela edificação de classes sociais em conflito e contradição que movimentam a história” (LUCENA; PREVITALI; LUCENA, 2017). E é nesse percurso metodológico que este trabalho se constitui e é, portanto, uma crítica ao estado atual de um fenômeno real. Posteriormente, propõe construir um novo conhecimento, caminhos de ação com vistas à transformação dessa realidade apreendida. Dessa forma, entende-se que não é possível compreender o presente sem olhar o passado e sem inferir nos desdobramentos futuros.

Todo o emaranhado, no qual se definem as políticas públicas, é reflexo de opções tomadas pelos governos e seus legisladores aliados, nos movimentos de resistência (ou não) da classe trabalhadora em que o Estado Republicano foi reconfigurado no que tange à sua missão, princípios e valores em atendimento aos ditames da mundialização do capital. Esse Estado Republicano por meio do poder executivo, consolidou-se como o responsável pela regulação e pela supervisão dos bens públicos, compreendidos como direitos sociais constitucionais, entre eles a educação, e não mais como garantidor da sua oferta.

A tese que se busca defender e que foi possível ao se delinear a trajetória da Educação Profissional até o tempo presente, na análise das políticas para a educação brasileira e especialmente aquelas voltadas para a classe trabalhadora é a de que estas foram constituídas por determinados governos, em determinados contextos políticos, como uma resposta a demandas mais ideológicas do que práticas, com o objetivo de convencer a opinião pública para o projeto de poder do governo de ocasião, com vistas à manutenção da ordem social vigente assentada nas relações de poder de proteção à propriedade privada. Ações também como resultado da resistência da classe trabalhadora, na luta para o acesso aos direitos sociais, especialmente o acesso à educação e ao trabalho e quando apropriadas pela classe dominante em seu discurso e conduzidas pelo Estado, vão sendo esvaziados na sua essência.

Para consolidar o objetivo do trabalho, optou-se ao longo dos capítulos em contextualizar o processo de reestruturação produtiva sob o jugo do capital, resgatando os pontos da teoria marxiana para explicar o estado atual das coisas, especialmente para as nações dependentes, América Latina e o Brasil;

contextualizar a direção assumida para a Educação Profissional brasileira desde a emergente república, mas, especialmente o PRONATEC do governo de Dilma Rousseff, até a substituição deste pelo Programa NOVOS CAMINHOS do governo atual, por meio dos documentos regulatórios e dados disponíveis em relação a oferta de vagas, matrícula, conclusão e evasão, gestão financeira, organização pedagógica, inserção ao mundo do trabalho/emprego e as ferramentas de controle social; e, por fim, identificar como o Cefores-UFTM articulou os objetivos propostos no PRONATEC e as condições materiais para sua execução.

O capítulo 1 aborda o processo de reestruturação produtiva sob o jugo do capital, resgatando os pontos da teoria marxiana para explicar o estado atual das coisas, especialmente para as nações dependentes e problematiza: *Como o capitalismo continua a ser o modo de produção que mais cresce no mundo atual, mesmo apresentando contradições que representam o massacre da vida social e coletiva dos seres humanos?* A produção de mercadorias insere novos modelos e formas de se alastrar no planeta, deixando mazelas. O dinheiro fictício consolida-se e tem o poder de desfazer-se, arrasando com economias em vias de consolidação. Observou-se como se configura a América Latina e o Brasil nesse contexto, e as opções políticas e institucionais para o seu enfrentamento ou não. Optou-se por resgatar a categoria Trabalho, na configuração política econômica, especialmente após a segunda metade do século XX, em que a diferença entre os super-ricos e os miseráveis se agudizam, conforme demonstrado pelos índices sociais e econômicos.

O capítulo 2 demonstra o papel da educação e, especialmente do Ensino Profissionalizante no Brasil Republicano, não só como elemento integrante das políticas econômicas e sociais empreendidas pelos governantes, mas também como instrumento de fortalecimento do poder competitivo no contexto mundial. De ferramenta à mercadoria, a educação e, sobretudo, a escola, ganhou autonomia no discurso do capital, como se ela pudesse, sozinha, resolver os problemas do setor produtivo e diminuir a desigualdade social (ou, ampliar o acesso ao mundo das mercadorias). O texto está estruturado a partir do entendimento de que a formação da classe trabalhadora foi tomada pelo governo como estratégia de controle social, desde o Brasil-Colônia, passando pela jovem república, depois pelos governos populistas, desenvolvimentistas ou que foram tomados por contextos de golpe cívico-militar ou político-institucional, até o estado atual, em que a crise do

capitalismo não encontra precedentes históricos. Para fins metodológicos, o capítulo aborda até o processo de redemocratização do Estado brasileiro.

O capítulo 3 traz as ações empreendidas no Brasil a partir do contexto mundial de reestruturação produtiva, especialmente os anos de 1990: a reorganização do aparelho estatal, as reformas administrativas e de regulamentação da educação formal, o modelo desenvolvido especialmente pelos governos de FHC, Lula e Dilma para a educação.

O capítulo 4 apresenta o PRONATEC, os seus marcos legais e teórico-metodológicos, os dados da adesão das instituições públicas e privadas, o número de pessoas atendidas pelo programa e, especificamente, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) que, por meio do Centro de Educação Profissional (CEFORES), aderiu ao programa em 2012. O PRONATEC ganhou uma nova roupagem no governo atual, focalizando, sobretudo, em cursos rápidos mediados pela EAD: Novos Caminhos. Assim, se configura a EDP no tempo presente.

Sem desconsiderar alguns avanços importantes no que tange ao universo atendido pela Educação Profissional nos últimos anos, e onde se insere o PRONATEC, entende-se que esta continuou definida por ações não estruturais, por meio de programas focais e contingenciais, não favorecendo a reversão da dualidade educacional, entendida aqui como um grave desrespeito a um direito garantido pela norma Constitucional. Assim sendo, a análise será construída levando-se em consideração não só o atual momento da educação brasileira, mas, na sua relação com a conjuntura político-econômica de economia mundializada, a redefinição do papel do Estado-Nação e a nova configuração da sociedade civil capitalista e suas diferentes frentes de atuação e focos de interesse (ZAGO, 2014).

Desde 2014, o Brasil passa por uma crise política institucional sem precedentes. Lucena, Previtali e Lucena (2017) organizaram o livro *A Crise da Democracia Brasileira* para fomentar a discussão do processo de Golpe Político Institucional, após quatro eleições que determinaram os 13 anos de governo do Partido dos Trabalhadores à frente do Executivo nacional, sustentado, principalmente, por uma aliança da classe trabalhadora e setores da burguesia nacional. Consideráveis avanços no campo da distribuição de renda foram identificados do ponto de vista econômico e combate à pobreza (Bolsa Família, SISU, PROUNI, REUNI, PRONATEC, Política de Cotas, Isenção Fiscal para compra

de bens duráveis linha branca, fomento de linhas de investimento, entre outros), não só no campo acadêmico, mas, debatidos insistentemente por diferentes setores ligados à economia nacional e internacional.

No entanto, na tentativa de derrubar o avanço das conquistas sociais e ampliação dos direitos, ocorreu desta feita uma junção de fatores e interesses, especialmente vinculados à política internacional do centro para com a periferia do capitalismo visando recompor as formas acumulativas do capital transnacional em sua forma financeira e assim passaram a ser orquestrados para derrubar o projeto em curso.

Buscou por sua vez o apoio da população e seu convencimento por meio de denúncias sistemáticas de corrupção que alcançaram repercussão midiática, especialmente cometidas por representantes políticos ligados ao PT. Sem ter como vincular o chefe do executivo diretamente aos escândalos de corrupção, o Congresso Nacional criaria condições para retirar o poder de Dilma Rousseff com a sua destituição via Impeachment em 2016 utilizando como argumento a denominada “pedalada fiscal” que consistia em um tipo de manobra contábil feita pelo Poder Executivo como forma de cumprir as metas fiscais e maquiando assim os gastos com as despesas públicas e, assim, disfarçava-se o desequilíbrio das contas públicas.

O vice-presidente Michel Temer assume a presidência e lança em 29 de outubro de 2015 o programa “Uma Ponte Para o Futuro”, anunciando um ajuste fiscal por meio de congelamento por duas décadas dos investimentos públicos, projetos de privatização de empresas e serviços públicos, marcando o início de uma nova ofensiva neoliberal no Brasil.

A ofensiva viria a culminar com a eleição de Jair Bolsonaro em 2019, num processo de grave polarização política e ideológica da sociedade brasileira estimulando a rejeição ao Partido dos Trabalhadores e o fortalecimento da extrema direita.

A polarização da sociedade civil, alimentada pela mídia de massa, colocou as instituições, sobretudo as públicas, seus serviços e trabalhadores como responsáveis pelos gastos indiscriminados dos recursos públicos e consequente crise da economia brasileira. Instituições jurídicas que deveriam resguardar os pressupostos constitucionais de defesa da democracia passaram a ser usados para

perseguição política, especialmente de lideranças comprometidas com um projeto mais à esquerda, e foram criados verdadeiros espetáculos midiáticos na TV aberta, com o objetivo de romper com os compromissos com a classe trabalhadora. A partir de então houve um desmonte sistemático de conquistas sociais importantes via derrubada da Consolidação das Leis Trabalhistas com a Reforma Trabalhista e da Previdência, o que significou um duro golpe para os trabalhadores brasileiros, que se viram ainda mais excluídos do sistema produtivo.

Em 2020, revela-se uma das maiores crises do sistema capitalista que viria a agudizar-se no mundo com a pandemia causada pelo Coronavírus, com mais de 25 milhões de casos e que ceifou até o momento mais de 800 mil vidas em todo o globo. Em países como o Brasil, dependente estruturalmente do capital financeiro, manifestam-se as contradições inerentes às opções de crescimento econômico e coalizão política, que sem um plano estratégico para conter a pandemia, coloca o Brasil como um dos países com a maior expansão no número de casos e mortes. Os antagonismos de classe agudizam-se, os trabalhadores excluídos do sistema produtivo estão mais pobres e as instituições que deveriam garantir o Estado democrático e de direitos deterioram-se.

O PRONATEC, como política, foi abandonado desde o golpe político-institucional que depôs Dilma Rousseff em 2016 e mais uma vez a Educação Profissional não conseguiu se configurar como um nível de ensino escolar prioritário, parte de um processo integral de formação. O governo de Jair Bolsonaro lança em 2019 a nova versão do PRONATEC, o programa Novos Caminhos, que tende a promover uma formação ainda mais aligeirada para a classe trabalhadora.

A formação (ou preparação) profissional (ou de trabalhadores), na era do capitalismo, sempre foi objeto de disputa entre aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que vendem a sua força de trabalho. Aqueles que precisam vender a sua força de trabalho para sua subsistência entendem que por meio da formação/qualificação terão acesso ao mundo do trabalho. Em função disso, se movimentam no sentido de qualificar-se. Por outro lado, os donos dos meios de produção precisam de uma força de trabalho “qualificada” para o seu novo modelo de negócio: produção flexível, automatizada, em constante processo de “mudança”.

Entre esses dois grupos, aqueles que oferecem as vagas e aqueles que procuram uma vaga, aparecem diferentes instâncias de negociação: instituições

vinculadas aos meios de produção/serviços, por exemplo, o Sistema S que não consegue absorver a integralidade do imenso exército de reserva, e o Estado que, como instância política-executiva, precisa garantir a “ordem social” por meio do poder que lhe é reservado, tanto coercitivo como político-institucional para conter a imensa massa de trabalhadores que “sobram”, por meio de políticas sociais que em tese visam integrar essa população excluída no universo do mundo do trabalho. Por um lado, o Estado, assim, endossa o discurso dos homens de negócios no que se refere à falta de qualificação da classe trabalhadora; e por outro, contém a pressão do crescente exército de reserva por acesso ao mundo das mercadorias.

A Educação Profissional não se consolidou em um modelo de Estado, mas se configurou ao longo do tempo em uma eterna reestruturação na sua roupagem. Desde a constituição dessa modalidade de ensino, muitos foram os avanços e os retrocessos, não encontrando modelo similar no mundo e nem uma forma fácil de pesquisar. Os idealizadores de cada programa implementado ao longo de tempo de formação para a classe trabalhadora construíram seus modelos de acordo com o que estaria sendo preconizado por nações imperialistas e suas agências que apregoaram a necessidade de elevar a escolarização da população, mesmo que essa elevação fosse distinta para as diferentes camadas sociais. Se a estratégia alcançou os objetivos propostos e quais objetivos eram estes, é o que pretende ser aqui apresentado.

1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA SOB O JUGO DO CAPITAL

1.1 Construindo a categoria trabalho

A tese foi construída no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, linha Trabalho, Sociedade e Educação (TSE), que visa à produção de conhecimentos, envolvendo estudos dos clássicos da filosofia política, da economia política, da sociologia e sua influência nas relações entre o trabalho, a sociedade e a educação; de acordo com o método materialista histórico dialético, na forma de análise e apreensão da realidade, correlacionados com o objeto de estudo.

Diante disso, o primeiro capítulo tem como objetivo situar o objeto da tese - Educação Profissional no contexto da mundialização do capital - em um processo permeado por contradições nas múltiplas relações do Estado com o complexo social, as dificuldades para consolidação da democracia e os diferentes projetos de formação para a classe trabalhadora. Para isso, a proposta será revisitar a teoria marxiana, apresentando o seu percurso histórico desde os clássicos até a contemporaneidade.

Compreende-se que existência humana, assim como a dos demais animais, é marcada pela necessidade de buscar, no ambiente, as condições para a sua sobrevivência. No entanto, de acordo com Marx (2013), diferentemente dos outros animais, só o ser humano tem a capacidade de transformar a natureza por meio de uma série de recursos (ferramentas) e de um complexo sistema intelectual que antecede até mesmo à própria necessidade. Assim, serão as condições materiais às quais os homens estão submetidos que definirão os caminhos que poderão ser utilizados para que essas necessidades sejam supridas, imediatamente ou a médio e longo prazo. Marx (2013) explica que, à medida que o ser humano satisfaz suas necessidades, outras necessidades são geradas, pois o ser humano é produto do seu tempo e espaço.

Assim, segundo a teoria marxiana, a forma com os grupos se organizam na produção da sua vida material é que vai definir as estruturas e as relações estabelecidas entre os membros de um grupo social. Considera-se aqui, homens

iguais, livres e em pequenos grupos, em que todos e cada um, na medida de suas condições, atuam para a satisfação das necessidades de todos, ou seja, trabalham. Quanto mais homens no mesmo espaço, mais força de transformação da natureza; mas, também, mais desafios e necessidades.

A compreensão da organização social, ademais, pode ser apreendida com Rousseau (1753), filósofo que antecedeu a geração de Marx, no trabalho intitulado O discurso sobre Origens da desigualdade (1753). O filósofo identificou a passagem do estado de natureza para o estado civilizado, apontando a necessidade de um contrato social que garantisse o bem comum, que para ele não seria nato da espécie humana, mas algo a ser construído a partir da relação social entre os homens. Em 1755, escreveu o Discurso sobre a Economia Política, um movimento de recusa à sociedade burguesa e, mesmo partindo de uma análise ingênua, em relação ao que seria consolidado mais tarde, as perspectivas liberais de Rousseau influenciaram o campo das ciências humanas e sociais e o próprio Marx. Quando em 1857 Marx apresenta a Introdução à crítica da Economia Política e, em 1859, o livro Para a crítica da Economia Política, a área consolidou-se e passou a enfrentar apropriações críticas e contestações teóricas, políticas e ideológicas. Foi preciso vivenciar a Revolução Industrial inglesa e as revoluções francesas de 1789, 1799, 1830 e 1848 para que o pensamento econômico amadurecesse.

Engels (1884,) no trabalho A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado, apresenta a ideia que gerou o que hoje se pode entender do conceito de patriarcado¹. O seu trabalho indicou que, a partir do momento em que o homem (enquanto gênero) tomou consciência de que um determinado território era seu e, conseqüentemente, de seus descendentes, passou a tratá-los como propriedade privada e houve o estranhamento entre os homens. A terra (e seus recursos naturais) e os meios de produção, quando tomados, passaram a distinguir uns dos outros, bem como o modo de vida entre os homens, entre as comunidades, entre os territórios e entre as nações. Um homem subjuguou o outro pelo trabalho, onde um só

¹ O conceito Patriarcado se refere neste trabalho da relação de dominação material e simbólica dos homens sobre as mulheres, que o exercem por serem homens.

trabalha, e o outro usufrui do fruto desse labor. Esse processo vai se complexificando, sofisticando, até que o outro não mais perceba o fruto gerado (ou, como explica Marx, a mercadoria), apenas o trabalho executado.

É sempre importante lembrar que Marx foi, antes de tudo, um crítico da economia organizada nos moldes do capitalismo. Para Bernardo (1998), as críticas de Marx forneceram os utensílios intelectuais e operou uma inversão completa de toda a abordagem tradicional, considerando a prática como o trabalho social, e a problemática do trabalho como determinante do mundo das ideias. E está aí sua ousadia: romper epistemologicamente com uma lógica de compreender o mundo das coisas. Para Marx (2013), a riqueza das sociedades, em que domina o modo de produção capitalista, se apresenta como uma imensa coleção de mercadorias (LUCENA, C.; PREVITALI; LUCENA, L., 2017).

No sentido de explicar essa tese, o autor, no capítulo 1 de O Capital, propôs inicialmente caracterizar a mercadoria historicamente, desenvolvendo a ideia de que, do objeto *mercadoria*, advém as múltiplas formas de *uso* das coisas. Com base na ideia de que uma mercadoria pode ter um uso em um determinado tempo/espaço e não o ter em outro, buscou então mensurar as *medidas* sociais para a quantidade de coisas úteis e o seu valor de uso (conteúdo material da riqueza), as *utilidades* pelas quais ela [a mercadoria] não existiria (MARX, 2013). O autor optou por destacar o estudo sobre a própria mercadoria, não apenas no seu sentido de satisfazer às necessidades/desejos humanos (sejam do estômago, ou da fantasia), mas principalmente no seu sentido mercantil: no *valor* que elas representam na sociedade capitalista. A complexa tarefa de desvendamento da mercadoria no sentido de aparência e essência, delinea o que vem a ser o tema central da tese: o mundo das coisas é fruto do trabalho humano na natureza, seja esse trabalho concreto ou abstrato, simples ou complexo, realizado em menos ou mais tempo; e exige pensamento e ação, planejamento e execução. E é justamente a capacidade de planejar, antever o vir a ser do objeto, é que diferencia os homens dos demais animais na produção das coisas.

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. [...] Uma coisa pode ser valor de uso, sem ser valor. (...) Assim, o ar, o solo virgem, os gramados naturais, as matas não cultivadas etc. (...) Quem com seu produto satisfaz

sua própria necessidade, cria valor de uso, mas não mercadoria. Para produzir mercadoria, ele não precisa produzir apenas valor de uso, mas valor de uso para outros, valor de uso social. (...) para tornar-se mercadoria, é preciso que o produto seja transferido a quem vai servir como valor de uso por meio da troca. (MARX, 2013).

No mundo capitalista, as coisas, agora como mercadorias, têm um preço (valor de troca), são negociadas no mercado e têm duplo sentido: é valor de uso ou objeto de uso e “valor”. Consideradas isoladamente na sua forma natural, elas jamais teriam esse sentido; porém, na relação de valor ou de troca, se apresentam como uma segunda mercadoria, de tipo diferente. E é justamente o segredo oculto da mercadoria, sob os movimentos manifestos dos valores relativos. Todo o misticismo do mundo das mercadorias, toda a magia e a fantasmagoria que enevoam os produtos de trabalho na base da produção de mercadorias na sociedade capitalista, desapareceriam em outras formas de produção: tudo que o capital toca vira mercadoria.

A alienação do trabalhador em seu objeto é expressa da maneira seguinte nas leis da Economia Política: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valor ele cria, tanto menos valioso se torna; quanto mais aperfeiçoado o seu produto, tanto mais grosseiro e informe o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, tão mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tão mais frágil o trabalhador; quanto mais inteligência revela o trabalho, tanto mais o trabalhador decai em inteligência e se torna um escravo da natureza. (MARX, 2008, p. 113).

Marx (2008), trouxe uma nova perspectiva para a teoria política: a inclusão do trabalho sob o capitalismo como força de trabalho, ou como ele diz na Crítica da Economia política (1982), capacidade de trabalho do trabalhador, enquanto uma mercadoria que está diretamente vinculada ao valor da mercadoria em si. Ou seja, o valor de uso de uma mercadoria é determinado pela quantidade (tempo) de trabalho despendido durante a sua produção. Sendo produtos do trabalho, e mesmo existindo materialmente, ao se abstrair o valor de uso da mercadoria, desaparecerá também o caráter útil dos trabalhos nela representado. Nas palavras do autor:

mercadorias em que estão contidas quantidades iguais de trabalho ou que podem ser produzidas no mesmo tempo de trabalho têm a mesma grandeza de valor. O valor de uma mercadoria está para o valor de qualquer outra mercadoria, assim como o tempo de trabalho necessário para a produção de uma está para o tempo de trabalho necessário para a produção de outra. “Como valores, todas as mercadorias são apenas medidas determinadas de tempo de trabalho cristalizado.” (MARX, 2013, p. 47).

Ao desvendar o valor de troca das mercadorias, o caráter enigmático do produto do trabalho, Marx (2013) permite a visualização de um fator característico de nossa sociedade: a descaracterização do produto (mercadoria) como fruto do trabalho humano e, por isso, expressa o valor do trabalho, a produção do valor da mercadoria. Para que isso ocorra, o trabalho foi apropriado, expropriado, retirado do trabalhador e da trabalhadora², pelo capitalismo na sua fase industrial e, por isso, vai perdendo a propriedade de si mesmo. O trabalho tornou-se uma mercadoria a partir do momento que o trabalhador ou trabalhadora vende a sua força de trabalho como única fonte de sua sobrevivência. A força produtiva é sempre trabalho humano, útil, concreto, dispêndio de força fisiológica e determina simplesmente o grau de eficácia de uma atividade produtiva em um determinado espaço de tempo dado. Não se reconhece quem produziu (o trabalhador ou trabalhadora), apenas o que foi produzido (mercadoria). E, mesmo o trabalho mais complexo, é apenas um trabalho simples potenciado, ou multiplicado, ou seja, uma pequena quantidade de trabalho complexo é um amontoado de trabalho simples (MARX, 2013).

Ao explicar a alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho, Marx (2008) destacou outros aspectos, não só o do resultado, mas do próprio processo no qual o trabalhador está inserido, isto é, dentro da própria atividade produtiva:

Como poderia o trabalhador ficar numa relação alienada com o produto de sua atividade se não se alienasse a si mesmo no próprio ato da produção? O produto é, de fato, apenas a síntese da atividade, da produção. Conseqüentemente, se o produto do trabalho é alienação, a própria produção deve ser alienação ativa - a alienação da atividade e a atividade da alienação. A alienação do objeto do trabalho simplesmente resume a alienação da própria atividade do trabalho. (MARX, 2008, p. 93).

Entre os pontos elencados que expressam essa alienação, Marx destaca o trabalho externo ao trabalhador, que não parte da *sua* natureza e não o realiza como ser humano, mas nega-o. Em vez de bem-estar, causa sofrimento, pois o deixa fisicamente exausto e mentalmente deprimido.

² Sempre que possível, o trabalho fará referência aos dois gêneros.

O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém, imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato, de logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. (MARX, 2008, p. 93).

O trabalho exteriorizado, não dele, mas para outrem, ao afastar do trabalhador e da trabalhadora o objetivo da sua produção, os afastam da sua vida como espécie, mudando a sua superioridade perante os animais, tirando-lhe a liberdade, constringendo-o em sua existência física. Enquanto produz maravilhas, beleza, palácios e inteligência para os ricos, produz fealdade, estupidez e privação para si próprio. Por fim, o trabalho humano vai sendo substituído por máquinas, atirando os trabalhadores a um trabalho bárbaro (MARX, 1982).

Marx (2013) reconhece o quão tarde é essa descoberta científica, que os produtos do trabalho humano, despendido em sua produção, assumem a forma de caráter de valor dos produtos de trabalho daqueles que estão presos às circunstâncias de produção mercantil. O autor apresenta a preocupação de como o trabalho vai perdendo as suas potencialidades para a vida humana quando passa a se adaptar ao seu valor, reduz-se ao valor da força de trabalho, a qual é determinada pelo valor dos meios de subsistência necessários para a sua manutenção e reprodução.

O valor da força de trabalho é formado por dois elementos, um dos quais puramente físico, o outro de caráter histórico e social. Seu limite mínimo é determinado pelo elemento físico, quer dizer — para poder manter-se e se reproduzir, para perpetuar a sua existência física, a classe operária precisa obter os artigos de primeira necessidade, absolutamente indispensáveis à vida e à sua multiplicação. O valor desses meios de subsistência indispensáveis constitui, pois, o limite mínimo do valor do trabalho. (MARX, 1982, p. 181).

Ao se apropriar dos conceitos de Marx, o autor e militante reformista americano Harry Braverman (1980) detalha, no livro *Trabalho e Capital Monopolista*, publicado originalmente em 1974, a dimensão teórica (valor de uso – condição humana e troca) e dimensão concreta do trabalho.

O trabalho, como todos os processos vitais e funções do corpo, é uma propriedade inalienável do indivíduo humano. Músculos e cérebros não podem ser separados de pessoas que os possuem; não se pode dotar alguém com sua própria capacidade para o trabalho, seja a que preço for, assim como não se pode comer, dormir ou ter relações sexuais em lugar de

outra pessoa. Na troca, o trabalhador não entrega ao capitalista a sua capacidade para o trabalho. O trabalhador a retém, e o capitalista só pode obter vantagem na barganha se fixar o trabalhador no trabalho. Compreende-se claramente que os efeitos valiosos ou produtos do trabalho pertencem ao capitalista. O que o trabalhador vende e o que o capitalista compra não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força para trabalhar por um período contratado de tempo. Esta incapacidade de comprar trabalho, que é uma função física e mental inalienável, e a necessidade de comprar a força para executá-lo, é tão repleta de consequências para todo o modo capitalista de produção que deve ser estudada mais de perto. (BRAVERMAN, 1980, p. 6).

Braverman (1980), parte da formulação marxista sobre a especificidade do trabalho humano para o estudo da evolução do processo de trabalho no interior das ocupações. Para cumprir com esse objetivo, aborda o processo de desenvolvimento das megacorporações (empresas gigantes), a mudança da base de acumulação, o desenvolvimento da gerência científica no processo fabril, a revolução científica e técnica, a indústria cultural, a publicidade, a escolarização, a problemática do crédito e do capital financeiro, a internacionalização da produção; e como tudo isso se relaciona com a ampliação do papel do Estado para a constituição do capitalismo monopolista.

Buscando reconhecer o papel da maquinaria, Braverman (1980) vai desvendar o domínio técnico e científico, a questão da qualificação (ou desqualificação) daquele que trabalha. Para ele, foi com essa perspectiva, de apropriar-se cada vez mais do trabalho do outro, que o capitalista desenvolveu a gerência científica que suga do trabalhador e da trabalhadora a subjetividade do seu trabalho: alienando-os ainda mais do processo de produção, caracterizando o controle do processo de produção na fábrica de modo a extrair ao máximo a força de trabalho e obter maior lucro. À medida que a automação se torna realidade,

Promove, tal como a divisão do trabalho na oficina, a degradação e a desqualificação do trabalhador, como base e contrapartida para o controle que vai para a gerência [...] um aumento de qualificação do trabalhador, mas a partir dele (este ponto é a automação) a qualificação se torna decrescente à medida que a mecanização avança. Os efeitos desta organização do processo de trabalho se fazem sentir de diversas maneiras. A degradação de ofícios e da capacidade técnica do trabalhador prosseguem século XX adentro, seja pela incorporação de novos ramos produtivos, seja pela "modernização" dos ramos mais antigos de produção capitalista. Este processo tem sua dinâmica própria; uma vez degradada a capacidade técnica do trabalhador, a expansão do sistema produtivo tem sua direção inicial reforçada, pois não se encontrará no mercado de trabalho a qualificação necessária para produzir de acordo com um padrão alternativo. (GOLDENSTEIN, 1986, p. 9)

Os Cadernos EBAPE.BR, com foco na área de Administração, patrocinado pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, sob a coordenação do Professor Fernando Guilherme Tenório da UFT/FGV (2014), lançou o número temático Processo de trabalho/valorização - 40 anos após Trabalho e Capital Monopolista de Harry Braverman. Foram seis artigos, além da Apresentação e da seção Opinião, que, segundo o editor, “resgatam a importância da leitura do pensamento bravermaniano” e “poderá estimular aqueles possíveis não leitores da obra bravermaniana a conhecê-la” (p. 740).

Entre os autores selecionados para a edição, estão Sartelli e Kabat (2014), pesquisadores argentinos, com o artigo “Onde está errado Braverman? A resposta marxista às críticas politicistas”. Os pesquisadores reconhecem que Braverman (1974) é uma referência inquestionável do processo de trabalho marxista, pois elucidou a estrutura da classe trabalhadora, a conformação da população excedente; estudando, por meio de dados do Censo, o crescimento do desemprego e conseguindo apontar que este, mais do que uma disfunção do sistema capitalista de produção, é funcional para o próprio sistema.

Previtali e Fagiani (2014), outros autores da edição e nessa na mesma direção, propõem, a partir da relevância de Braverman, analisar a introdução de inovações técnicas e/ou organizacionais nos processos produtivos do capitalismo no século XXI. Reconhecem, assim como Sartelli e Kabat que:

deve-se considerar a atualidade dos argumentos centrais de Braverman, fundamentalmente porque não há evidências de alterações substanciais na lógica da produção capitalista, a qual permanece sob a vigência da lei do valor e, portanto, sob a premissa do controle do trabalho. [De tal forma que] torna-se fundamental, portanto, o retorno a Braverman para entender como a essência do controle permanece sob um discurso ideológico que enfatiza a qualificação e a escolarização para a realização de um trabalho mais intelectual e menos manual, fundado na tecnologia informacional. (2014, p. 757).

Ao capitalista, cabe investir em novas técnicas de produção e organização do trabalho, colocando a ciência em forma de tecnologia para explorar da classe trabalhadora, seja na forma de máquinas ou de processos de controle. Em relação ao controle, especialmente no que diz respeito ao papel da gerência, este viria a se tornar o componente fundamental necessário às relações capitalistas de produção de modo a expropriar a técnica, ainda sob o domínio dos trabalhadores e trabalhadoras. Seria, então, a incorporação, pelas máquinas, do trabalho do artesão

a fim de obter a máxima eficiência possível do trabalho e, posteriormente, separando o planejamento da execução (PREVITALI, 2012; PREVITALI, FAGIANI, 2014, 2015).

De acordo com a argumentação de Sartelli e Kabat (2014), para compreender as lutas relacionadas à organização do trabalho, deve-se considerar que nem todas as lutas relacionadas à organização do trabalho são determinadas apenas no chão da fábrica, mas pertencem a um contexto político mais amplo: os fluxos e refluxos políticos, a agenda dos movimentos sociais, os contratos firmados pelo governo e a relação com o mundo do trabalho numa perspectiva micro e macro. Exemplificam o caso argentino, no qual, quando se espalham os conflitos trabalhistas e a classe trabalhadora se fortalece, diminuem e enfraquecem na reação burguesa. Não que os processos de trabalho não devam ser apontados, mas não supervalorizados. A questão da maior ou menor produtividade é alcançada por meio da divisão do trabalho e da mecanização, e conforme Marx (2013) apontou, as lutas podem impedir ou acelerar esse processo, mas não as suas características básicas.

Já em relação à desqualificação dos trabalhadores e trabalhadoras, Sartelli e Kabat (2014) apresentam dados da Pesquisa Nacional de Alfabetização de Adultos (NALS) de 1993, em que cerca de 21-23% da população adulta, com mais de 16 anos, estava no nível mais baixo de alfabetização, o que representa mais de 40 milhões dos 191 milhões de americanos. A mesma pesquisa, realizada em 2003, veio demonstrar que embora o país tenha apresentado, na ocasião, altas taxas de escolarização, 5% da população adulta americana ainda não estava alfabetizada e 29% da população possuía apenas habilidades básicas de leitura. Na interpretação dos autores, ao longo do tempo mais pessoas alcançaram o nível superior de educação, mas ao analisar a política de cargos e salários demonstra-se que os ganhos estão menores. A pesquisa indica ainda altas taxas de abandono da escolarização, o que, para os autores, configure-se também resultado de uma política cujo capital não se interessa por aqueles excedentes do processo produtivo.

o capital não exige nenhuma qualificação de uma parte crescente da classe trabalhadora, simplesmente porque não requer sua força de trabalho. O incremento da população excedente relativa é uma consequência das mudanças no processo de trabalho, especialmente um resultado da indústria e da automação em larga escala. Essa população é parte das forças da produtividade, portanto, quando o capital não pode empregá-lo produtivamente, ele prova ter se tornado um obstáculo ao desenvolvimento de forças produtivas. Assim, o crescimento da população excedente relativa é um exemplo claro das forças contraditórias da produtividade e das relações de produção. (SARTELLI; KABAT, 2014, p. 846).

Foi o pensador marxista István Mészáros (2006, 2009, 2011 e 2015) que se dedicou a entender os complexos mecanismos de crise do modo de produção capitalista, defendendo que as contribuições de Marx se tornam mais relevantes hoje do que alguma vez já foram. Os estudos realizados por Mészáros permitiram sintetizar que o capital é um fenômeno que antecede o modo de produção capitalista, por ser caracterizado por uma tripla fratura entre: 1) produção e seu controle; 2) produção e consumo; e 3) produção e circulação de produtos (interna e internacional). O objetivo do capital então, não é a crescente satisfação das necessidades humanas, mas a sua própria expansão; portanto, a tendência é a produção de uma mercadoria de tempo útil reduzido, de modo a ser trocada por outra o mais breve possível.

Mészáros construiu sua lógica observando o movimento cíclico do sistema do capital em metamorfosear-se, apontado por Marx (2013), mas identificou que nunca antes o sistema foi tão perigoso para o conjunto da humanidade. Para Mészáros (2011), o sistema do capital é irreformável e incontrolável, sobrevive de crises, sendo a atual uma crise histórica, sem precedentes, que afeta o conjunto da humanidade, pois os seres humanos, no contexto do capitalismo, têm o *status* de meros custos de produção, força de trabalho necessária, e por isso, uma mercadoria com tempo útil que pode ser trocada. Para ele, qualquer medida que já foi adotada no intuito de revitalizar o sistema do capital, seja o keynesianismo ou o Estado intervencionista, só o fez crescer e intensificar as contradições subjacentes ao próprio sistema, ou seja, a hibridização do sistema do capital.

O fim da ascendência histórica do capital no século XX traz consigo a crise profunda de todas as suas formações estatais conhecidas, por isso, só uma ordem sociometabólica hegemônica radicalmente diferente do capitalismo, para além do capital, será capaz de salvar o planeta e as relações entre os homens. Eis o desafio estratégico para os socialistas, pois oferece, ao mesmo tempo, algumas novas possibilidades vitais para enfrentá-lo, não só o capitalismo, mas o próprio sistema do capital:

Certamente, uma mudança historicamente viável somente pode ser verdadeiramente epocal, colocando a tarefa de ir além do próprio capital como um modo de controle do metabolismo social. Isso significa um

movimento de magnitude muito maior do que a substituição do sistema feudal pela subordinação hierárquico-estrutural de qualquer força de controle externo; em oposição à simples mudança da forma histórica específica sob a qual a extração e apropriação de sobre trabalho foram perpetuadas, como sempre aconteceu no passado (MÉSZÁROS 2011, p. 15).

1.2 Configuração política e econômica da segunda década do século XX

Foi a partir dos anos 60 e início dos 70, do século XX, que os indícios em direção a um novo período de crise dentro do modo de produção capitalista se apresentaram (HARVEY, 2011). As mercadorias acumulavam-se em grandes estoques e, assim, fábricas pararam de produzir na mesma medida, caindo com a lucratividade corporativa. Esse processo foi intensificado pela competição entre as nações e também pela crise do petróleo de 1973 e, assim, todo o século XX foi permeado por revoluções, instalação de regimes duramente autoritários (nazismo e fascismo), guerra fria, conflitos no Oriente Médio e duas grandes guerras que esfacelaram o mundo dos negócios para uns e oportunizaram o crescimento para outros. O capitalismo central proporcionou, especialmente após a Segunda Guerra, melhorias no padrão de vida e tendência à redução e estabilização na jornada de trabalho nos países dominantes. No entanto, o que ficou conhecido como os anos dourados do capitalismo, ou o Estado do Bem-estar social (*welfare state*), não duraria muito (FERNANDES, 2009).

O *welfare state* encontrou seu limite de atuação quando grupos políticos, sociais e econômicos passaram a considerar o “excesso do Estado” como a causa principal da estagnação das economias ocidentais. Assim, seria preciso reduzir o seu papel com cortes mais drásticos nos gastos do governo. No entanto, nesse período, especificamente nos Estados Unidos da América (EUA), Navarro (1991) analisa a tese de que a estagnação econômica é causada pela indisponibilidade de recursos para investimentos produtivos, tendo em vista o Estado gastar muito com o social. Para os defensores dessas medidas, os recursos do setor público devem ir para o privado na forma de investimentos para o setor produtivo, pois quanto maiores forem os gastos sociais, mais baixo será o desempenho econômico. O autor demonstra, por meio de análise dos indicadores, que a escassez de capital privado é devido ao desvio do investimento no setor produtivo para o mercado de papéis, no

empréstimo a países latino-americanos, dentre outras opções financeiras. Considera:

a taxa anual de crescimento dos gastos sociais declinou de 7,9% (de 1964 a 1978) para 3,9% em 1979 e 1980, e menos de 1,5% durante a década de 1980. De maneiras menos drásticas, muitos outros países também assistiram a um declínio da taxa de crescimento de seus gastos sociais. (NAVARRO,1991, p. 193).

Assim, no Reino Unido, os gastos com a previdência social, entre 1965-1970, estavam em 5,3% e, no período entre 1975-1979, caíram para 3,9%. No Canadá, para o mesmo período, de 11,5%, caiu para 3,3%. Navarro (1991), demonstra que o índice dos gastos públicos em relação ao PIB não significa maior ou menor taxa média de crescimento ou de desemprego, mas as opções feitas pelo governo tinham outros objetivos: o corte de gastos sociais que retiraram os direitos da classe trabalhadora para financiar as estratégias militares e econômicas para reposicionar os EUA como a nação mais influente do planeta. A autora exemplifica, com o caso do Japão, que entre 1973-1982 teve um crescimento de 22 para 34% dos gastos do governo em relação ao PIB, e apresentou no período um dos níveis de desemprego mais baixo no mundo capitalista. Na mesma direção, Alves alerta:

[...] após a crise primordial de meados da década de 1970, a primeira recessão mundial após a Segunda Guerra Mundial, impulsionou-se como um movimento contratendencial à queda da taxa média de lucros no plano do sistema mundial do capital os seguintes fenômenos sócio-históricos: (1) a mundialização do capital e abertura de novos mercados capitalistas, (2) o complexo de reestruturação produtiva e a ofensiva do capital na produção, instaurando a era de precarização estrutural do trabalho e (3) financeirização da riqueza capitalista com a hegemonia do capital financeiro. Esta profunda reestruturação capitalista que caracterizou os 'trinta anos perversos' contribuiu, no final da década de 1980, para a recuperação relativa da taxa média de lucratividade das corporações globais. (2018, p. 16).

Se durante o século XX foram desenvolvidos vários modelos, técnicas e ferramentas de organização e gestão da produção, sendo esta geradora primordial de retorno sobre o capital investido em um empreendimento industrial, com o esgotamento do regime de acumulação o mundo dos negócios apresentou a reestruturação produtiva que trouxe novos modelos para a divisão internacional do trabalho e distribuição do capital. Esta última pôde se valer do processo de liberalização e desregulamentação do mercado financeiro, trazendo muito mais lucros para as empresas, e “a financeirização da riqueza passou a ser um padrão

sistêmico globalizado em que a valorização e a concorrência no capitalismo operam sobre a dominância da lógica financeira.” (TAVARES, 1983. p. 1).

O economista francês e Professor Emérito da Universidade de Paris, François Chesnais (1996), sustenta que a esfera financeira representa o posto avançado de mundialização do capital, num movimento de valorização autônomo, com características bastante específicas, uma força independente e poderosa perante os Estados Nacionais. Desde que os Estados Unidos classificaram as finanças como indústrias, o comércio de dinheiro e valores torna-se uma atividade transnacional, objeto de competição no plano mundial, a fim de extrair parte da riqueza proveniente da esfera de produção. Nesse sentido, o que de fato ocorre, por um lado, é uma concorrência brutal entre os países. E, por outro, a busca de interdependência pelas companhias, empresas/capital nacional, criando assim grandes e poderosos oligopólios, pois

[...] delimitado pelas relações de dependência mútua de mercado, que interligam um pequeno número de grandes grupos que, numa dada indústria [...] chega a adquirir e conservar a posição de concorrente efetivo no plano mundial. (CHESNAIS, 1996, p. 93).

Os lucros não reinvestidos na produção, mas enviados principalmente das empresas transnacionais, os fundos privados de aposentadorias, tornam-se massas a fim de buscar rentabilidade máxima. Mesmo sem nada criar, o capital transformado em títulos, na sua busca por empréstimos de prazos mais longos e graças ao movimento de capitais num cenário sem regulamentação, cai nas mãos de investidores estrangeiros. Acompanhado pelos diferentes tipos de mercado, câmbio, crédito, ações e obrigações, tornou-se produto financeiro. O que nasceu para facilitar os acertos do intercâmbio comercial se transforma em economia internacional de especulação e o acesso ao crédito, seja pelas empresas ou pelas pessoas, alcançou sucessos não imagináveis.

A partir do momento em que bancos e as outras instituições financeiras não se satisfazem mais com suas funções, importantes, mas subalternas, de intermediação financeira e de criação de crédito a serviço do investimento, elas vão necessariamente abrir a transformação da esfera financeira em campo de valorização específico para operações de novo tipo, suscetíveis de proporcionar mais-valia e lucros financeiros. (CHESNAIS, 1996, p. 247).

Esse mercado financeiro tem ampliado o acesso a montantes de dívidas públicas, via mercado de obrigações³. O volume de transações só não supera o mercado de câmbio. As economias que não têm estabilidade preferem tomar crédito de ações com moeda forte. Essa instabilidade pode ser explicada por uma política monetária que prefere proteger os bancos do que investir no setor produtivo. Vender dinheiro para as empresas desses países torna-se um negócio muito mais lucrativo, pois alimenta o mercado financeiro mundial.

Marx observou a capacidade de o capital monetário concentrado formar uma massa de capital-dinheiro, controlada pelos banqueiros, representando a forma “mais alienada, mais fetichizada da relação capitalista”, ou seja, “o dinheiro que gera mais dinheiro, um valor que valoriza a si mesmo, sem nenhum processo que sirva de mediação entre os dois extremos” (MARX apud CHESNAIS, 1996, p. 246-247).

Em 1944, foi feito o acordo de *Bretton Woods*, Conferência monetária e financeira das Nações Unidas, por países signatários que concordavam em manter as paridades cambiais mudando-as apenas quando houvesse a aprovação de consignatários. Esse acordo nasceu para intervir, mesmo que minimamente, no comércio exterior, mantendo taxas de câmbio controladas para o livre comércio entre as poderosas nações. Nesse contexto, foi criado o Fundo Monetário Internacional (FMI) e também o Banco Mundial, com o objetivo formal de financiar a reconstrução das economias destruídas pela guerra e garantir a estabilidade monetária (OLIVEIRA; MAIA; MARIANO, 2008).

Nesse período, os EUA possuíam a maior reserva de ouro do mundo, além de vantagens militares. Como líder do acordo, o país ganhou mercado mundial para suas exportações, bem como acesso a matérias-primas de todo o globo. *Bretton Woods* foi a expressão do domínio do imperialismo norte-americano.

³O **mercado de obrigações**, também chamado de “**Mercado** obrigatório”, é o **mercado** que permite aos Estados e às empresas de se financiar. A emissão dessas **obrigações** é uma forma de empréstimo, acompanhado de juros e de uma data de vencimento, na qual o Estado (ou a empresa) deve reembolsar sua dívida. Disponível em: <https://www.estrategia-bolsa.pt/mercado-obrigacoes.html>). Acesso em:

Com a guerra do Vietnã, o avanço das economias europeias e a japonesa, os EUA viam as suas reservas de ouro diminuírem. O presidente Nixon decidiu suspender a conversão dólar-ouro, o que acabou com o acordo. Como consequência, o comércio externo dos países aliados foi rapidamente recuperado e as importações norte-americanas aumentadas até 1971, quando apresentou, segundo Fernandes, o primeiro déficit.

Desde então, o sistema financeiro internacional passou a conviver com taxas de câmbio flutuantes, sempre conservando a hegemonia do dólar. [...] O desenrolar das décadas seguintes demonstrou que o fim do padrão dólar-ouro não foi uma derrota do capitalismo norte-americano, nem se tratou de uma imposição natural dos mercados, mas sim de uma política estratégica bem articulada. (2009, n.p.).

Tornando o dólar uma moeda flexível, transformando-o em moeda da globalização financeira, foi possível ampliar a assimetria e a hierarquia do sistema monetário internacional, estabelecendo um padrão sistêmico de riqueza subjugado ao mundo das finanças e cada vez menos sintonizado com o plano da produção e do trabalho (FERNANDES, 2009; OLIVEIRA; MAIA; MARIANO, 2008). Com o fim do Acordo de *Bretton Woods* pelos EUA quando desvinculou a taxa de câmbio do dólar à taxa de conversão do ouro, no início dos anos de 1970, e daí para a desregulamentação de todo o sistema financeiro em 1980, começaram a surgir indícios de um novo regime de produção capitalista, especialmente nos países centrais, bem como uma acumulação de maior proporção, para além das fronteiras dessas nações.

O movimento tinha como meta a redução dos custos do processo de produção para continuar gerando lucro generalizado de modo a recuperar seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de hegemonia confrontado às mudanças empreendidas no mundo das mercadorias. Para isso, foram promovidos cortes de empregos de forma ampla e irrestrita em todos os setores econômicos, em combinações diversas e configurações diferenciadas.

O capital deflagrou, então, várias transformações no próprio processo produtivo, com a constituição das formas de acumulação flexível, do downsizing, da gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, dos quais se destaca, sobretudo, o Toyotismo ou modelo japonês. Opondo-se à contra hegemonia que florescia nas lutas sociais oriundas do trabalho, buscando recuperar seu projeto de dominação societal, o capital deslançou os processos de acumulação flexível, com base nos exemplos da Califórnia, do norte da Itália, da Suécia, da Alemanha, entre tantos outros, com destaque para o

Toyotismo. Este se expandiu e se ocidentalizou, a partir dos anos 1980, em escala global, tendo enormes consequências no mundo do trabalho, por meio da chamada liofilização organizativa da 'empresa enxuta'. (ANTUNES, 2018, p. 176).

Esse modelo, acumulação flexível ou, ainda, reestruturação produtiva, tem por base uma combinação particular de utilização das estratégias de mais-valia absoluta e relativa, sendo a última aumentada por meio de profundas mudanças de ordem organizacional e tecnológica no mundo produtivo (ANTUNES, 2002; 2011; 2018; FRANÇA, 2008, 2019; FRANÇA; SANTOS, 2011; LOMBARDI, 1997; LUCE, 2018, LUCENA; LUCENA, 2017).

Para Antunes (2018), esse novo padrão de acumulação articula um conjunto de elementos de continuidade e de descontinuidade diferenciando-se do fordismo, sobretudo porque, e em resumo: i. a produção é diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo/fordismo; ii. utiliza-se do trabalho em equipe, com multivariada de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo; iii. estrutura-se num processo produtivo flexível, ou seja, o trabalhador e a trabalhadora precisam saber operar simultaneamente várias máquinas, diferentemente da relação homem-máquina, na qual se baseava o taylorismo/fordismo; iv. têm como princípio o *Just-in-time*, isto é, a produção deve ser efetivada no menor tempo possível; v. desenvolve-se o sistema de *kanban*, senhas de comando para reposição de peças e de estoque; vi. as empresas têm uma estrutura horizontalizada e a terceirização/subcontratação passa a ser central na estratégia patronal. vii. criam-se círculos de controle de qualidade (CCQs), apropriando-se do *savoir faire* intelectual e cognitivo do trabalho: flexibilização, terceirização, subcontratação, círculo de controle de qualidade total, *kanban*, *Just-in-time*, *kaizen*, *team work*, eliminação do desperdício, "gerência participativa", sindicalismo de empresa, entre tantos outros pontos.

O modelo implantado, ainda segundo Antunes (2018), acentuou as formas de expropriação da força de trabalho, de modo a precarizar as condições para os trabalhadores e trabalhadoras. A produtividade foi aumentada significativamente, pois um só trabalhador ou trabalhadora deveria operar várias máquinas, num ritmo e velocidade bem maior e com mecanismos cada vez mais sofisticados de apropriação de suas atividades intelectuais. As máquinas vão se automatizando, informatizando e utilizando-se da era digital e 2.0, possibilitando um novo ciclo de valorização do

capital, impulsionando o que o autor chamou de barbárie neoliberal, que alterou a engenharia produtiva do capital e que resultou em “uma gigantesca ampliação tanto da (super) exploração do trabalho, quanto do mundo especulativo e de seu capital fictício” (ANTUNES, 2018, p. 286). Não obstante, esse processo não ocorreu de maneira uniforme em todas as nações que seguem o modelo capitalista de produção, mas, de maneira mais violenta, as economias dependentes, nas quais o trabalho e o fundo público foram expropriados por meio do serviço da dívida e seus mecanismos de retroalimentação (LUCE, 2018, P. 57).

Nos anos de 1990, foi se consolidando um sistema conhecido como *Bretton Woods II*, tendo os Estados Unidos uma posição de consumidor subsidiado pela China e pelos países exportadores de petróleo. As coisas andaram de certa forma estáveis, mas gigantescos desequilíbrios foram se acumulando e as contas externas dos Estados Unidos acumulando déficits, enquanto a China, por outro lado, concentrando gigantescas reservas. Para tentar conter a crise, o governo dos EUA precisou adotar estímulos fiscais e resgates das instituições hipotecárias. Além disso, observa-se a estratégia de deslocar suas fábricas para as regiões de menor custo relativo da mão de obra, como por exemplo, o Sudeste Asiático que se converteu na região mais atraente para o investimento direto e a difusão acelerada do progresso técnico. Para Cintra e Martins,

Esse rearranjo espacial dos sistemas industriais promoveu a formação do cluster manufatureiro asiático em torno da China. A forma de organização das cadeias produtivas, sob o comando das empresas transnacionais – por meio da terceirização de atividades produtoras de peças e componentes –, articulou um número crescente de países. (CINTRA, MARTINS, 2013, p. 249-250).

Com uma elevada taxa de investimento para incorporação de inovações tecnológicas, os emergentes asiáticos puderam oferecer uma oferta crescente de bens de consumo intermediários e de capital a baixo custo. As estruturas industriais de países desenvolvidos e em desenvolvimento (Brasil, inclusive) que não acompanharam esse processo, ficaram para trás. Além disso, os mercados de *commodities*, alimentos, minerais, petróleo e gás, impulsionaram as exportações e a renda dos países produtores e, por fim, a acumulação de reservas com a aquisição de ativos em dólares. Todos esses aspectos provocam uma reação para uma nova rodada de inovação e automação, especialmente de companhias americanas que respondem 41,3%, prometendo reunir uma grande área de livre comércio que não

inclui a China, mas, que foram aprofundando as relações com a União Europeia, por meio da *Transatlantic Trade and Investment Partnership*.

No cenário geopolítico, novas ondas de internacionalização e de expansão da economia global, onde os Estados Unidos vão procurar a qualquer custo, se manter como gestores exclusivos da moeda-reserva internacional. As estruturas produtivas controladas pelas transnacionais localizadas em economias periféricas ganharam dinamismo próprio e não apenas suscitou a ampliação e a reorientação das correntes de comércio, como também contribuiu para mudanças nos fluxos de capitais. Por outro lado, consolidou a China no mercado internacional nos moldes da concorrência global (CINTRA; MARTINS, 2013).

Apesar de todas as iniciativas empreendidas por esses organismos de poder supranacionais, o contexto mundial continuou marcado por crises contínuas no sistema financeiro, colapso principalmente no crédito, como o que ocorreu em 2007 no mercado imobiliário estadunidense. Na ocasião, foi decretada a insolvência para milhões de famílias norte-americanas e também suas instituições financeiras, originando a mais profunda recessão dos Estados Unidos e a maior crise financeira na história.

O processo civilizatório do capital ocorre no seio do modo de produção capitalista, conduzido pelas “mediações de segunda ordem” (dinheiro, mercado mundial, concorrência e divisão hierárquica do trabalho). Com o capitalismo como modo de produção, de forma radicalmente contraditório, o processo civilizatório da espécie humana atingiu seu *auge* histórico, ao mesmo tempo que se defronta com a sua *derrocada* irremediável, caso não consiga ir além da relação-capital e seu duplo negativo acoplado estruturalmente ao modo de produção capitalista. É o duplo negativo do capital em seu processo historicamente contraditório, que interverte as possibilidades emancipatórias do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social. (ALVES, 2018, p. 28-29).

Mas, o sistema do capital sobrevive às próprias crises, sendo o trabalho dos economistas, é estar alinhados com o neoliberalismo e suas roupagens, e produzir estudos que indiquem que a próxima crise será melhor administrada se a política econômica seguir os seus conselhos, mesmo que isso signifique a dissolução de muitas instituições, perda de direitos sociais para a classe trabalhadora, o que ocasionará outro colapso, mantendo o ciclo.

1.3 Os Super-ricos e os miseráveis no mundo do capital

O trabalho na sociedade capitalista só pode se realizar em condições operacionais de produtividade que, para existir, precisa colocar o maior número de pessoas aptas para consumir. A grave estagnação que acomete as economias das diferentes nações, na contemporaneidade deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo. Os dados econômicos de um país ou continente, ou região, podem ser um caminho para isso; embora a mensuração deles dependa da metodologia empregada por diferentes agências. O economista francês e autor do livro “O capital no século XXI” - de 2014 - Thomas Piketty, se dispôs a coordenar uma equipe para analisar esses dados, especialmente os disponibilizados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Embora considere que os dados não retratem fielmente a realidade, tendo em vista que a escolha feita por parte das administrações públicas, não é neutra, pois apresentam “uma versão artificial e branda da realidade” (PIKETTY, 2014, p. 262).

De acordo com o referido autor, os dados podem ser analisados de modo a aproximar o olhar sobre a economia mundial, geração e distribuição de riqueza, ou seja, retratar a desigualdade por meio da análise das parcelas da riqueza nacional detidas pelos diferentes grupos sociais, especialmente pelos 10% mais ricos da população.

Piketty (2014) demonstrou que na virada do século XX a participação da renda do capital (observada) era de 35% no Reino Unido, 26% na França e na metade do século estaria em 26% e 23%, respectivamente. Já em 2010, o autor observa que essa participação seria de 27% no Reino Unido, mantendo o mesmo índice na França. Em 2012, a renda mensal por habitante, no contexto da União Europeia (EU), estaria em 2.040 €, enquanto que na América do Norte 3.050 €, na América Latina 780 €, na África 200 €, na Ásia 520 € (exceto Japão, 2.250 € e, na China, 580 €). O autor conferiu, ainda, que a participação do décimo superior na renda total (incluindo ganho de capital) nos Estados Unidos, em 1916, foi de 40,6%, apresentando queda substancial em 1944 (32,51%), sendo em 1953 o ano de menor índice (32,31%), e o maior em 2007 (49,74%), seguido de 2006 (49,32%), que praticamente igualou com 1928 (49,29%).

A maior contribuição de Piketty, no entanto, foi medir a desigualdade de renda do trabalho, a desigualdade de renda da propriedade do capital, na relação entre essas duas dimensões. Para ele,

a desigualdade da renda resulta, em todas as sociedades, da soma desses dois componentes: de um lado, a desigualdade da renda do trabalho; e, de outro, a desigualdade da renda do capital. Quanto mais desigual a distribuição de cada um desses componentes, maior será a desigualdade total (2014, p. 238).

Em relação às rendas e riquezas médias correspondentes a diferentes níveis de desigualdade, total da renda (trabalho⁴ e capital⁵) e Coeficiente de Gini⁶, para o ano de 2010⁷, Piketty registrou:

Tabela 1 - Cálculo da riqueza (apropriação do Capital), renda (trabalho) e Coeficientes de Gini

	Renda média por habitante (RMH)	RMH (Os 10% mais ricos)	RMH (Os 50% mais pobres)	Riqueza média por habitante (RiMH)	RiMH (Os 10% mais ricos)	RiMH (Os 50% mais pobres)
Europa	24.000 €	60.000 €	14.400 €	200.000 €	1.200.000 €	20.000 €
Estados Unidos	24.000 €	84.000 €	12.000 €	200.000 €	1.400.000 €	20.000 €
Coeficientes de Gini Europa	-	25%	30%	-	60%	5%
Coeficientes de Gini Estados Unidos	-	35%	25%	-	70%	5%

Fonte: Piketty, 2014 (Adaptado).

⁴ Em relação à desigualdade da renda do trabalho, a análise de Piketty (2014) inclui a oferta e a demanda por qualificações, bem como o estado do sistema educacional e, ainda, as diferentes regras e instituições que afetam o funcionamento do mercado de trabalho e o processo de formação dos salários.

⁵ Já a desigualdade das rendas do capital considera os processos provenientes da poupança e do investimento, das regras de sucessão e de heranças, do funcionamento dos mercados imobiliários e financeiros.

⁶ Nos quadros apresentados por Piketty (2014), foi feita a opção de calcular os coeficientes de Gini que correspondem a um número finito de grupos sociais e, assim, apresentar a participação correspondente da renda total (ou riqueza total).

⁷ Dados referentes às distribuições de rendas e riquezas estimadas entre a população adulta em nível individual, e antes da aplicação de impostos e transferências (são, portanto, distribuições primárias) (PIKETTY, 2014).

O coeficiente de Gini, item analisado por Piketty (2014), é um dos indicadores sintéticos de desigualdade mais usados nos relatórios oficiais e no debate público. O nome do índice é do estatístico italiano Corrado Gini, que o publicou no início do século XX, durante o período entre guerras. O índice é calculado em um somatório da frequência da população pela renda de cada um e indica se há muita ou pouca diferença entre os mais pobres e os mais ricos, em uma determinada região ou país. Por definição, ele sempre se situa entre zero e um: é zero quando a igualdade é total e um quando a desigualdade é absoluta, ou seja, se um grupo muito pequeno de pessoas detém a totalidade dos recursos disponíveis. O relatório da ONU, de 2016, mostra a Ucrânia com o menor índice (0,241) e a África do Sul com o maior (0,634). O Brasil ficou indicado com índice de Gini de 0,515; apontado como um dos 10 países com maior desigualdade do mundo.

Para Piketty (2014), o índice não está isento de problemas, podendo ser chamado, inclusive, de ilusório, pois “o modo como se procura medir a desigualdade jamais é neutro” (p. 260). Ele ainda complementa: “impossível resumir uma realidade multidimensional em um indicador unidimensional, a não ser para simplificar em excesso essa realidade e misturar coisas que não devem ser misturadas.” (PIKETTY, 2014, p. 337). Apesar das críticas, o autor conclui que na França do início do século XIX, o trabalho e os estudos não permitiam que se chegasse ao mesmo nível de vida que a herança e as rendas do patrimônio; sendo assim, até a Primeira Guerra Mundial. O autor identificou que os Estados Unidos foram uma das raras exceções.

Os dados permitiram a Piketty (2014) identificar uma redução da desigualdade no século XX, o que seria resultado do papel desempenhado pelos países que lucraram com as guerras mundiais e adotaram políticas públicas de acesso à renda e ao emprego. Durante as décadas do pós-guerra, a herança se reduziu a quase nada em comparação com o passado e os estudos se tornaram o caminho mais seguro para alcançar o topo da distribuição de renda, de acordo com a análise do autor. O que não se manteve no próximo período, tendo em vista que desde o início do século XXI todo tipo de desigualdade tenha ressurgido e o que inevitavelmente abalou o chamado progresso social e democrático, foi abalado.

De acordo com as tabelas disponibilizadas pelo autor supracitado, a desigualdade do capital é sempre mais “forte” do que a do trabalho, sendo esta

última considerada mais suave, moderada e razoável. Por meio delas, o trabalho constatou também que, embora exista o imaginário de que as pessoas mais velhas seriam em média mais ricas do que as mais jovens, os dados demonstram que a concentração da riqueza não faz distinção de faixa etária. Para o Piketty (2014, p. 241), “ao contrário de uma ideia disseminada, a ‘luta etária’ não substituiu a ‘luta de classes’”.

A desigualdade aumentou desde os anos 1970-1980, com fortes variações entre países, o que segundo Piketty, foram o resultado de decisões institucionais e políticas públicas, sendo que as diferenças nacionais podem ter consequências importantes para as condições de vida de grandes grupos da população.

As pessoas que dispõem dos 10% das rendas do trabalho mais elevadas ou dos 50% das mais baixas não são as mesmas que detêm 10% dos patrimônios mais avantajados ou os 50% mais reduzidos [...] Nas sociedades tradicionais [...] os detentores dos maiores patrimônios não trabalhavam e se encontravam, assim, na parte de baixo das hierarquias das rendas do trabalho. Nas sociedades modernas, [...] há inúmeras pessoas que fazem parte da classe superior em termos de renda do trabalho, mas da classe popular em termos de patrimônio, e vice-versa. A desigualdade social é multidimensional, assim como o conflito político. (2014, p. 249-250).

No início do século XX, a concentração do capital em todos os países europeus seria maior do que nos dias de hoje, não havendo uma classe média, mas uma imensa maioria de destituídos de qualquer ordem para uma minoria que possuía quase tudo, considerou Piketty, que identificou um dos mais altos níveis de desigualdade das rendas do trabalho encontrava-se nos Estados Unidos, sendo que nos anos 2010 apresentaria uma desigualdade recorde nas rendas do trabalho. Já as desigualdades de riqueza seriam menos extremas do que as observadas nas sociedades tradicionais ou na Europa de 1900-1910.

o desenvolvimento de uma verdadeira “classe média patrimonial” constitui a principal transformação estrutural da distribuição da riqueza nos países desenvolvidos no século XX [que na prática] só conseguiu arrancar algumas migalhas: não mais de um terço do patrimônio na Europa, e apenas um quarto dele nos Estados Unidos. Esse grupo reúne uma população quatro vezes maior do que o décimo superior e, no entanto, o volume de riqueza que detém é algo entre duas a três vezes menor [...] mudança bastante substancial na escala histórica, que alterou profundamente a paisagem social e a estrutura política da sociedade e contribuiu para redefinir os termos do conflito distributivo [...] trata-se de migalhas importantes. (2014, p. 255-256).

O autor demonstra que a concentração de patrimônios permanece muito forte e a metade mais pobre da população dispunha, em 2010, de 5% da riqueza nacional, assim como era em 1910. Além disso, na maior parte dos países, as mulheres foram amplamente sobrerrepresentadas entre os 50% dos salários mais baixos, com exceção do norte da Europa. Constatou, também, que não existe em nenhuma sociedade, em nenhuma época, um contexto em que a distribuição da propriedade do capital fosse “muito pouco” desigual, e que isso compromete a democracia. Para ele, se o décimo superior se apropriasse de 90% dos recursos produzidos e não tivesse um mecanismo opressor eficaz, provavelmente eclodiria uma revolução, pois uma concentração como se apresenta nos dados,

Quando se trata da propriedade do capital, tal nível de concentração já traz sérias tensões políticas e não se conjuga bem com o sufrágio universal. Ele pode ser tolerável, na medida em que as rendas do capital representam apenas uma parte limitada da renda nacional: entre um quarto e um terço, às vezes um pouco mais, como no Antigo Regime, um exemplo de concentração extrema particularmente grave. Contudo, se tal nível de desigualdade se aplicasse à renda total, seria difícil imaginar como a população aceitaria essa situação de modo duradouro. (PIKETTY, 2014, p. 257-258).

O trabalho de Piketty (2014) recebeu inúmeras críticas de vários campos. Mesmo sendo um sucesso de editoração, traduzido em 40 idiomas e listado entre os *bestsellers* de maior sucesso para os mais diferentes tipos de públicos, o autor não ficou isento de grandes enfrentamentos. Entre as críticas, foi pontuado que o objetivo declarado pelo por ele, de analisar a evolução da distribuição da riqueza e das rendas a partir do século XVIII, para dela extrair lições que possam derivar em políticas que atuem contra a desigualdade, foi audacioso ou ingênuo. O ponto mais criticado refere-se tanto à tese de que a desigualdade aumenta quando o rendimento do capital supera a taxa de crescimento da economia, ou seja, que o capitalismo tende a aumentar a desigualdade social, do ponto de vista da riqueza e da renda. A sugestão de tributação progressiva sobre o patrimônio e a renda feita por Piketty (2014) também foi duramente criticada pelo conjunto de economistas liberais.

Marques e Leite (2016) se dispuseram a identificar e analisar as críticas ao trabalho de Piketty (2014). Os autores apresentaram os trabalhos de David Harvey (2014), Michel Husson (2014), Robert Boyer (2013) e Varoufakis (2014), que apontaram equívocos importantes. Os adjetivos elencados por eles: “há uma

“pobreza” ou falta de teoria no livro de Piketty”, ou constitui “um (des) serviço à causa do igualitarismo pragmático”, ou ainda tira do

foco debates e propostas associadas a conceitos como justiça no processo gerador de valores e sua distribuição, muito mais promissoras, sem oferecer uma base mais consistente para suas propostas, que poderão até gerar efeito inverso ao esperado por ele. (MARQUES E LEITE, 2016, p. 686).

Ainda de acordo com Marques e Leite (2016), Piketty desconsiderou que o lucro maior ou menor é resultado do conflito entre o capital e o trabalho, não abordou a velocidade que a economia converge em direção ao valor de equilíbrio, nem com a periodicidade dos dados analisados. A forma de análise não se aplica às economias estagnadas e citando Varoufakis (2014), na análise das três “leis econômicas do capitalismo”, o autor demonstrou limitações em todas as equações apresentadas, sendo a análise da primeira como “vazia de conteúdo teórico e histórico, além de óbvia”, a segunda “exigir diversos axiomas indefensáveis”, e a terceira, “uma trivialidade” (p. 690).

Independentemente dos equívocos apresentados, o trabalho de Piketty (2014) inovou ao consolidar dados importantes da economia mundial. Assim, feitas as considerações, o fato é que apresentam o que Marx antecipou em suas análises: o capitalismo é radicalmente instável, se alimenta da expropriação do trabalho e está destinado a se autodestruir pela base, a destruir a natureza, a tirar da pessoa o direito ao trabalho. Além disso, acompanhando o que vários autores de base marxista já haviam anunciado, ricos e pobres podem ser encontrados em qualquer região do planeta, mesmo considerando que a linha de pobreza em países desenvolvidos é bem mais alta do que nos países marginalizados.

1.4 Capitalismo imperialista e nações dependentes: América Latina e o Brasil

Segundo Bértola e Campo (2012), foi a partir dos anos de 1980 que a América Latina iniciou um processo de deterioração na sua economia em relação à média mundial, perdendo posições em relação às nações desenvolvidas do Ocidente. Os autores observam a volatilidade do crescimento econômico, em que os fluxos de capital para os países em desenvolvimento apresentaram caráter pró-cíclico, ou seja, os ciclos expansivos ampliaram-se em diversos períodos com a

entrada de capitais, no entanto, reversões na economia internacional afetam os fluxos de capital na América Latina, com retração e até reversão.

Em 1989, na capital dos Estados Unidos o *Institute for International Economics* convocou a reunião *Latin Americ Adjustment: Howe Much has Happened?* Na qual foram prescritas uma série de recomendações/imposições para administração da crise e retomada do crescimento econômico da América Latina, que ficaram conhecidas como Consenso de Washington. O evento contou com a presença de instituições, economistas neoliberais diferentes líderes de países latino-americanos e, dentre as recomendações havia: disciplina fiscal, redefinição das prioridades do gasto público, planejamento estratégico, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção de taxas do câmbio para estabilização da moeda, liberação comercial, facilitação da entrada do capital estrangeiro, privatização de empresas estatais e desregulamentação da economia.

Esse movimento viria a redefinir os pontos da agenda governamental dos diferentes países da América Latina. Mesmo que o Brasil não o aceitasse num primeiro momento, as decisões tomadas em âmbito governamental mostrariam que, se não fossem efetivadas, constituiriam o pano de fundo para a inserção da economia do país aos ditames imperialistas (GENTILI, 1998). Além disso, a grande questão seria inserir a América Latina no contexto da reestruturação produtiva.

A reestruturação produtiva alcançou praticamente todos os rincões do planeta como uma ideia, mas não em todos os aspectos e nem em um único modelo operacional. O estágio produtivo é dependente do desenvolvimento local/regional em termos de tecnologia, da condição de absorção dos produtos produzidos pela população local/regional, da formação escolar/educacional e do grau de dependência de um povo/região das tecnologias/produtos para produzir. No entanto, nas nações dependentes, a maioria trabalhadores e trabalhadoras estão em condições de superexploração da sua força de trabalho, ou ainda, em condições de não trabalho, vivendo na mais absoluta miséria. É nas sociedades periféricas, como as que compõem a América Latina, historicamente dependentes da dinâmica importadora controlada pelo capital global das nações imperialistas, onde se situam a maioria das empresas transnacionais, que se encontram as formas mais nefastas de superexploração (ANTUNES, 2002, 2011, 2018; FRANÇA, 2008, 2017; FRANÇA; SANTOS, 2011; FRANÇA; LUCENA; PREVITALI, 2009). Na maior parte do tempo,

buscam fazer parte do mundo industrializado, e para isso submetem suas políticas locais aos ditames das agências transnacionais, colocando a classe trabalhadora a serviço da acumulação capitalista dos países centrais (BÉRTOLA, CAMPO, 2012; GENTILI, 2009; LUCENA, 2018).

O autor mexicano Adrián Sotelo Valência (2009), reúne análises profundas do modelo de reestruturação produtiva, especialmente na América Latina, demonstrando como esse processo tem impactado o mundo do trabalho, a superexploração e os novos paradigmas de sua organização. Reafirma, assim como Antunes (2002, 2011, 2019), que embora alguns estudiosos tenham decretado o fim da teoria do valor trabalho, ela continua sendo primordial no processo de produção de mercadorias. Compreende a nova configuração socioestrutural da relação do trabalho com o capital, no contexto do qual o mapa internacional das nações vem se alterando em relação à divisão do trabalho e à distribuição do capital. Para ele, convivem dois tipos de sociedade e formações econômicas no plano mundial, que expressa as diferenças histórico-estruturais e sociais existentes entre os tipos de sociedades capitalistas:

a) as desenvolvidas, cujo processo histórico combinou as formas de exploração da mais-valia absoluta e da mais-valia relativa, e que têm como alavanca da acumulação de capital o desenvolvimento da produtividade do trabalho; b) as sociedades dependentes e subdesenvolvidas que, ao contrário das primeiras, fincaram seu desenvolvimento preferencialmente na maior exploração da força de trabalho do operário, sobre a base do aumento da intensidade do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e do pagamento da folha de trabalho abaixo do seu valor. (VALÊNCIA, 2009, p. 50-51).

O autor denuncia que essa estratégia empresarial transnacional e global da tríade hegemônica transfere a responsabilidade e o peso das crises econômicas, desde os impérios, nas costas dos trabalhadores e dos povos oprimidos, de forma a naturalizar a superexploração da força de trabalho por meio da extensão da lei do valor, o que aprofunda a “dependência estrutural, da exclusão social e da precariedade do trabalho” (VALÊNCIA, 2009, p. 18).

Assim como a automação e a informática não se encontram presentes em todas as etapas de produção de um produto, também não existe paridade de condições de trabalho em organizações centrais e suas filiais. As fábricas dividiram o trabalho, terceirizando as diferentes etapas que não estão nem mesmo na mesma fronteira. As maquiladoras instaladas nos países periféricos, por exemplo, utilizam

uma força de trabalho manual, assim como a extração de matérias primas como o minério. O que de fato avançou foi o achatamento do valor do trabalho via superexploração, a precarização das condições de trabalho e a perda de direitos do trabalhador e da trabalhadora, sendo esta última empreendida pelos Estados nacionais nos seus projetos políticos de subjugação à economia mundial. Nas palavras de Lombardi,

[...] a implementação de novas tecnologias de produção e de novos desenhos organizacionais para a gestão do trabalho, de fato, ocorreu em determinados países, em certas empresas (transnacionais, particularmente), em determinados ramos econômicos, mas não assumiu um caráter generalizado, muito pelo contrário, continuou a conviver – temporal e espacialmente – com: a) a tradicional forma de produção em massa, com baixo conteúdo tecnológico e utilização intensiva de mão-de-obra de baixa qualificação, realizando trabalho parcelizado e rotineiro e, b) com sistemas de trabalho doméstico, familiar, paternalista, os quais se pensava terem desaparecido completamente com a evolução do capitalismo. (1997, p. 65-66).

A autora ainda observa que as mudanças implementadas pelas empresas dependem de condições:

a) o tipo de mercado de trabalho e de sistema de formação profissional neles existentes; b) a organização de seu tecido industrial; c) as condições econômico-sociais peculiares ao país no momento de introdução daquelas modificações e, d) a tradição de organização dos trabalhadores e sua capacidade de influir nos rumos do processo de reestruturação em curso. (LOMBARDI, 1997. 66).

Por fim, considera que mesmo em um país, ou numa mesma empresa, diversas estratégias de produção e organização do trabalho se apresentam e convivem. Em relação à estrutura horizontalizada, tão defendida para os modelos organizacionais, é importante destacar que, no caso das multinacionais, ocorre sobremaneira no nível de produção. Já as decisões da empresa são centralizadas na matriz, por meio do seu Conselho de Administração, especialmente em multinacionais americanas e europeias (MURITIBA; MURITIBA; BOSQUETTI, 2007).

Para Luce (2018), defensor da Teoria Marxista da Dependência (TDM), em diferentes formações econômico-sociais, desde que se constituiu e se expandiu o mercado mundial e o intercâmbio desigual, pode-se observar a existência de níveis desiguais de produtividade, distintos níveis de intensidade do trabalho e, portanto, complexos mecanismos na divisão internacional do trabalho. Apropriando-se do trabalho de Marini, *Dialética da Dependência* (1977), o autor amplia a questão da

totalidade integrada, porém, diferenciada e vinculada na economia mundial, na qual se encontra a América Latina, onde o valor produzido não encontra igual medida no valor apropriado. Categoria de transferência de valor, em que o capital, segundo MARX,

é retirado de uma esfera com taxa de lucro menor e lançado em outra, que geral lucros maiores. Mediante essa constante emigração e imigração, numa palavra, mediante sua distribuição entre as diversas esferas, conforme em uma delas sua taxa de lucro diminua e, em outra, aumente, o capital engendra uma relação entre a oferta e a demanda de tal natureza que o lucro médio nas diversas esferas da produção torna-se o mesmo e, por isso, os valores se transformam em preços de produção. Essa equalização é alcançada pelo capital mais ou menos quanto mais desenvolvido estiver o capitalismo em dada sociedade nacional; isto é, quanto mais as condições do país em questão estiverem adaptadas ao modo de produção capitalista. Com o progresso da produção capitalista, desenvolvem-se também suas condições, ela submete o conjunto das premissas sociais dentro das quais se opera o processo de produção a seu caráter específico e a suas leis imanentes. (2013, p.150).

Embora Marx não pudesse desenvolver essa tese, tendo em vista o determinado contexto histórico em questão, os autores marxistas explicam que, enquanto uma nação produz um bem que outras não podem produzir com a mesma facilidade, dá a oportunidade de extensão da lei do valor, ou seja, cessão gratuita de parte do valor que produzem. Luce (2018) exemplifica a questão citando o exemplo da indústria automobilística, em que o preço do mesmo automóvel produzido no Brasil e nos EUA tem uma diferença de 33%. E essa diferença não se explica simplesmente pela lei da oferta e da demanda. Na interpretação do autor, os custos de produção não são maiores, pois os salários são menores e muitas dessas empresas recebem isenções e subvenções governamentais. No entanto, ao mandar lucros e dividendos para a matriz, apropria-se da mais-valia explorada, ou pagamentos de *royalties*, daí a troca de não equivalentes. Além disso, não existe tributação sobre remessa de lucros e juros.

Eis o interesse em instalar fábricas em países onde podem usufruir de vantagens, como desregulamentação das leis de trabalho, exército de reserva, entre outras vantagens. Enquanto o lucro dessas empresas, em 2012, segundo Luce (2018), ficou na faixa de 57% na China, Brasil, Rússia e Índia, a América do Norte respondeu por 42,5%. Ou seja, a transferência de mais-valia é um obstáculo para o desenvolvimento de tecnologias nacionais, mantendo, assim, a dependência

comercial, financeira e tecnológica. Agrega-se a isso a dependência financeira via pagamento de juros da dívida externa.

as economias dependentes, ao não possuírem moedas fortes, nem determinarem os fluxos financeiros internacionais, contraem relações de subordinação não somente frente à função dinheiro-mundial, mas frente à própria função capital-dinheiro em sentido geral; as remessas de lucros, royalties e dividendos expressam mais diretamente a dependência tecnológica: ao não disporem ou não controlarem as tecnologias e meios de produção necessários para uma série de mercadorias produzidas, as economias dependentes são submissas a relações que implicam transferências negativamente determinadas de valor em seu desfavor; a apropriação de renda diferencial e de renda absoluta de monopólio por parte de capitais de economias imperialistas sobre os recursos naturais das economias dependentes expressam mais diretamente o intercâmbio de não-equivalentes, inclusive no próprio terreno em que estas últimas possuem maior riqueza com seus diferenciais de fertilidade natural da terra/das riquezas naturais (LUCE, 2018, p. 52).

Ao desenvolver a transferência de valor via deterioração dos termos de intercâmbio, o autor demonstra, por exemplo, que houve perda no poder de compra das exportações latino-americanas entre o final do século XIX e início do século XX.

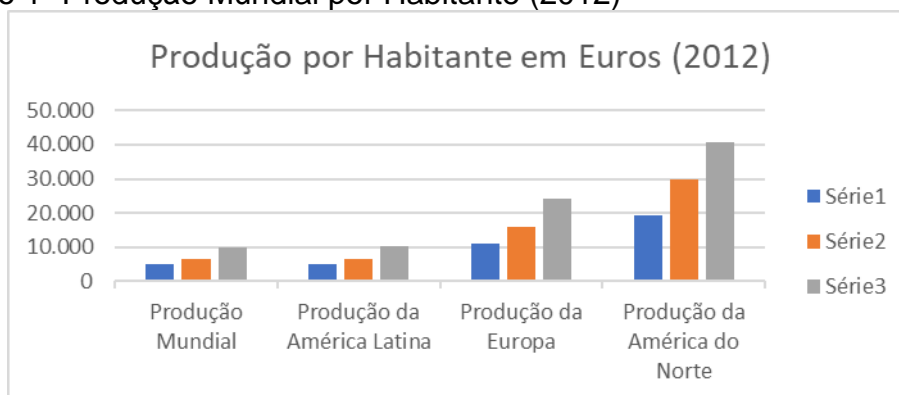
Tabela 2 - Produção Mundial Por Habitante – América do Norte, Latina e Europa

Anos	População mundial (em milhões)	PMH (€ 2012) (PPC)	População América Latina (em milhões)	PMH (€ 2012) América Latina	População Europa (em milhões)	PMH (€ 2012) Europa	População América do Norte (em milhões)	PMH (€ 2012) América do Norte
0	226	629	6	516	33	751	1	526
1000	267	608	11	516	38	587	1	526
1500	438	754	18	538	85	954	2	526
1700	603	821	12	680	123	1.208	1	671
1820	1.042	893	22	892	217	1.396	11	1.617
1870	1.276	1.173	40	873	317	2.150	44	3.128
1913	1.793	2.051	81	1.929	475	3.638	105	6.883
1950	2.528	2.822	165	3.239	548	5.130	166	12.314
1970	3.691	4.916	285	5.158	658	10.905	227	19.377
1990	5.306	6.417	443	6.538	720	15.944	281	29.922
2012	7.052	10.092	603	10.435	740	24.031	351	40.664

Fonte: PIKETTY, 2014 (Adaptado).

Especialmente em 1970, 1990 e 2012, é possível observar a diferença dessa produção por habitante, em comparação com a Europa e América do Norte:

Gráfico 1- Produção Mundial por Habitante (2012)



Fonte: PIKETTY, 2014 (Adaptado).

Os dados de Piketty (2014) mostram que, entre 1970 e 2012, a produção mundial cresceu 49%, enquanto que na Europa 45%; na América Latina 49,5% e na América do Norte 48%. O autor destaca que o Brasil puxou o índice da América Latina, especialmente a partir dos primeiros anos do novo século.

A revista do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES); de junho de 2015; publicou que foi registrada a maior expansão de renda per capita da história mundial e a maior redução da diferença da renda per capita em relação aos países desenvolvidos, especialmente na América Latina, na primeira década do século XX, identificando uma combinação de crescimento econômico associado à distribuição de renda, com significativa redução da pobreza. Segundos Santos (2015), foi inédito o crescimento das economias do mundo subdesenvolvido entre 2003 e 2012, identificado não só pela taxa média, mas também por sua generalidade. O economista do BNDES e autor do artigo apresenta que a proporção de pobres na América Latina caiu de 43,9% em 2002 para 29,4% em 2011, com destaque para a América do Sul. O Brasil, em 2002, apresentou uma proporção de pobres na faixa dos 37,5% e, em 2011, o índice caiu para 20,9%. Ainda distante da Argentina (5,7%), Chile (11%) e Uruguai (6,7%).

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), fonte de financiamento para a América Latina e o Caribe publicou, em 2020, mais uma edição do relatório Desenvolvimento nas Américas, Trocando Promessas por Resultados: O que a integração global pode fazer pela América Latina e o Caribe. O papel do BID é

defender o crescimento da economia da América Latina e Caribe, por meio de um maior crescimento da pesquisa, impulsionado pela concorrência das importações, por oportunidades de limite e pelo acesso ao conhecimento. De posse dessa certeza, o banco, por meio do documento, é audacioso quando diz, logo no prefácio, que a referida publicação oferece respostas práticas e disponíveis em evidências e não se fura a questionar, quando necessário, visões e expectativas há muito consolidadas. (BID, 2020, p. 21).

O processo de liberalização da economia na região da América Latina nos últimos 30 anos é objeto do estudo da edição, embora sejam mais cautelosos ao tratarem dos resultados desse processo para esses países.

A expectativa de que a liberalização traria uma vida melhor para os latino-americanos e caribenhos dependem fundamentalmente das promessas de mais empregos, melhores salários e menos desigualdade. Essas expectativas, no entanto, foram inflacionadas por uma teoria de comércio internacional com pressupostos irrealistas sobre o funcionamento do mercado de trabalho, que sugeria que uma região estava pronta para reproduzir o estrondo de emprego ocorrido no Leste Asiático. Claramente, como coisas não saíram como planejado. Mas o que exatamente aconteceu? Qual foi o papel da política comercial? (BID, 2020, p. 110).

O estudo aponta que, enquanto o Chile está entre as economias mais abertas da região, o Brasil ocupa o último lugar em termos de importações, tendo assinado poucos acordos comerciais. Para o BID, apesar do aumento das exportações agrícolas brasileiras e de uma queda na participação da manufatura no PIB ao longo dos anos, interesses protecionistas, pelo menos até recentemente, continuaram a dominar a política comercial brasileira. O BID acha “intrigante” o motivo pelo qual o setor agrícola exportador do Brasil não é mais ativo no apoio à liberalização comercial e infere que a posição esteja confortável por ser a China o maior parceiro comercial do Brasil.

Ademais, a participação do setor industrial no PIB atingiu 32% na década de 1970, mas caiu para menos de 12% em 2017. Estranham que, apesar do declínio relativo da indústria e da ascensão de agricultura de exportação, a indústria continua a dominar o processo de certificação da política comercial. Atribui esse fato à atuação da Coalizão Empresarial Brasileira (CEB), dominada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) que reúne indústria, agricultura e serviços nas negociações comerciais, mesmo que por meio de um canal semiformal.

O BID ressalta que esse tipo de atuação do Brasil tem mudado, especialmente a partir de 2018, dando destaque ao fato do Brasil ter Bolsonaro como chefe do executivo.

O governo Bolsonaro reformou uma estrutura ministerial, extinguindo o MDIC como tal e subordinando-o ao novo Ministério da Economia. Uma nova arquitetura institucional da política comercial ainda é um trabalho em curso. Por um lado, uma nova composição do CAME x ainda não foi definida. Apesar disso, já há mudanças importantes na política brasileira. Em 28 de junho de 2019, após 20 anos de negociações, o Mercosul chegou a um acordo com a União Europeia, que ainda deve ser ratificado pelos legislativos de cada país membro. No Mercosul, estão sendo negociadas mudanças na tarifa externa comum, com o Brasil assumindo uma postura mais liberal. Embora seja difícil saber com certeza até que ponto as mudanças políticas são atribuíveis a mudanças na estrutura institucional - por exemplo, elas podem estar associadas à mudança de ideologia no governo - essas mudanças são menos coerentes com uma ideia de que não se refere ao seu processo de aplicação, como problemáticas comerciais não são independentes do poder relativo de diferentes ministérios. (BID, 2020, p. 152).

As instituições que afirmam apoiar países, desde que haja uma liberação de suas economias mediante mudanças na sua política regulatória – especialmente de emprego, renda e seguridade social - devem ser observadas com atenção. Suas promessas são vazias e, mesmo com os resultados nada animadores, procuram responsabilizar os governos locais, especialmente quando agem de maneira a proteger o comércio interno. Uma agência como o BID, que ainda escolhe trazer para os seus relatórios o exemplo do governo Bolsonaro que, em todo o mundo tem sido criticado por sua conduta contra o bem-estar da população, torna suas recomendações ainda mais duvidosas.

De acordo com o relatório do BID, a desigualdade de renda continuou a aumentar durante a primeira década da liberalização para a maioria dos países da região e começou a cair apenas na década de 2000. No caso do Brasil, que teve seus indicadores bem melhores do que os demais países da América Latina e Caribe, esse fato é atribuído à substituição das importações e à valorização do mercado interno. O documento procura suavizar a incerteza de suas recomendações, quando aponta:

Embora possa beneficiar a economia como um todo, o comércio internacional pode, no entanto, gerar tanto vencedores como perdedores. Em nenhuma outra área é mais verdadeira do que empregos. Uma realocação de mão de obra provocada pelo comércio internacional pode ser cruel para determinados indivíduos e comunidades. Os governos devem estar atentos a essas mudanças e ajustar suas políticas devidamente. (BID, 2020, p. 233).

Nas recomendações do relatório, foi indicado que os países da América Latina e Caribe devem aumentar a rede de acordos comerciais, aproximando o Caribe da maior parte da América Latina, a América Central da América do Sul e o Mercosul do México. Para isso, sugere-se uma rota direta de livre comércio em toda a região, uma “zona de comércio livre, pura e simples” (BID, 202, p. 195).

O relatório afirma aplicar, anualmente, uma pesquisa de opinião pública, desde 1995, em 18 países da América Latina. A pesquisa de 2018 perguntou às pessoas sobre suas convicções em relação às consequências do aumento do comércio entre os países da América Latina e Caribe para empregos, descontos, preços, variedade de produtos, acesso à tecnologia e sua situação econômica pessoal. De acordo com os resultados apresentados, a maioria dos latino-americanos entrevistados (58%), acredita que o comércio internacional está associado a um aumento no emprego, 37% acreditam que o aumento do comércio internacional leva a ganhos mais altos, 39% que está associado a uma maior variedade de produtos e 33% a preços mais baixos. No entanto, para 26% dos entrevistados, o comércio internacional aumentaria seu acesso a tecnologias e melhoraria sua situação econômica pessoal.

1.4.1 Brasil: entre o populismo de esquerda, de direita e o (não) enfrentamento da desigualdade estrutural

Ao contrário dos países desenvolvidos, o Brasil nunca vivenciou a chamada “sociedade salarial”, ou o Estado de bem-estar social com a construção de políticas públicas universais. A desigualdade e a exclusão social são aqui (como também nos demais países da América Latina e o restante da periferia capitalista), congênicas e estruturais. E o Estado, por meio dos seus governos, prefere agir como ferramenta exclusiva para acumulação de capital e não de universalização de direitos. A pobreza continuaria crescente, mesmo durante o ciclo de expansão econômica, e concentrada nas áreas urbanas, novos grupos sociais foram se constituindo, repetindo o contexto da América Latina, que apesar do crescimento do seu produto interno, não distribuiu o fruto do trabalho social de maneira mais equânime (BÉRTOLA; CAMPO, 2012; LUCE, 2018).

As transformações ocorridas no processo de industrialização não derrotaram os interesses agrários em favor do urbano mercantil e industrial, pelo fato de a agricultura, carro chefe de produção e produtividade, continuar concentrada no que diz respeito à posse da terra, ser o lócus de superexploração da força de trabalho, inexistência de políticas de democratização da posse do campo, contribuindo para a expulsão de trabalhadores e trabalhadoras para as cidades. Oliveira (2007) explica que a agricultura foi drenada nas duas pontas do processo produtivo, no pagamento por altos preços das maquinarias e insumos e na venda por preços baixos de sua produção.

(...) o capital monopolista, embora tendo no campo um setor de baixa rentabilidade, lá se implantou. (...) Nesse processo, temos o monopólio da produção, ou seja, a circulação está dominada pela produção, aliás, dentro do mecanismo lógico do capitalismo na indústria. A industrialização da agricultura, que é uma evidência desse processo, gera a agroindústria. É, portanto, o capital que solda novamente o que ele mesmo separou: agricultura e indústria, cidade e campo. Aqui, o capital sujeita o trabalho que se dá no campo. (OLIVEIRA, 2007, p. 32).

No capitalismo brasileiro, foi uma combinação de ações poderosas do Estado (legal e repressor), especialmente na economia, atraindo investimento externo em detrimento do desenvolvimento interno, incentivando empresários locais a atuarem de forma monopolista em setores tradicionais ou subsidiando o capital externo. Por outro lado, no campo político institucional, um levante contra os direitos conquistados pela classe trabalhadora, gerando uma gigantesca massa de trabalhadores e trabalhadoras precários e sem direitos, que combinado com a ausência de políticas para uma reforma agrária e urbana, aprofunda a dependência financeira e tecnológica aos países desenvolvidos.

Após um período de grandes conquistas no processo de redemocratização do Estado brasileiro, a administração pública federal passou a ter sua organização questionada. A dívida pública nos anos 80 chegou aos anos 90 com cifras jamais vistas, os programas de estabilização da economia e controle da inflação fracassavam gerando um clima de incerteza ao desenvolvimento do país e confiança no Estado. O Executivo nacional estava sendo duramente questionado pela opinião geral reivindicando da administração política uma atuação mais eficaz.

Os problemas sociais tornam-se problemas individuais que culpabilizam o processo educativo, seja no âmbito privado ou público, pelo processo contraditório

no qual a sociedade como um todo se insere. O não-acesso aos direitos sociais é culpa de um sistema que não soube preparar os indivíduos para conquistá-los por sua não preparação adequada, formação, competência. Uma educação baseada em requisitos de qualidade seria a saída desse cenário.

Especialmente a partir dos anos 90 do século XX, o Estado brasileiro se propôs a redefinir e reformar suas áreas de atuação para inserir-se numa nova lógica mundial de eficiência e equidade, ou ainda, produção de capital humano de melhor qualidade, política essa projetada e implantada segundo exigências da produção e do mercado, competindo, desde então, com os demais países em desenvolvimento, no sentido de atender às propostas das agências transnacionais e produzir os desejos dos imperialistas (América do Norte, Japão e União Europeia) ao menor custo possível (FRANÇA, 2015).

O primeiro governo eleito democraticamente, Fernando Collor de Melo (1990-1992), tentaria, por meio do congelamento de preços, o controle da economia. Ao incluir o confisco da poupança, desencadeou a maior recessão experimentada no Brasil. O plano seria abandonado, mas as estratégias de privatização das empresas públicas iniciariam o desmonte do Estado brasileiro.

No plano econômico, o Brasil iniciou o novo século com uma grave crise cambial, ou seja, aceleração na taxa de desvalorização de sua moeda. Novas palavras de ordem viriam a fazer parte do dicionário da administração pública, tais como: descentralização, delegação de autoridade, realocação de recursos, redimensionamento, racionalização, *accountability*, gestão por competências, capacitação em rede, avaliação de desempenho, flexibilidade, entre outras. Esse vocabulário passou a ser tema recorrente nos projetos, programas e planos elaborados em nome da eficácia e eficiência do serviço público direcionado para metas e resultados.

Para Lima (2007), a eleição que garantiu a vitória de Collor e Itamar Franco “foi resultado de uma campanha fundada na ‘moralização política’ direcionada para as camadas mais pobres da sociedade (os ‘descamisados’ e os ‘pés-descalços’, como identificava Collor) e na ‘modernização do país’”. A burguesia de então descartou os projetos de oposição de Lula e Brizola e optou pelo “caçador de marajás”. Os projetos Brasil Novo, Reconstrução Nacional e os planos Collor I e II foram fundamentados para adaptar o país ao Consenso de Washington. Todo o

setor siderúrgico foi privatizado, a partir da instituição do Programa Nacional de Desestatização, PDN, pela Lei n.º 8.031, de 1990, que pretendia privatizar 68 empresas, sendo 18 efetivamente privatizadas. Zélia Cardoso de Mello, Ministra da Economia do governo Collor, foi quem implementou o projeto de liberalização econômica, que incluiu, além das privatizações, a abertura de importações. Para Rodrigues e Jurgenfeld,

as privatizações impulsionaram a desnacionalização da economia, com parte das ações das empresas estatais sendo comprada por estrangeiros, e induziram a uma financeirização exacerbada, uma vez que bancos de investimentos e outras instituições financeiras, como fundos de pensão, foram protagonistas entre os adquirentes nos leilões. Em vários casos, poucos anos após comprar ações dessas empresas, as instituições financeiras as revenderam, confirmando seus objetivos puramente especulativos com a rápida saída do negócio, após aferição de retornos significativos. (2019, p.395).

O escândalo de corrupção, a não estabilidade de preços e as dificuldades na composição de forças políticas aliadas, desencadearam o processo de *impeachment* do governo de Collor, o que levou a sua renúncia em dezembro de 1992. Assume o seu vice, Itamar Franco, que ao destacar Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a pasta da economia, estruturou a reforma monetária via Plano Real.

O sucesso do plano levaria FHC a ser eleito, em 1º turno, Presidente da República pelo Partido Social Democrata Brasileiro – PSDB, em 1994, em 25 estados da federação, com 54,28% dos votos, à frente do candidato do Partido dos Trabalhadores, PT, Luís Inácio Lula da Silva. No que se chamou de “Mãos à obra, Brasil: proposta de governo”, prometeu um novo modelo de desenvolvimento considerado em uma dimensão de internacionalização dos processos de produção à comercialização; gerando, assim, fluxos de capitais e de mercadorias que impulsionariam a difusão de ciência e tecnologia.

Assumindo que somente por meio de um longo e penoso processo de ajuste fiscal, corte de gastos e disciplina financeira o Brasil voltaria a crescer economicamente. Uma vez eleito, colocou em prática as reformas administrativa e fiscal, via Plano Diretor. O Plano foi encaminhado ao Congresso vindo a se

configurar na Emenda Constitucional nº 19⁸, que redefiniu as competências federativas, estabeleceu novas formas de parceria com o setor privado e um apresentou um ousado programa de privatizações. Constituindo o núcleo central da reforma do Estado, Fernando Henrique Cardoso criou, por decreto, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), colocando o Brasil na “Era da Administração Pública Gerencial”, estando à frente do novo ministério, o economista Luiz Carlos Bresser Pereira. O primeiro mandato de FHC foi para implementar medidas de enxugamento da máquina administrativa, via corte de verbas para as áreas sociais e assim garantir o pagamento da dívida externa.

Em campanha para o segundo mandato, FHC lançou o programa Avança Brasil: mais quatro anos de desenvolvimento para todos, o qual baseou-se na estabilidade econômica e justiça social via consolidação do Plano Real. O programa indicava duplicar as exportações, consolidar a democracia e lutar contra a fome, a pobreza e a exclusão e significou, segundo Lima (2007), um processo de ampliação da participação política da sociedade civil, concebida como um espaço sem antagonismos, como somatório de indivíduos, grupos sociais, do voluntariado, dos empresários de boa vontade, das ONGs, dos movimentos sociais e dos sindicatos.

Mais uma vez, uma série de escândalos, desvios e irregularidades assolariam o cenário político, CPI dos precatórios, privatização da Vale, fraudes da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), vieram à tona. No plano econômico, a dívida externa se ampliava, bem como o processo de desindustrialização e desnacionalização, ampliando a desigualdade na distribuição de renda.

Após a crise asiática de 1997, a política econômica optou por aumentar os juros internos para manter o controle do câmbio tendo em vista a redução da arrecadação tributária que aumentou o déficit primário. No entanto, isso gerou o

⁸ A Emenda Constitucional nº 19 foi promulgada em 4 de junho de 1998. Ela modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.

crescimento da despesa do setor público, gerando uma crise fiscal e reduzindo os índices de confiança do mercado internacional para investimentos no país. Foi então assinado um novo acordo com o FMI em 1998 e introduzido o Plano de Estabilidade Fiscal que estipulou o patamar de superávit primário do setor público necessário para a estabilização da razão dívida/produto e criou metas de superávit primário, desenhadas para estabilizar a razão entre a Dívida Líquida do Setor Público e o Produto Interno Bruto (PIB).

No mesmo período, houve a crise de oferta de energia elétrica, o "apagão", que conjugada com a desaceleração da economia dos Estados Unidos, a crise na economia da Argentina, os atentados de 11 de setembro, bem como os escândalos contábeis das empresas americanas Enron Corporation de energia, commodities e serviços dos EUA, a Tyco International de sistemas de segurança de alto nível e WorldCom, afetaram a economia mundial. Todos esses fatos, foram o pano de fundo para a desvalorização do Real, que já tinha sofrido os efeitos da crise de 1999 e novamente em 2002 (OLIVEIRA; TUROLLA, 2003).

O governo de FHC mostraria suas próprias contradições, ao lidar com as crises, especialmente a partir do segundo mandato. Abandonou politicamente a reforma da administração pública, extinguindo o próprio MARE, tornando o Plano Diretor mais um referencial simbólico da Reforma Gerencial, ao invés de uma agenda do executivo, dado o resultado catastrófico de sua implementação. As privatizações empreendidas "a rodo" pelo governo representaram um desmonte patrimonial do Estado brasileiro, onde grandes empresas estatais foram vendidas rapidamente, a preços muito abaixo do real valor de mercado. A política econômica não convergia para a política de crescimento, pois os custos sociais e políticos da manutenção da política de estabilização da economia foram efetivamente altos, trazendo instabilidade e insegurança. A inflação, que em 1998 chegou a 1,71%, em 2002, ano eleitoral e final do segundo mandato de FHC, chegaria a 26,41%. Condições materiais que muito contribuiriam para a eleição do ex-líder sindical Luís Inácio Lula da Silva.

Tabela 3 - Taxa de Crescimento do PIB Mundial, América Latina e Brasil

PERÍODO	MUNDO	PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO	AMÉRICA LATINA	BRASIL
1981-1989	3,2	4,2	1,3	2,3
1990-1994	1,7	5,5	2,8	1,2
1995-1998	2,9	5,5	3,0	2,6
1999-2002	2,5	4,5	1,6	2,2

Fonte: OLIVEIRA, TUROLLA, 2003, p. 203.

O Partido dos Trabalhadores se configurou como a maior oposição direta ao governo, e crescia em todos os setores da representação política, conquistando prefeituras e governos estaduais e figurando entre as quatro maiores bancadas da Câmara dos Deputados. Após cinco tentativas de chegar ao executivo federal, Lula enfim foi eleito com 61,3% dos votos válidos em um segundo turno, derrotando o escolhido de FHC, José Serra (PSDB). Não sem antes fazer concessões políticas e promover mudanças estruturais no seu partido.

Esta aliança e [Brizola] a aproximação, em 2002, com setores de centro-direita, como grupo de oposição do PMDB, e o PL (que integrou a chapa do PT para a presidência), foram claramente perceptíveis na expansão dos territórios eleitorais de Lula em 2002.

Outros fatores, como a moderação do discurso, as mudanças na estrutura interna do partido, a conquista de prefeituras municipais importantes e a implantação de diretórios em cerca de 4.000 municípios também foram avanços significativos do PT na década de 1990, que certamente contribuíram para a conquista dos territórios e votos que levaram Lula à presidência. (TERRON, SOARES, 2010, p. 26).

Foi nesse cenário, em 2003, que o ex-líder sindical Luís Inácio Lula da Silva toma posse, por meio dos votos da população que depositou no metalúrgico a esperança de uma mudança do quadro em que se encontrava o país. No entanto, analisando as escolhas do novo governo, Lula não só continuou, como aprofundou a política neoliberal no Brasil, iniciando seu governo com um conjunto de “reformas”: previdência, tributária, educação superior, sindical e trabalhista (LIMA, 2007).

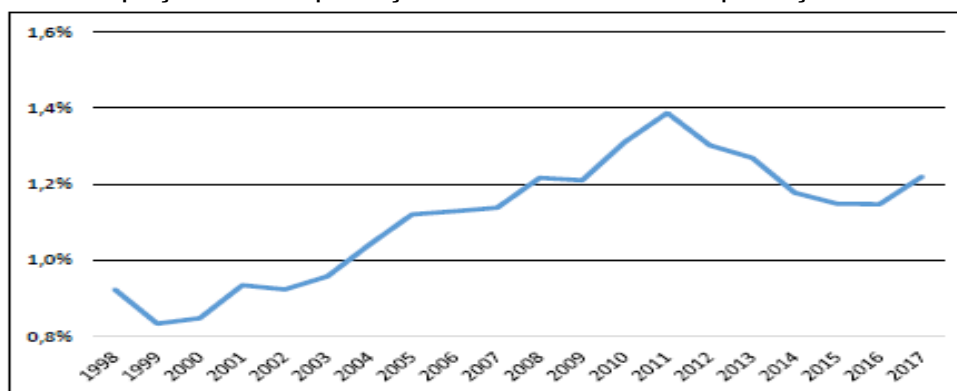
No entanto, a questão da geração de empregos no Brasil sempre esteve na pauta dos governos e, com Lula, os dados indicam um processo de crescimento econômico e redução da desigualdade de renda. Silva (2007) considera que as políticas sociais de transferência de renda empreendidas, por exemplo, o Bolsa Família, reduziram a pobreza absoluta do país. Para o economista Santos (2015), o

BNDES observou que, a partir de 2002, houve forte aumento do valor das exportações de bens, o que impulsionou o aumento dos preços das commodities, sendo esses bens valorizados pelo crescimento econômico chinês. No entanto, o economista salienta que, no caso da América do Sul, o desempenho econômico “não se destaca tanto pelo crescimento econômico acelerado, mas pelo processo de distribuição de renda e pela forte valorização da taxa real de câmbio” (2015, p. 223).

O Brasil terminaria a primeira década do século se configurando como a quinta maior economia do planeta e apesar do aumento da produtividade nos números que apontam para um desenvolvimento econômico, isso não se refletiu no enfrentamento da desigualdade consolidada, sob novos disfarces. Não foram criadas alternativas de inserção social duradoura e para Santos (2015), a concentração de impostos indiretos continuaria a rebaixar a renda dos pobres e elevar a dos ricos.

Analisando a participação do Brasil nas exportações mundiais entre 1998 e 2016:

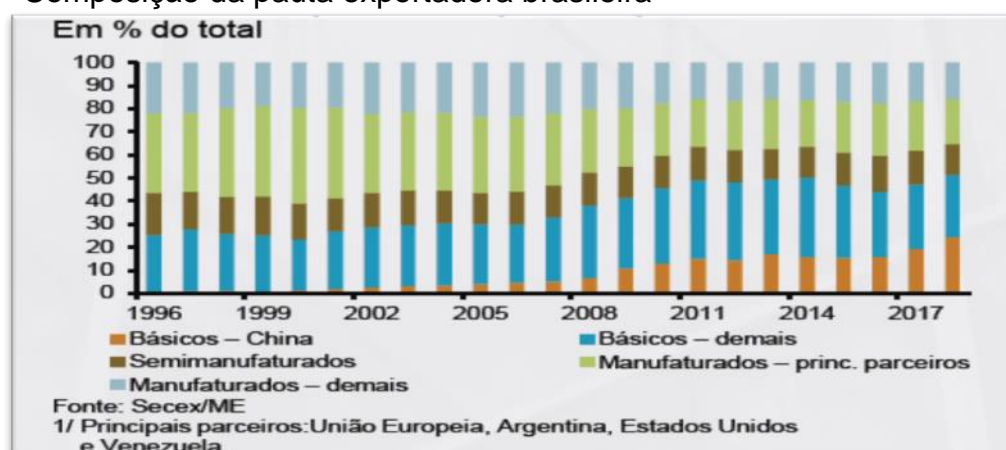
Gráfico 2 - Participação das Exportações Brasileiras nas Exportações Mundiais



Fonte: FGV, 2019 (Adaptado).

Pode-se observar que a atuação do Brasil no comércio exterior aumentou nesse período, sendo o pico em 2011, chegando a exportar US\$ 256 bilhões e importar US\$ 226 bilhões no mesmo ano, gerando um superávit interessante. Após mais de duas décadas de baixo crescimento, a produção nacional mostrou elevações significativas com reflexos nas vendas e encomendas de bens de capital, investimentos e produtividade. O relatório do Banco Central, de março de 2019, apresenta a evolução da pauta exportadora brasileira.

Gráfico 3 - Composição da pauta exportadora brasileira



Fonte: BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2019.

A análise feita pelo órgão considera uma mudança relevante no perfil das exportações realizadas. Os produtos manufaturados representavam, em 2008; 48%, configurando-se como superiores em relação aos outros: produtos básicos 38% e semimanufaturados 14%, sendo a União Europeia o principal destino. Já em 2018, os manufaturados apresentaram um índice de 35%, atrás dos produtos básicos, agora com 51%, sendo a China o destino com maior participação. Segundo o relatório do Banco Central, a queda das exportações de manufaturados não se restringiu ao Brasil, pelo menos até 2012. No entanto, no cenário mundial, o país perdeu representatividade no comércio mundial desses produtos, explicada em parte pelo aumento da demanda pela China de produtos básicos e o baixo crescimento econômico e redução da fatia do mercado consumidor de produtos manufaturados. A partir daí, o cenário econômico brasileiro passa a apresentar perdas significativas (BRASIL, 2019).

O IBGE publica trimestralmente um painel de indicadores com as taxas acumuladas ao longo do ano das Contas Nacionais. De acordo com o Instituto, o Brasil apresentou o seguinte comportamento.

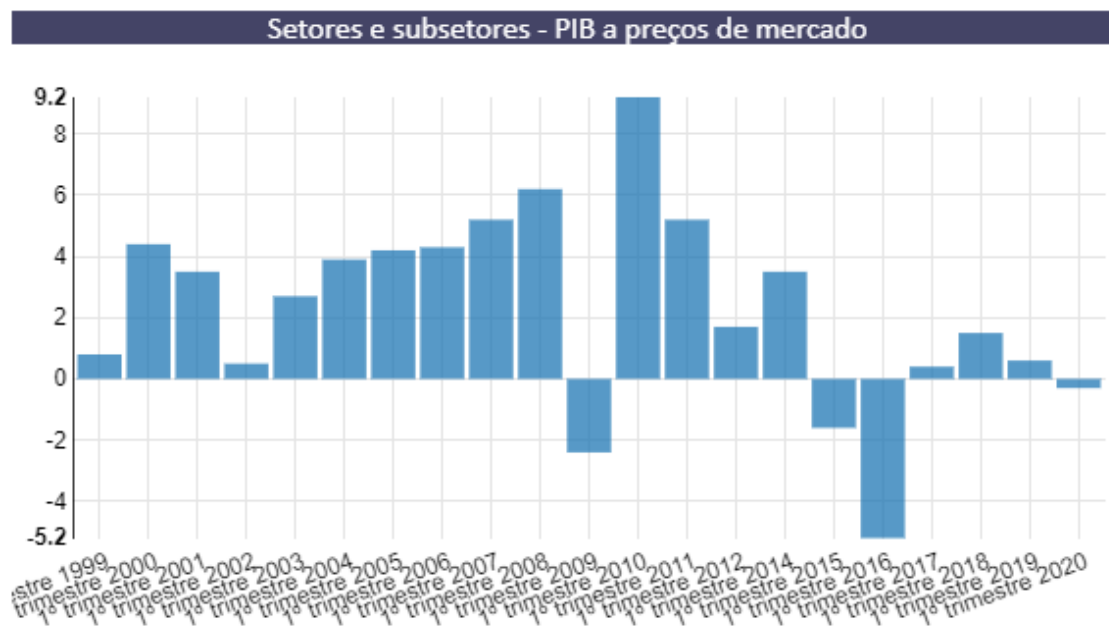
Tabela 4 -Taxa Acumulada ao longo do ano (BRASIL)

Variável - Taxa acumulada ao longo do ano (em relação ao mesmo período do ano anterior) (%)											
Brasil											
Setores e subsetores	1º Trimestre de cada ano										
	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2014	2016	2018	2020
Agropecuária - total	12,6	2,9	15,4	3,2	3,9	-1,4	5,4	6,9	-7,6	-2,7	1,9
Indústria - total	-4,2	4,1	0,1	4,2	4,1	-10,8	5,7	3,9	-7,4	1	-0,1
Construção	-5,7	3,5	-0,8	2,2	5,8	-0,6	8,6	8,2	-9,3	-6,2	-1
Serviços - total	2,8	2,4	1,8	4,5	5,7	1	4,7	2,8	-3,2	2,1	-0,5
Comércio	-2,5	5,2	0,4	3,4	6,9	-7,5	4,5	4,4	-10,4	5,8	0,4
Impostos líquidos sobre produtos	-5,4	7,2	3,9	3,9	5,7	-3,2	6,8	3,9	-9	2,9	-0,4
PIB a preços de mercado	0,8	3,5	2,7	4,2	5,2	-2,4	5,2	3,5	-5,2	1,5	-0,3
Despesa de consumo das famílias	-0,9	4	0	5,3	6,4	2,3	6,4	3,6	-5,6	3,5	-0,7
Despesa de consumo da administração pública	0,7	1,1	-0,8	3,7	4,3	3,2	2,6	2	-0,2	0,6	0
Formação bruta de capital fixo	-8,4	10,2	3,1	1,4	7,2	-9,5	8,2	4,2	-18,8	2,4	4,3
Exportação de bens e serviços	-0,1	11,2	14,7	9,9	5,5	-14,1	4,2	2,4	12,1	5	-2,2
Importação de bens e serviços (-)	-17,9	24,3	-4,6	8,9	19,4	-13	11,7	-0,1	-21,7	8	5,1

Fonte: IBGE. Contas Nacionais Trimestrais (Adaptado).

Para ilustrar o comportamento dos índices ao longo do tempo, o gráfico abaixo observa um crescimento contínuo e expressivo, especialmente entre 2003 a 2008 e 2010 a 2014. Tendência que a partir de 2015 recuou expressivamente, deu sinais de uma tênue recuperação em 2018, mas em 2020, no contexto da pandemia da COVID-19, volta a preocupar.

Gráfico 4 - PIB a preços de Mercado - BRASIL 1999-2020



Fonte: IBGE - Contas Nacionais Trimestrais

Fonte: IBGE. Contas Nacionais Trimestrais (Adaptado).

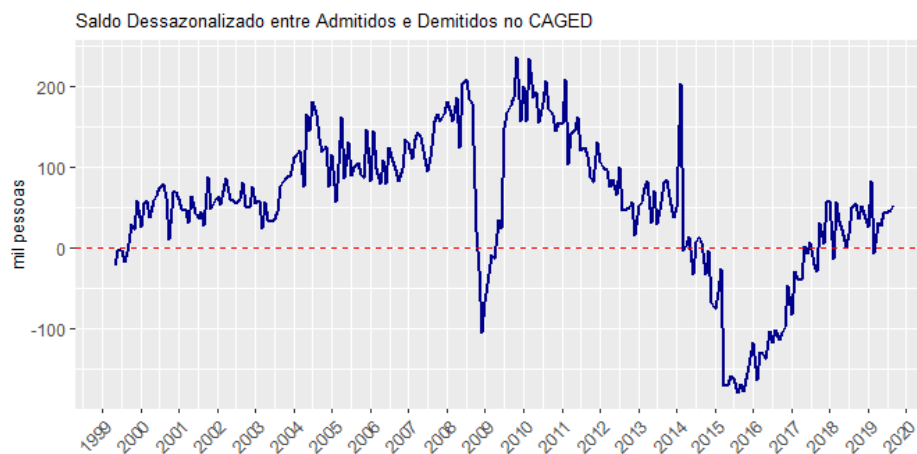
Em síntese, o governo Lula transferiria o seu legado nas eleições de 2010 para Dilma Rousseff, em cujo governo o salário mínimo teve um ganho real em 70% entre 2004 e 2014, o conjunto de transferências sociais (Bolsa Família, o Benefício de Prestação Continuada e o bônus salarial) foi ampliado, bem como os serviços públicos, via ampliação do acesso ao ensino superior. Os dados apresentados mostram uma ampliação da participação dos assalariados na renda nacional, fortalecendo o mercado consumidor de bens duráveis, serviços e imóveis.

Os investimentos que entre 2010 e 2014 eram de 20,5% do PIB, que segundo análise feita em 2019 pelos economistas da Fundação Getúlio Vargas (FGV), ficou em 15,5%, menor do que a taxa do início da década. Para 90% dos países apresentaram um crescimento real do PIB maior do que o Brasil entre 2011 e 2018. Até a média dos países da América Latina ficou quatro pontos percentuais acima do Brasil, e, como proposta para reverter esse quadro, o PIB deveria voltar a crescer com taxas mais robustas possibilitando a redução da taxa de desemprego. Tais economistas atribuem esse fato aos erros de política econômica advindos da chamada “Nova Matriz Econômica”.

Quando o artigo foi publicado em julho de 2019, a Reforma da Previdência ainda não tinha sido aprovada, e foi quesito fundamental para “destravar a economia”, aumentar os investimentos, crescer a atividade econômica e, com isso, criar mais empregos (BALASSIANO; TRESSE, 2019). Hoje, a Reforma foi aprovada e não existem sinais dessa tão almejada recuperação.

Outro movimento a ser observado no período são as informações do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), do Ministério da Economia. Considerando o período de 1998 a 2019, o período entre 2008 e 2009, e a partir de 2014, retratam como o mundo do trabalho formal acompanhou as crises econômicas, sendo a crise de 2008 vista como um reflexo da crise internacional, mas dada a crise política e institucional brasileira, em 2014, significou o retorno do Brasil a períodos de muita instabilidade, especialmente para a classe trabalhadora.

Gráfico 5 - Admitidos e demitidos no CAGED 1999 - 2019

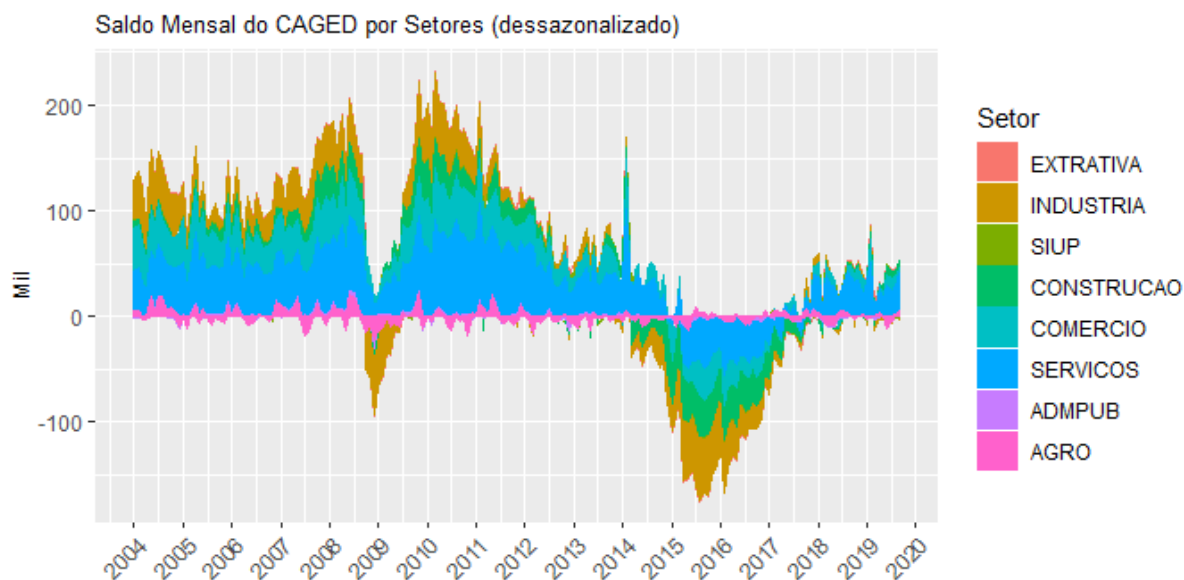


Fonte: analisemacro.com.br com dados do CAGED.

O Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) tem a função de monitorar permanentemente as admissões e dispensa de empregados, sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). É utilizado pelo Programa de Seguro Desemprego para conferir os dados referentes aos vínculos trabalhistas, além de outros programas sociais. O gráfico acima representa, em números absolutos, que entre julho de 2004 e julho de 2019, o saldo de empregos formais acumulados do ano esteve, por exemplo, em 1.816.153 em 2010, para -494.386 em 2015 e -623.520 em 2015. Em 2017, o saldo volta a ficar positivo, chegando a quase

461 mil em 2019, pouco mais do que esteve durante a crise mundial de 2008 - 437 mil - pior índice durante o governo do PT.

Gráfico 6 - Saldo Mensal do CAGED por setores 2004 - 2019



Fonte: analisemacro.com.br com dados do CAGED/MT.

Os dados do CAGED apresentam as contratações por categorias presentes na Reforma Trabalhista. Em dezembro de 2019, por exemplo, o chamado Trabalho Intermitente apresentou 14.693 admissões e o Trabalho Parcial 5.065. No caso do trabalho parcial, em virtude do número de desligamentos, o saldo ficou negativo, em -2.293, e o trabalho intermitente perdeu 5.868 trabalhadores e trabalhadoras, deixando um saldo de 8.825. No setor de Serviços, o saldo de empregos ficou em -72.572 só no subsetor Ensino, a maior perda em relação aos demais subsetores.

A Indústria de transformação continua em queda, sendo a Indústria têxtil do vestuário e artefatos de tecidos o maior saldo: -20.193. Em relação aos salários, o relatório apontou que houve queda em todos os setores de atividades, ao comparar dezembro de 2018 e dezembro de 2019, com exceção da área Extrativa Mineral (22,67%), Serviços (2,08%) e Agropecuária, Extração Vegetal, Caça e Pesca (0,49%) (BRASIL, 2019).

O gráfico mostra que setores como a indústria, construção civil, comércio e serviços são os mais afetados pelas crises econômicas. Durante esses períodos, em que não há aumento de produtividade de produtos manufaturados, setor que exige

um contingente maior de trabalhadores e trabalhadoras mais qualificados, o desemprego alcança níveis alarmantes. As perdas mais significativas são justamente onde se concentra um maior nível de crescimento via obras estruturais, como São Paulo e Minas Gerais. Com a retomada do crescimento mundial, o Brasil começou a perder mercados, sem que fossem criadas outras cadeias produtivas. O governo passou a não ter espaço fiscal para atender às demandas de expansão do gasto social, do investimento público e da oferta de subsídios ao investimento privado. Sem crescimento, sem impostos, cortes de gastos, aumentando assim, o conflito em torno de reivindicações de uso de recursos públicos e diminuindo a receita do setor privado, o que, conforme Bastos (2017), acentua a desaceleração dos gastos privados e a arrecadação pública.

Ao comparar os números entre 2017 (-328.539), 2018 (-334.462) e 2019 (-307.311), embora a mídia tenha declarado uma retomada do crescimento, os números indicam que ainda estamos longe do que foi vivenciado no Brasil entre 2004 e 2014.

Em termos reais, o investimento público caiu 13,4% (ou R\$8,6 bilhões), o gasto com pessoal caiu 0,7%, o gasto em custeio nada cresceu e o investimento das empresas estatais caiu 8,6%. Entretanto, os subsídios aumentaram 35%, ou R\$ 11,2 bilhões, sendo R\$ 9,3 bilhões para o programa Minha Casa Minha Vida. Entre 2011 e 2014, o padrão foi seguido: o investimento público cairia 1,1% a.a., mas os subsídios aumentaram 23,8% a.a. (2017, p. 19).

O IBGE⁹ analisou, em 2018, na Síntese de Indicadores Sociais (SIS), o aumento da pobreza entre 2016 e 2017. Os dados apresentados mostram que a proporção de pessoas pobres no Brasil era de 25,7% da população em 2016 e subiu para 26,5% em 2017. O contingente de pessoas com renda inferior a US\$ 1,90 por dia (R\$ 140 por mês), ou seja, na extrema pobreza, era de 6,6% da população em

⁹IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: indicadores apontam aumento da pobreza entre 2016 e 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017#:~:text=Segundo%20a%20linha%20de%20pobreza,milh%C3%B5es%20de%20pessoas%2C%20no%20per%C3%ADodo>. Acesso em: 11 jun. 2020.

2016. Em 2017, esse contingente passou para 7,4%, o que em números absolutos representa 13,5 milhões de pessoas em 2016 para 15,2 milhões em 2017. A taxa de desocupação de 6,9% em 2014 subiu para 12,5% em 2017, equivalendo a 6,2 milhões de pessoas desocupadas a mais entre 2014 e 2017. O trabalho informal alcançou 37,3 milhões de pessoas (40,8% da população ocupada) em 2017, o que, em comparação com 2014, aumentou em 1,2 milhão quando representava 39,1% da população ocupada. A análise identificou ainda o crescimento proporcional de crianças e adolescentes abaixo da linha de pobreza, as pessoas declaradas como pretos ou pardos continuam a predominar entre os mais pobres, sendo que o ganho de pessoas brancas seria de 72,5% mais que pretos ou pardos, mais de 27 milhões de pessoas vivendo em moradia inadequada, na medida em que mais de um terço da população não tem acesso ao serviço de esgoto. As mulheres são minoria entre os ocupados, mas predominam entre os subocupados, mesmo que a metade da população do Norte e Nordeste viva com até meio salário mínimo (IBGE, 2018).

Confirma-se a tese de que a riqueza produzida nos países dependentes não fica neles. O que é produzido volta para a sede, de modo a serem investidos em pesquisa e desenvolvimento, alicerce da produção das grandes empresas. As filiais espalhadas pelo globo, nos países periféricos, ficam com as migalhas disputadas em nível local, pois se não ajustam o contexto, essas empresas simplesmente mudam para outras nações, onde podem obter mais-valia. Por isso, esses países têm passado por um processo de ajuste que inclui cada vez mais desregulamentação das leis trabalhistas e cessão de territórios a serem explorados, deixando sua população em situação cada vez mais frágil (ALVES, 2018; BERNARDO, 2000; CARCANHOLO, 2011; LUCE, 2018).

Todo esse emaranhado de resultados corrobora a tese dos autores que subsidiam este trabalho. A aliança com representantes do capital financeiro e representantes da burguesia interna levou à elevação do custo fiscal e determinou decisões do Banco Central. Para Bastos,

enquanto o governo procurava mitigar conflitos com os empresários e evitava mobilizar sua base social e eleitoral para confrontos públicos, organizações e representantes empresariais mantinham a iniciativa para criticar, forçar o governo a recuos ou levá-lo a derrotas parlamentares. A propósito, basta lembrar que o mesmo presidente da FIESP que defendeu Lula no episódio do Mensalão (Paulo Skaf) foi quem liderou o movimento para barrar a renovação da CPMF em 2007, voltando à carga em 2015. (2017, p. 14).

A equipe econômica de Dilma optou por reduzir juros, aumentar a taxa de câmbio para induzir investimentos produtivos, reduzindo preços como, por exemplo, custos do petróleo. Todo esse trabalho para diminuir o custo fiscal da dívida pública, mudando a relação entre orçamento público e patrimônio privado. Essas opções foram acompanhadas por uma “revolta da pequena burguesia brasileira” que gozava de um padrão de vida sustentado pelos baixos salários dos trabalhadores desqualificados e precários, muitos deles negros e mestiços. Soma-se a isso a perda de espaços antes limitados, como aeroportos, universidades, serviços de saúde privados e se formaram num tipo de populismo de direita. As denúncias de corrupção incentivadas inclusive pelo fortalecimento, por meio do governo, das agências de governo, foram agregadas às insatisfações crescentes. A queda do preço das *commodities* e a operação Lava-Jato contribuíam decisivamente para jogar a economia na recessão.

Assim, desenhava-se, no final de 2013, um cenário em que parcelas crescentes do empresariado e das camadas médias se rebelavam contra o ganho de poder econômico e político dos trabalhadores organizados e dos trabalhadores menos qualificados, e contra as políticas distributivas executadas pelos governos petistas para atender à sua base social, sistematicamente majoritária nas eleições presidenciais. (BASTOS, 2017).

O governo não se sustentaria diante dos ataques e mesmo que se sinalize para o empresariado, sacrificando sua popularidade no apoio às reformas estruturais, como a da previdência, para tentar garantir certa governabilidade. Assim, as opções políticas e econômicas por um lado, e por outro, as denúncias de corrupção seletiva por parte da Lava-Jato terminaram com a destituição do governo do PT.

Para muitos membros do judiciário e do MPF, a luta contra a corrupção não é apenas um recurso hipócrita na luta de classes, mas um valor universal de que são portadores, pelo qual lutam e que, inclusive, justifica remuneração mensal que exorbita muito o teto do funcionalismo público. Enquanto os “marajás” do judiciário consideram não apenas legal, mas legítima e justa, a remuneração que recebem, as camadas populares tendem a se escandalizar não só com a corrupção, mas também com rendimentos mensais acima de 70 mil reais, como os que auferem Moro e Dallagnol. Os xerifes do judiciário sabem da desconfiança popular quanto a seus privilégios e, como portadores do meritocratism e do republicanismo jurídico formal, interpelam a população com discursos a respeito da importância de sua defesa de valores éticos e com a lembrança da soma de recursos financeiros que suas operações contra a corrupção recuperam para o erário público. (BASTOS, 2017, p. 38).

O colapso vivenciado no Brasil entre 2013 e 2016, quando os índices econômicos demonstravam a incapacidade gestora do executivo, não só na execução dos projetos em andamento, mas também no controle da corrupção, desencadearam sucessivos golpes aos direitos sociais conquistados. Assim, as eleições de 2018, marcadas pela invasão digital na disseminação de informações não validadas, as conhecidas *Fakenews*, foram determinantes para que o candidato que representava a extrema direita do país chegasse ao executivo. Jair Messias Bolsonaro, candidato do Partido Social Liberal (PSL), ganhou as eleições no segundo turno contra o candidato do PT, Fernando Haddad, com mais de 55% dos votos válidos, ou seja, quase 57,8 milhões de votos.

Apoiado por uma elite conservadora, defensor de um tipo de família fundamentalmente de valores cristãos, mesmo que enviesados e uma política armamentista, iniciou o seu governo com apoio dos militares e evangélicos, aproximando-se do governo de Donald Trump, dos EUA. No canal criado para divulgação dos “feitos”, o site <https://www.bolsonaro.com.br/>, estão as ações declaradas como realizadas: A reforma da Previdência (PEC 6/2019), o leilão do petróleo excedente da cessão onerosa da área do Pré-sal, o programa de concessões de aeroportos e ferrovias à iniciativa privada, instituiu o 13º do Bolsa Família, o programa Saúde na Hora e o programa Novos Caminhos, prometendo criar 1,5 milhão de matrículas em cursos técnicos e de qualificação profissional, até 2023.

O governo de Bolsonaro tem atuado no maior controle das instituições públicas, sobretudo das universidades. O então Ministro da Educação indicado pelo Presidente, Abraham Weintraub, demonstrava muita simpatia pelo conjunto da academia, nem da imprensa aberta. Os jornais trazem matérias, como: O ministro da Educação não sabe o que diz¹⁰, ou Ministro da Educação diz que universidades federais plantam maconha¹¹, Ministro da Educação reafirma que há plantações de

¹⁰ Disponível em: <https://istoe.com.br/o-ministro-da-educacao-nao-sabe-o-que-diz/> Acesso em: 12 jun. 2020.

¹¹ Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/ministro-da-educacao-diz-que-universidades-federais-plantam-maconha/> Acesso em: 12 jun. 2020.

maconha nas universidades¹². Os ataques de Weintraub às universidades da "balbúrdia"¹³, demonstram um ataque direto àqueles que deixaram evidente o seu não apoio ao governo. Após uma série de polêmicas protagonizadas por ele, o ministro foi substituído em junho de 2020.

Após um breve período de leve retração no índice de desocupação em 2018, no contexto da pandemia pelo COVID-19, iniciada na China em 2019 e que se alastrou por todo o planeta, o cenário volta a se agravar. As estatísticas oficiais que já não apresentavam uma realidade fácil, tem apresentado colapsos diários, especialmente nos países com economias frágeis, como é o caso do Brasil. As opções políticas do momento não parecem minimizar os impactos da crise, especialmente para a população mais pobre. Vive-se um contexto de isolamento social (distanciamento físico) para as camadas mais privilegiadas, enquanto a classe trabalhadora mais precarizada - que abarca o enorme contingente de informais, subempregados e os impedidos de realizar alguma atividade laboral - espera por alguma iniciativa do governo para que a comida chegue à mesa.

As ações e escolhas políticas do Presidente da República Jair Bolsonaro tem colocado o Brasil numa situação delicada perante o mundo¹⁴. Desde minimizar a doença chamando-a de gripezinha¹⁵, atribui-la a um projeto comunista da China para o mundo¹⁶, até incentivar as aglomerações¹⁷ e volta à vida normal para salvar a

¹² Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/625418-ministro-da-educacao-reafirma-que-ha-plantacoes-de-maconha-nas-universidades/> Acesso em 12 jun. 2020.

¹³ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-balburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html> Acesso em: 12 jun. 2020.

¹⁴ BBC NEWS BRASIL. Coronavírus: Falta de empatia de Bolsonaro com mortes por covid-19 parece psicopatia, diz psicanalista Maria Rita Kehl. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52943574>. Acesso em: 11 jun. 2020.

¹⁵ CONGRESSO EM FOCO. Bolsonaro chama coronavírus de gripezinha. "Não vai me matar". Disponível em <https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/bolsonaro-chama-coronavirus-de-gripezinha-nao-vai-me-matar/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

¹⁶ NOTÍCIAS UOL. TALES FARIA. Bolsonaro está convencido de que coronavírus é um plano do governo chinês. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/tales-faria/2020/03/16/bolsonaro-esta-convencido-de-que-coronavirus-e-plano-do-governo-chines.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 11 jun. 2020.

¹⁷ NOTÍCIAS UOL. ARTUR SANDES. Bolsonaro esteve, em média, em uma aglomeração por dia durante a pandemia. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/17/bolsonaro-esteve-em-media-em-uma-aglomeracao-por-dia-durante-a-pandemia.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 11 jun. 2020.

economia¹⁸, sua popularidade vem despencando, de acordo com os índices apurados¹⁹. Com índices já incontroláveis e ações equivocadas, o Ministro da Saúde de Bolsonaro é demitido em abril de 2020, por divergências na opção de combate à disseminação da doença. O novo ministro também deixou o cargo menos de um mês depois. No momento em que o Brasil contabiliza mais de 100 mil mortos pela pandemia do COVID-19, o país encontra-se, desde 15 de maio de 2020, sem Ministro da Saúde. Por outro lado, a base do governo continua firme no apoio às suas ações, o que desarticula o trabalho político da oposição.

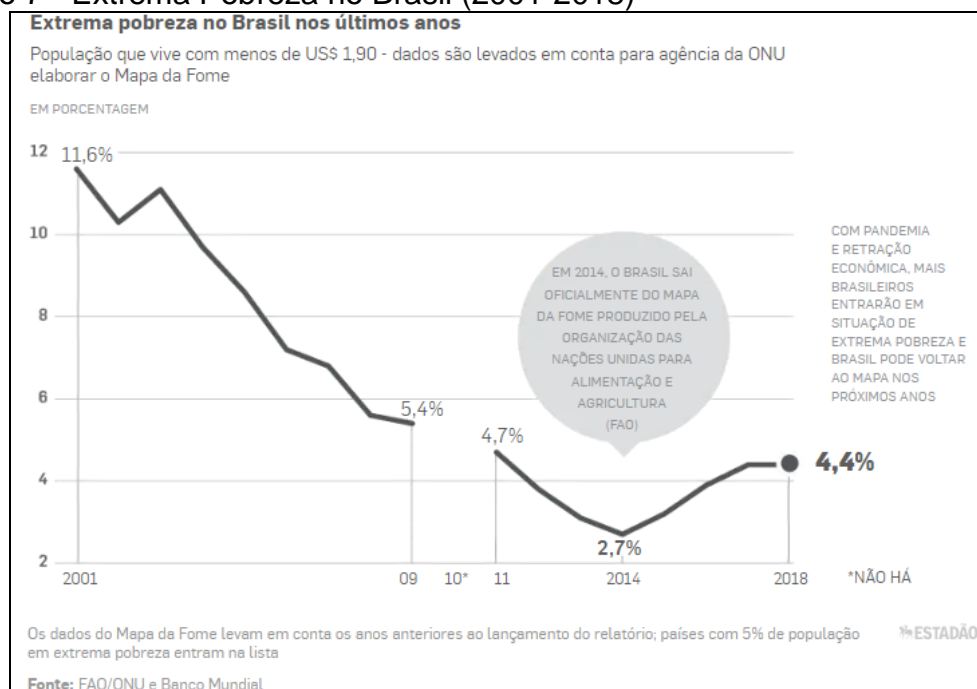
Mais grave do que a popularidade do chefe do executivo, é a volta do Brasil ao Mapa da fome. Daniel Balaban, chefe do escritório brasileiro do Programa Mundial de Alimentos (WFP, na sigla em inglês), a maior agência humanitária da Organização das Nações Unidas, foi entrevistado pelo Jornal Estadão²⁰ na publicação de 12 de maio de 2020. Para ele, "O Brasil saiu do Mapa da Fome em 2014, mas agora está caminhando a passos largos para voltar." Balaban ainda disse que isso talvez possa acontecer nos próximos anos, não só por conta dos efeitos econômicos, mas também pela aceleração da pandemia. Alerta ainda que, se hoje o mundo tem 135 milhões de pessoas que realmente passam fome, com a pandemia, outros 130 milhões de pessoas vão se juntar a essa realidade.

¹⁸Bolsonaro: Vai morrer muito mais gente por uma economia que não anda do que por coronavírus. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2020/03/17/bolsonaro-vai-morrer-muito-mais-gente-por-uma-economia-que-no-anda-do-que-por-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 11 jun. 2020.

¹⁹ VEJA ABRIL. BLOG MATHEUS LEITÃO. Apoio ao isolamento é alto e Bolsonaro perde popularidade, diz pesquisa. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/matheus-leitao/apoio-ao-isolamento-e-alto-e-bolsonaro-perde-popularidade-diz-pesquisa/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

²⁰ ESTADÃO. Brasil está voltando ao mapa da fome, diz chefe de agência da ONU. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-esta-voltando-ao-mapa-da-fome-diz-chefe-de-agencia-da-onu,70003299359>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Gráfico 7 - Extrema Pobreza no Brasil (2001-2018)



Fonte: BANCO MUNDIAL, 2019.

Acompanhando a tendência mundial de desaceleração de volume de capitais, especialmente no contexto da COVID19, mas considerando os momentos de turbulência interna no cenário político, a situação do Brasil oscila. Desde a destituição da presidenta Dilma Rousseff, eleição e posse de Jair Bolsonaro, imaginado como aquele que viria a retomar o crescimento econômico e gerar mais empregos, o que se percebe com a publicação dos dados é que as medidas de contenção de gastos, via reformas, não trouxeram bons resultados.

A Pesquisa Mensal de Comércio realizada pelo IBGE, de março de 2020, publicada em maio, apresenta que o volume de vendas teve recuo apresentando a média móvel do trimestre encerrado em março em -4,2%. O próprio relatório informa que esses resultados foram marcados pelo início do quadro de isolamento social devido à atual pandemia de Covid-19. Dentre as atividades mais atingidas pela crise, se destacam: Tecidos, vestuário e calçados (-39,6%), Livros, jornais, revistas e papelaria (-32,9%), Equipamentos e materiais para escritório, informática e comunicação (-23,2%). Combustíveis e lubrificantes apresentaram uma taxa de variação de -11,2% em relação a março de 2019.

Ainda pelo IBGE, é publicada a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. Os principais resultados são:

Tabela 5 - Principais resultados PNAD 2019-2020

Principais resultados 2019-2020										
Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua										
Variável	Unid.	Abr- mai- jun	Mar- abr- mai	Fev- Mar- Abr	Jan- Fev- mar	Dez- Jan- Fev	Nov- Dez- Jan	Out- Nov- Dez	Set- Out- Nov	Ago- Set- Out
Taxa de desocupação, na semana de referência, das pessoas de 14 anos ou mais de idade	%	13,3	12,9	12,6	12,2	11,6	11,2	11,0	11,2	11,6
Rendimento médio real de todos os trabalhos, habitualmente recebido por mês, pelas pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento de trabalho	Reais	2.500	2.457	2.425	2.398	2.379	2.378	2.371	2.377	2.367

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua mensal (Adaptado).

Em dois de abril de 2020, foi sancionada a Lei nº 13.982 que dispõe sobre os parâmetros adicionais de caracterização da situação de vulnerabilidade social, para fins de elegibilidade ao benefício de prestação continuada (BPC), e estabelecer medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional e decorrente do Coronavírus (Covid-19), responsável pelo surto de 2019. O Auxílio Emergencial ficou definido em R\$600,00, (seiscentos reais) a serem pagos por três meses para aqueles que atendessem aos requisitos Determinados pelo governo.

De acordo com a Agência do Senado (2020), o governo vetou a ampliação do benefício para profissionais informais que não estão inscritos no Cadastro Único. Após pressão de várias naturezas, político-institucional e midiática, foi publicado o Decreto nº 10.316, de 7 de abril 2020, regulamentando a Lei nº 13.982. Nesse decreto, foram descritos os conceitos de trabalhador:

- I - Trabalhador formal ativo - o empregado com contrato de trabalho formalizado;
- II - Trabalhador informal:
 - a) preste serviços na condição de empregado;
 - b) preste serviços na condição de empregado intermitente;
 - c) exerça atividade profissional na condição de trabalhador autônomo;
 - ou
 - d) esteja desempregado;
- III - trabalhador intermitente ativo. (BRASIL, 2020).

A Agência do Senado²¹ publicou, em 7 de maio, que 96 milhões de pessoas acessaram o aplicativo do auxílio emergencial de R\$ 600,00 até aquela data, mas que o pagamento havia sido realizado para as 50,5 milhões de pessoas consideradas elegíveis. A solicitação do auxílio é realizada por meio de um aplicativo para celulares, desenvolvido pela Caixa Econômica Federal. Não foram poucos os relatos de dificuldades de acesso, nem de demora na análise das informações.

Embora a maioria das cidades esteja funcionando parcialmente com a suspensão de várias atividades para evitar aglomeração e o contágio pelo COVID19, foram identificadas filas gigantescas²² em várias agências da Caixa e lotéricas, com aglomerações de pessoas buscando receber o auxílio. Para Antunes

a imbricação trágica entre sistema de metabolismo antissocial do capital, crise estrutural e explosão do Coronavírus ou, se quisermos usar uma síntese forte, o capital pandêmico, têm um claro caráter discriminatório em relação às classes sociais, pois é muito mais letal para a humanidade que depende de seu trabalho para sobreviver. A classe burguesa, incluindo seus séquitos de altos gestores, tem seus fortes instrumentos de defesa (recursos hospitalares privilegiados, condições de habitação que lhes permite escolher as melhores condições de realizar suas quarentenas etc.), enquanto a classe que vive do trabalho luta para ver quem consegue sobreviver, isto é, sofrer a brutalidade da pandemia sem que se consubstancie a letalidade. (2020, n.p.).

Ricardo Antunes denuncia que a tendência da *Uberização* do Trabalho como nova modalidade de servidão já era visível antes da pandemia. É a velha tendência do capital em reduzir o trabalho vivo por ferramentas automatizadas e robotizadas sob o comando informacional (aplicativos), *Uber*, *Uber Eats*, *99*, *Cabify*, *Rappi*, *Ifood*, *Amazon*, entre outros, que estão no domínio das corporações globais financeirizadas. O capitalismo tóxico, como o autor gosta de lembrar,

21 SENADO FEDERAL. Agência do Senado. Auxílio emergencial: 96 milhões de pessoas solicitaram benefício pelo aplicativo, explica Onyx.

<https://www12.senado.leg.br/tv/programas/noticias-1/2020/05/96-milhoes-de-brasileiros-acessaram-aplicativo-para-solicitar-auxilio-emergencial-explica-onyx>. Acesso em: 11 jun. 2020.

22 CUT. ORG. Filas enormes para sacar R\$ 600 na Caixa podem piorar problema de saúde pública <https://www.cut.org.br/noticias/filas-enormes-para-sacar-r-600-na-caixa-pode-piorar-problema-de-saude-publica-3519> Acesso em: 11 jun. 2020.

não consegue ofertar nada que não contemple destruição, estamos (102 anos depois da “gripe espanhola”) vivenciando o capitalismo pandêmico ou virótico, aquele no qual se realizam “verdadeiros experimentos in corpore vili [experimentos num corpo sem valor], como aqueles que os anatomistas realizam em rãs” (...) A contaminação em massa e a maior letalidade da pandemia têm uma nítida dimensão corpórea, o corpo da classe que vive do trabalho. Ainda que tenha uma aparência inicial policlassista, a pandemia do capital é de fato muito mais funesta ao atingir o corpo-classe das mulheres trabalhadoras brancas, e mais intensamente o corpo-classe das trabalhadoras negras, indígenas, imigrantes, refugiadas, LGBT’s. etc. (ANTUNES, 2020, n.p.)

Se o mundo padece com os efeitos da pandemia, no Brasil a população mais pobre²³ está cada vez mais à margem. Se em um primeiro momento a pandemia atingiu a camada mais privilegiada, à medida que o vírus se propaga, o número de infectados cresce mais rapidamente na população mais carente, de acordo com o artigo publicado no site das Nações Unidas Brasil (ONU, 2020). No quinto mês de enfrentamento da doença, o sistema público apresenta colapso²⁴, especialmente nos grandes centros, mas ameaça ainda mais as populações mais afastadas, por não terem acesso ao sistema de saúde²⁵. No entanto, os chefes dos executivos dos municípios e estados têm preferido atender aos ditames econômicos, liberando várias esferas para a convivência social.

A população se vê sem escola, sem trabalho, dependente de ajuda governamental ou de caridade. Urge a necessidade de um plano de enfrentamento mais amplo para minimizar os efeitos da pandemia, protegendo a população. Mas os movimentos, observados especialmente pela imprensa, não indicam um movimento nesse sentido por parte do executivo federal. Os outros poderes se limitam a

²³ OUTRAS PALAVRAS. Mortes de Negros e Pobres disparam. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/covid-19-mortes-de-negros-e-pobres-disparam/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

²⁴ TERRA SAÚDE. Entenda o que significa o colapso no sistema de saúde. Disponível em <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude/entenda-o-que-significa-o-colapso-no-sistema-de-saude,da9bb9b36aa4406de2b8cfd9d4b7f61d6or8osdn.html>. Acesso em: 11 jun. 2020.

²⁵ EL PAIS. Comunidades rurais da América Latina enfrentam o avanço do coronavírus. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-06-08/comunidades-rurais-da-america-latina-enfrentam-o-avanco-do-coronavirus.html>. Acesso em: 11 jun. 2020.

diálogos mais críticos ou brandos na interlocução institucional²⁶, mas, efetivamente, nenhuma ação foi registrada para conter os atropelos do chefe do executivo e sua “família²⁷”. O estado de suspensão atinge os pilares do exercício democrático e da configuração do Brasil enquanto Estado Democrático e de Direitos.

O Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID, 2020), na sua contribuição para o debate publicou o documento “A política pública de combate ao Covid-19: recomendações para a América Latina e o Caribe”. De acordo com o documento, o trabalho teve como objetivo “discutir as opções de política pública disponíveis aos países da ALC e, assim, oferecer insumos de discussão para os governos da região” (p. 5). Para seus interlocutores, a situação pode ser dividida em etapas: 1) a urgência sanitária e o isolamento generalizado da população e (2) uma transição para o isolamento seletivo e a recuperação paulatina das atividades econômicas e, assim, recomenda medidas e intervenções.

O estudo do BID (2020) identifica que os governos do mundo, como um todo, têm como tarefas (i) Salvar vidas; (ii) Proteger pessoas com menos capacidade de reduzir uma redução de renda; (iii) Compensar os trabalhadores ou as empresas mais afetadas pela contração econômica; (iii) Reduzir os riscos econômicos sistêmicos e os possíveis efeitos econômicos da pandemia a longo prazo. Reconhecem que os objetivos são contraditórios, especialmente no contexto da América Latina:

o cumprimento de um objetivo pode ter custos elevados em outra dimensão. (...) todos os países da região, e particularmente alguns, enfrentam restrições de financiamento capacidade, sistemas de saúde e sem contexto institucional, que limitam as opções de política pública disponível para responder à pandemia. O terceiro desafio é o sequenciamento - qual é a ordem em que as diferentes ações devem ser executadas e quando deve ocorrer uma transição de uma fase para outra? (BID, 2020, p. 6).

²⁶ VALOR ECONÔMICO. Não há divisão entre executivo, legislativo e judiciário. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2020/05/21/nao-ha-divisao-entre-executivo-legislativo-e-judiciario-diz-alcolumbre.ghtml>. Acesso em: 11 jun. 2020.

²⁷ O termo foi criado após denúncias de envolvimento da família de Bolsonaro com as milícias do Rio de Janeiro, especialmente após o assassinato da vereadora carioca Marielle Franco. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/03/14/marielle-bolsonaro-e-a-milicia-os-fatos-que-escancaram-o-submundo-do-presidente> Acesso em: 11 jun. 2020.

O documento compara o momento atual com a crise de 2008-2009 e conclui que a situação fiscal dos países está bem mais debilitada. Países como Chile, Guatemala, Paraguai e Peru, possuem níveis baixos de endividamento: em torno de 25% do PIB. Mas temos a situação de países com níveis de endividamento acima de 90%: Argentina, Brasil, Jamaica, Barbados e Venezuela. Para esses países, em especial, o banco recomenda que o enfoque deve se concentrar na contenção/mitigação da pandemia, que as despesas fiscais sejam prioritárias para reduzir os riscos de infecção que impedem a atividade econômica, que as políticas públicas frisem que os gastos são temporários; por isso, devem ser realocados entre as diferentes pastas e, (atenção!),

empreender, na medida do possível, reformas significativas de gasto e / ou tributação- rias para aumentar o espaço fiscal médio e compensar os itens de gasto que uma crise da causa Covid-19. Ademais, esse tipo de reforma poderia enviar um sinal crível aos investidores de que os bens não são temporários e manejáveis e, portanto, evitar maiores fugas de capital e um aumento ainda maior no custo do endividamento. (BID, 2020, p. 11).

As reformas defendidas pelo Banco são justamente aquelas que retiram os direitos da classe trabalhadora. E em momentos tão difíceis como o apresentado no tempo presente, é um golpe que transcende o limite ético e de valorização da pessoa humana. E é esse o desejo de agências que representam a mercadoria mais cara do planeta: dinheiro.

Não é possível prever quanto tempo o mundo e o Brasil, em particular, viverão nesse estado de suspensão de atividades e distanciamento físico. Países da Europa começam a sair do isolamento forçado e as experiências no enfrentamento mostram que aqueles que mais foram rigorosos, no que se refere à suspensão de atividades, dando condições para a população ficar em casa, são os primeiros a sair desse estágio. Ainda é cedo para as análises sobre o tempo presente e as implicações futuras causadas pela pandemia, mas as opções feitas no cenário político, desde 2014, conforme os dados oficiais apresentados, certamente deixaram o Brasil numa situação ainda mais frágil, não só no enfrentamento da pandemia, mas também para uma retomada pós-pandemia.

Tendo em vista o que foi discutido até aqui, o capítulo em questão teve como objetivo estabelecer um diálogo com os autores clássicos da filosofia política, da economia política e da sociologia para compreender as influências e contradições

nas relações entre o trabalho, a sociedade e a educação. Os clássicos foram retomados com a ajuda de pesquisadores contemporâneos, que descrevem o momento atual de mundialização do capital, sem perder de vista o processo histórico marcado por avanços e retrocessos, especialmente para a classe trabalhadora das nações dependentes. Nações estas que, como pôde ser observado, sustentam o bem-estar de grupos de poder que têm como base de ação as nações imperialistas.

Ao inserir o contexto brasileiro nas suas múltiplas contradições, especialmente no papel do Estado e suas instituições, nas dificuldades para consolidação da democracia e seus diferentes projetos de formação para a classe trabalhadora - projetos estes idealizados pela classe que vive do trabalho de outra classe, desde a constituição do Brasil como Estado-Nação - procurou-se confrontar os interesses de quem promove, regulamenta e fiscaliza essa formação, bem como o modo que a classe trabalhadora e recebedora dessas ações reage a tal oferta.

Essa e outras análises serão tratadas no próximo capítulo, na sua inter-relação com a Educação escolarizada empreendida no país e, especialmente, a Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT), desde a constituição das Escolas de Fábricas (1806), até as propostas empreendidas no contexto de Ditadura Civil-Militar, realizada no Brasil em 1964.

2 FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: EDUCAÇÃO E ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE CONTROLE SOCIAL

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Brasil, fazendo a articulação e a interrelação com a área de educação e trabalho ao longo da constituição do Estado brasileiro na sua forma de governo, de modo a registrar os movimentos empreendidos na consolidação dessa modalidade de ensino. Novamente, será preciso estabelecer um diálogo permanente com os conceitos clássicos que tratam da categoria trabalho na sua interlocução com a sociedade, bem como a educação como um processo que se alimenta, digere e forma uma classe residual composta por trabalhadores que se marginalizam nessa rede.

Foi feita a opção de analisar o objeto central da tese, a Educação Profissional no contexto da mundialização do capital a partir dos fatos históricos contextualizados, que datam de um tempo bem anterior ao cenário presente, mas que ajudam a explicar a sua configuração atual. Assim, este capítulo revisitará os principais conceitos da relação da EDUCAÇÃO PROFISSIONAL com os movimentos políticos, econômicos e sociais, destacando especialmente os programas de governo para a temática, desde a Escola de Fábricas (1806), até as opções empreendidas no contexto de ditadura civil-militar a partir de 1964.

No Brasil, foram diversos os projetos e programas implementados especialmente a partir do período desenvolvimentista e constituição da emergente república, período em que os países desenvolvidos consolidaram o modo de produção capitalista, revolucionando a forma de dispor mercadorias no comércio mundial. Os Estados-nações vislumbravam as possibilidades de aumentarem seu poder via exploração comercial das colônias da África e América, seja da retirada de suas riquezas naturais, mas também de necessidades de ampliação do consumo.

Especialmente no Brasil, o processo de industrialização ainda tardaria, mas nas cidades da região sudeste, que se constituíam em volta de fábricas, foram verificados movimentos importantes de preparação de crianças, jovens e desocupados para o trabalho. Com a crescente demanda de produtos e serviços cada vez mais especializados, advém a necessidade de formar a classe trabalhadora para os postos os novos postos disponíveis.

2.1 A constituição da escola capitalista

A instalação de um modelo de produção baseado na acumulação de mais valor, fez com que a relação do homem com a natureza por meio do trabalho fosse se desconfigurando. De acordo com o que assinalou Saviani (2007a), autor marxista, com formação em Filosofia da Educação: o homem aprende a trabalhar, por isso, a relação ontológica e histórica do trabalho e da educação: o homem não apenas nasce, mas forma-se homem e precisa aprender isso. Com a sociedade dividida em classes, separa-se a educação da instrução: processo este que não foi linear, nem transitório. Mas um processo forjado para coibir resistências e impor (pelos donos dos meios de produção), um novo modo de viver, novas necessidades e desejos garantidos por meio do Estado, via polícia, igreja ou agora, a escola.

A educação em um contexto amplo sempre existiu, pois, trabalho e educação são atividades especificamente humana. Isso significa que de todos os seres, apenas o ser humano trabalha e educa. Para compreender essa relação, têm-se as palavras de Saviani:

os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. (...) A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática. (2007b, p. 153-154).

Saviani (2007b) dirá que o ponto de partida da relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a engendrar sua existência no próprio ato de produzi-la, desenvolvendo formas e conteúdo em um verdadeiro processo de aprendizagem.

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. (SAVIANI, 2007b, p. 154).

O autor destaca que desde a antiguidade grega e romana a divisão dos homens em classes provocou uma cisão também na educação, realizada por meio de duas modalidades distintas e separadas:

uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. [...] Desde a Antiguidade a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação. (SAVIANI, 2007b, p.155-156).

Embora Marx não tenha tratado especificamente da educação ao longo da sua obra, é possível abstrair os pressupostos do seu entendimento sobre isso. O trabalho organizado por Lombardi (2011). na obra Textos sobre Educação e Ensino, uma antologia que reúne textos de Marx e Engels sobre a temática, traz os pressupostos do que seria a perspectiva marxista sobre a educação.

A divisão do trabalho, consubstancial ao processo de implantação do modo de produção capitalista, é o eixo sobre o qual se articulam as colocações de Marx e Engels, em tomo do tema da educação e do ensino. Estabelece uma divisão, igualmente radical, entre os tipos de atividade e os tipos de aprendizagem, prolongando-se em uma divisão social e técnica que interfere no desenvolvimento do indivíduo e constitui o ponto chave dessa trama em que se produz a exploração dos trabalhadores. (LOMBARDI, 2011, p. 9).

Assim, embora seja necessário delimitar que não se trata de uma visão utópica de transformação por meio da educação, é preciso considerar o seu papel social na sociedade capitalista. István Mészáros (2006) vem apresentar uma contribuição singular a essa discussão. O autor no livro Educação para além do capital, desfaz a confusão da reciprocidade simples de o que determina o quê. Por exemplo, quando se fala em determinação, é preciso observar de onde está saindo aquele processo/fenômeno, pois, de acordo com o método, pode ser na infraestrutura, mas, em determinadas especificidades históricas, muito forte em momentos de mudança, a superestrutura aparentemente determina a infraestrutura. Nesse caso, a determinação é conceitual, mas o movimento é histórico.

Se considerarmos o trabalho como “princípio educativo”, tal como assinalou Saviani (1994), na perspectiva de Gramsci, em que sendo elemento fundante e determinante da vida humana, em seu conjunto, assim também é também fundante e determinante da educação, mesmo que o trabalho no modo de produção capitalista produza a unidade valor de uso e valor de troca. E é justamente isso que se trata a compreensão da forma em que a educação, especialmente a escolar, assume historicamente; determinada pelas condições materiais em que se realiza.

Os homens adaptam a natureza para produzir a sua subsistência em um processo contínuo de aprendizagem. E Saviani conclui que “o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto” (SAVIANI, 1994, p. 161), já que para Marx, na sua Crítica ao Programa de Gotha de 1891, menciona: “a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual.” (p. 242).

Inclusive para Marx, na interpretação de Saviani (1994), as escolas profissionais e técnicas se desenvolveriam espontaneamente, tendo por base a indústria moderna, mas num movimento contraditório, que ao ser organizada de maneira contra hegemônica, pode, inclusive, ser articulada ao movimento revolucionário de superação do capitalismo. Adotando a concepção materialista histórica dialética, compreende-se que a realidade é permeada por contradições, a partir dos quais decorrem divisões, diferenças, conflitos, antagonismos e lutas sociais. Desde que se evidencia a divisão social do trabalho, especialmente entre os executores de fato e os administradores, o processo educativo também se torna dual, de modo a perpetuar a própria divisão de classes sociais, entre os produtores de fato (escravos) e os apropriadores do fruto do trabalho alheio (homens livres). E nesse momento, a educação passa a servir aos homens livres, destacando-se a atividade intelectual, a oratória e os exercícios físicos, enquanto que para os escravos, se restringia ao processo produtivo. Daí, que o surgimento da escola, como instituição voltada à formação dos dirigentes, especialmente os vinculados à nobreza.

Foi justamente a primeira modalidade de educação que deu origem à escola tal qual a temos hoje. É o momento da institucionalização da educação, ao mesmo tempo do processo de aprofundamento da divisão do trabalho.

A necessidade de manter os desníveis sociais teve [...] na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesmo como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho. Ao mesmo tempo que ela deu à camada dominante a oportunidade de ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os seus níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter “status”. (ROMANELLI, 2003, p. 22).

Para Romanelli (2003), a função social da escola, mesmo quando objeto de disputa das classes em intermitente conflito, não conseguiu romper com sua estrutura de manutenção da ordem estabelecida, de acordo com os preceitos do projeto de poder em questão. Mesmo que numa perspectiva de garantir o desenvolvimento social de determinada sociedade, mais ou menos desenvolvida, assume novos papéis, mas para além da ordem estabelecida.

Com o advento do modo de produção capitalista, decisivas mudanças ocorreram na própria educação antes confessional bem como quanto ao protagonismo do Estado no campo educacional. Na verdade, inscrevia-se neste cenário a raiz da escola dual: aquela que sempre existiu para os homens livres, abastados de riqueza, com acesso aos bens socialmente construídos e uma outra, especialmente para a classe de pessoas que dispunham apenas da própria vida e de sua força de trabalho para subsistência.

A escola, de acordo com as palavras de Pillett e Pillett (2006), que educava os filhos dos nobres e os futuros membros do clero era uma escola voltada para a conservação da ordem vigente, dava muita importância à moral e à religião. O poder, agora nas mãos da burguesia industrial, exigiria uma nova escola que atendesse uma nova ordem social, especialmente advindos das mudanças na organização do trabalho. Uma escola de gestores que conceberiam as novas formas de organização do trabalho, e uma escola para as classes operárias, limitadas a instruir os trabalhadores, tornando-os mais eficientes em suas funções, ser bons cidadãos e disciplinados.

O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes. (SAVIANI, 2007b, p.157).

Com o advento da burguesia mercantil e depois com a revolução industrial, em que as tarefas foram se fragmentando e simplificando, a educação das novas gerações seria também modificada, de modo a tornar-se um bem social, embora sua universalidade ainda tardaria. Somente no século XX, e ainda de forma lenta e gradual a escola, como concebemos hoje, começou a surgir, bem como a preocupação da educação da classe trabalhadora, pelo menos nas habilidades básicas necessárias neste contexto: leitura, escrita e operações matemáticas; fundamentais para realização de trabalho simples.

Para Saviani (2007b), assim como registra-se a Revolução Industrial, inscreve-se a Revolução Educacional, na qual os países, nessa condição, passariam, via poder estatal, organizar seus sistemas de ensino de modo a universalizar a escola elementar, necessária para os operadores das novas máquinas. Um outro saber mais técnico, de desenvolvimento e manutenção das máquinas, também seria necessário. Daí as escolas profissionais, organizadas pelas empresas ou inseridas no próprio sistema de ensino, seriam criadas; dividindo o próprio sistema escolar entre aquelas de formação geral e as específicas de cunho profissionalizantes: escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes.

Lombardi (2011) ressalta que desde o surgimento da ideia de Educação (Ensino) como direito social, a escola ganhou autonomia no discurso do capital, como se isso resolvesse todos os problemas do mundo, no que tange à desigualdade social (ou, acesso aos bens de consumo). No entanto, na contramão do discurso dominante, num amplo processo de resistência, foram ganhando força os estudos de autores, entre eles Saviani (2007a), Lombardi (2011); Mészáros (2006); Antunes (2019); Fagiani, França e Lima (2016); Gentili (2009); Lima (2011) e Batista e Müller (2015), que questionam o papel dessa escola, dessa educação: quem está influenciando e quem está sendo influenciado, a escola ou o mercado? Se a escola está na infraestrutura e o mercado na superestrutura, a escola está a serviço do capital. Mas, ao mesmo tempo, serve de *modus operandi* de resistência ao capital.

O Brasil, colonizado por Portugal, apresenta confluências importantes com o projeto de educação europeu. De acordo com Gondim,

as mudanças ideológicas no contexto europeu, a exemplo da Revolução Francesa (1772), atravessaram o oceano e provocaram inquietações nos intelectuais brasileiros, que passaram a vislumbrar a necessidade de construção da identidade nacional como forma de alavancar o processo de modernização da Nação, mobilizando conflitos de caráter político, econômico e sociocultural. (2009/2010, p. 70).

Os estudos da autora apontam que no estágio civilizatório da constituição da república brasileira, mesmo os intelectuais engajados na proposta nacionalista colocaram a Educação como bandeira de maior relevância na construção do país moderno e da campanha republicana de progresso, à ordem social e regeneração

do povo, num projeto civilizatório (GONDI, 2009/2010), em completa consonância com os ideais liberais germinados na Europa.

Se o século XX configurava-se pela afirmação e propagação do capitalismo, foi também um período arrasado por duas guerras mundiais que, entre outras, provocariam muitas reivindicações, especialmente de trabalhadores, que expuseram as contradições do sistema capitalista. A escola nascida nesse contexto foi ideologicamente pensada pela burguesia com a promessa de ascensão das classes populares, mas com o propósito principal de instruir essas classes para o trabalho simples, limitando qualquer possibilidade de conquista social. Tomazi e Castanha (2017), analisam as propostas educacionais do início do século XX, procurando analisar as influências de Taylor, Dewey, Lenin e Gramsci para a constituição da escola e da educação contemporânea, por entenderem que os embates ocorridos foram muito significativos, especialmente para o avanço da educação popular e sua democratização, bem como para o desenvolvimento da escola pública, leiga, gratuita e obrigatória.

Taylor (1990), na formulação dos princípios da administração científica do trabalho, publicando em 1911 o *Princípios da Administração Científica*, sustentaria que a prosperidade só existe como resultado do máximo da produção. Essas ideias definiram toda uma forma de organização da produção, fortalecendo o capitalismo na sua escalada mundial, ao desenvolver estratégias para extrair do trabalhador sua força de trabalho para produzir produtos em grande escala com baixo custo, desde que esse trabalhador fosse “educado” para não fazer “corpo mole”. Embora não esteja clara a crítica ao sistema educativo, influenciou na constituição e organização da rede de escolas para formação profissional em atendimento às demandas do mundo do trabalho em expansão.

Na obra *Democracia e Educação*, publicado pela primeira vez em 1916, John Dewey (1959) defendeu a ideia de formação de um trabalhador que lhe desse condições de compreender as relações técnicas, intelectuais e sociais que integram o trabalho que ele deveria realizar. Essas ideias se constituíram na ideia de Dewey que a separação da classe privilegiada e a classe subalterna, desequilibraria os estímulos intelectuais; por isso, a defesa de uma sociedade baseada nos princípios de liberdade, igualdade e cooperação. Para ele, a educação deveria ser um processo com uma função social de diminuir os efeitos da desigualdade econômica.

Para Tomazi e Castanha (2017), o ideário de Dewey contribuiu para o desenvolvimento de um ensino que parte da experiência concreta, continuamente reconstruída, em que o aluno é parte ativa do processo numa convivência democrática, de modo a aumentar as potencialidades dos indivíduos.

Os autores analisaram também as contribuições do líder revolucionário Lenin na Rússia pós Revolução de 1917. Lenin (1917), assumiu a educação dos jovens e filhos do proletariado, com o objetivo de resistir aos avanços do capitalismo mediante uma educação comunista, política e integral, de modo a objetivar a emancipação humana. Na esteira da proposta de uma educação socialista, Gramsci identificou a organização do que conhecemos como escola única ou unitária de trabalho intelectual e manual, a partir de uma perspectiva socialista para o desenvolvimento de uma consciência política para o humanismo, da autodisciplina intelectual e autonomia. Gramsci (2005), no volume 2 das Memórias do Cárcere, investiga a educação como processo de ação e instrumento de luta. Para ele, o Estado deveria assumir as despesas da escola, tornando-a pública, estendida a todos e independentemente da classe social. Tomazi e Castanha (2017), concluem que todos esses projetos representam a esperança de uma educação laica, democrática, pública, gratuita e universal, mesmo pertencendo às bases ideológicas bem distintas.

Em que pese a influência desses autores na constituição dessa educação, a escola foi/é um instrumento de perpetuação das desigualdades e mesmo que ideologicamente utilizem as contribuições desses autores, foram insuficientes para resolver os graves problemas que a escola está a serviço do capitalismo, especialmente nas regiões mais pobres do planeta. Assim, essas ideias fundamentaram as relações sociais e educacionais, cuja maior contribuição é a expansão da educação pública entre as massas populares, mesmo que seja uma educação mais elementar.

Ao observar a situação brasileira, as transformações mais decisivas nos planos econômico, político, social, cultural e educacional ocorreram a partir de 1880; e assim, situa-se a instrução pública, especialmente aquela voltada à formação da classe trabalhadora.

2.2 Formação Profissional e educação no Brasil: de colônia a república

Para compreender a Educação Profissional, de maneira mais ampla ao longo da constituição do Estado brasileiro, será preciso registrar os movimentos empreendidos pelos governos na consolidação dessa modalidade de educação, em articulação e a interrelação com o cenário político e econômico, num movimento histórico-dialético. Os fatos não falam por si só, mas são reflexos das ações empreendidas por aqueles que tomam para si a escrita da história, seja na promulgação de leis e decretos, como também dos movimentos sociais que exigiram maior ação governamental na aplicação do direito à vida, ao trabalho, à saúde, educação e segurança, entre outros, que nem sempre estiveram/estão na pauta.

A chegada dos portugueses ao Brasil, em sua política expansionista de ampliação de capital, significou um movimento de cooptar trabalhadores para o seu projeto de retirada das nossas riquezas. Assim, os primeiros aprendizes de ofícios, no recém Brasil colonizado, foram os índios e os escravos para a construção de capelas e confecção de ferramentas. Enquanto que a ordem Jesuíta se encarregaria da educação/conversão religiosa, os trabalhadores, a serviço dos portugueses nos navios, seriam os primeiros instrutores (LOMBARDI; SAVIANI; NASCIMENTO, 2006; PILETTI, N.; PILETTI, C., 2006; ROMANELLI, 2003; SAVIANI, 2007b).

Assim que os portugueses descobriram a potencialidade da nova colônia em relação à extração mineral, especialmente o ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundação, onde os filhos dos seus donos trabalhavam. Posteriormente, com o volume de trabalho aumentado e o contingente de pessoas que se dirigiam para essas localidades, outros homens seriam convocados e treinados para o exercício das funções necessárias para a extração e transporte até o porto; e enfim, a exportação para Europa. Foram trazidos de Portugal os primeiros operários especializados, que além de exercerem o ofício propriamente dito, tinham a missão de treinar os trabalhadores nos recém-criados Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil.

O modelo de aprendizagem adotado por volta do ano de 1800, empregando ofícios manufatureiros, era destinado ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira: crianças e jovens que, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre

outros (BRASIL, 2009a). Os alunos teriam entre 12 e 15 anos de idade, que ao serem aceitos, passariam a morar na oficina ou na residência do mestre, sendo submetidos à vigilância, à disciplina e até mesmo castigos físicos. As pessoas eram recrutadas até durante a noite pelas ruas ou os chefes de polícia enviavam presos que tivessem alguma condição de produzir. Seriam os desvalidos de toda a sorte os principais aprendizes desses ofícios.

A família real portuguesa de D. João VI chegou ao Brasil em janeiro de 1808, e logo foi inaugurado o Colégio das Fábricas, o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal. O Exército real criou uma Companhia de Artífices, fomentou a indústria de armamentos e, conseqüentemente, os ofícios ligados a essa indústria. Essa Companhia, muito tempo depois, se desenvolveu no Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro e suas atividades principais foram o reparo e a manutenção dos navios da Esquadra Real e dos que aportavam no Rio de Janeiro. Ainda hoje, atua na formação profissional de técnicos e trabalhadores especializados, vinculada ao Arsenal de Marinha do Rio de Janeiro (AMRJ), com capacitação para construir e reparar meios navais com elevado padrão de qualidade (BRASIL, 2009a).

As Corporações de Ofício foram extintas pela constituição, outorgada por D. Pedro I, em 1824 e em 1830, quando foi apresentado ao Congresso um projeto que instituiu o Ensino Profissional no país em todo distrito com mais de 100 residências. No entanto, o projeto nunca foi aprovado.

Já em 1881, Rui Barbosa, então Deputado da Corte, apresentou um projeto à Câmara para reformar o ensino. A proposta colocaria o nível secundário ao ensino industrial, de forma compulsória, sem previsão de uma parte prática, mas apenas aulas teóricas (exceção feita aos cursos de relojoaria e instrumentos de precisão). Esses cursos seriam ministrados pelo então Liceu Imperial D. Pedro II (atual Colégio Pedro II). Rui Barbosa lutou também pela implantação da Escola Normal Nacional de Arte Aplicada, cujas propostas jamais foram postas em prática. D. Pedro II, em sua última Fala do Trono (3 de maio de 1889), pediu à Assembleia Geral Legislativa a criação de escolas técnicas (LOMBARDI; SAVIANI; NASCIMENTO, 2006).

Com a implantação da República, em 1890, a educação seria considerada elemento estratégico para a legitimação do novo regime político. Os movimentos de ideias renovadoras estimularam a abertura de novas escolas e aperfeiçoamento das

escolas existentes, que foram tomadas por um otimismo pedagógico. Assim, o ensino secundário, primário e a Escola Normal, seriam organizados no sentido de “prover com a máxima brevidade, e eficazmente, o ensino profissional, tão descuidado entre nós” (KUNZE, 2015, p. 19), assim descrito na mensagem Presidencial ao Congresso Nacional em 1892.

O propósito de oferecer ao povo, que se aglutinava nas cidades, uma profissão, uma ocupação ou um ofício por meio do ensino profissional significava, especificamente, a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão-de-obra às indústrias que começavam a surgir no país, devido às mudanças que vinham ocorrendo na sua economia agrário-exportadora. (KUNZE, 2015, p. 11).

A economia capitalista estendia as suas operações em todo o mundo, tendo como pano de fundo a Revolução Industrial do final do século XVIII, mas que viria a se consagrar na chamada Segunda Revolução Industrial do final do século XIX. Novos equipamentos, produtos e processos invadiam a vida das pessoas, especialmente nas grandes metrópoles da Europa e Estados Unidos, como a iluminação elétrica, o telefone, o rádio, os refrigeradores, ou até mesmo a aspirina, a Coca-Cola, creme dental e sabão em pó. A fabricação dessas mercadorias exigia a disputa de matérias primas e novos mercados. Daí, o fenômeno do neocolonialismo ou imperialismo, que no caso da América Latina, desencadeou revoltas, levantes e mesmo guerras. Ao aliar-se com a Inglaterra, o Brasil também viria a entrar em confronto e como resultado apresentou um endividamento galopante, ascendendo ideias republicanas apoiadas por jovens intelectuais, artistas, políticos e militares.

Em 1889, um ano após a abolição do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores. A economia brasileira era acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas”. (BRASIL, 2009a, p. 2).

Foi uma completa abertura aos capitais estrangeiros, sobretudo ingleses e americanos, além do mercado de ações, de modo a promover a industrialização como pressuposto da modernização do Brasil. Esse processo não foi harmonioso. Trabalhadores rurais, pobres do sertão nordestino, tentariam de manter a salvo o

zelo e o respeito pelo sagrado e se organizaram para combater as expedições que lhes tentariam impor a nova estrutura social. E resistiram até serem dizimados²⁸.

A economia brasileira do início do século XX, ancorada na exportação de café e borracha, especialmente para os Estados Unidos, momento de recuperação dos investimentos na indústria e de crescimento, mantinha certa estabilidade macroeconômica, o que proporcionaria as condições para o surgimento e o crescimento da indústria num processo contraditório, mas não desmontando a estrutura latifundiária baseada na agro exportação (MARSON, 2015).

A participação da indústria no PIB seria na ordem de 11,6% em 1900 e em 20 anos chegaria a 15,7%. Os primeiros industriários seriam justamente os grandes produtores e exportadores de café. Interessados em ampliar os negócios, que se uniram aos importadores para investir em tecnologia necessária, especialmente para o escoamento do produto. Os ingleses, por exemplo, investiram em transporte de massa, financiamento e comercialização, marcando aí a entrada do Brasil do capitalismo internacional, numa relação já subordinada e dependente, especialmente no beneficiamento e comercialização do café. Por que os Ingleses? Quando a família real portuguesa precisou sair de Portugal, a Inglaterra já de olho na maior colônia da América do Sul, fez a escolha da corte para o Brasil. E já de início pediu a quebra do monopólio comercial Brasil - Portugal. Durante todo o século XIX exerceram grande influência em todos os aspectos (FERREIRA; DELGADO, 2003).

Além da agricultura, o setor de serviços, em 1900, representava 43,8% do PIB num contexto de informalização do emprego bastante significativo. O transporte no Brasil, do início do século, ancorava-se no modelo ferroviário, dominado pelas empresas estrangeiras, mesmo caso do transporte marítimo de cabotagem. Em relação à manutenção energética, a lenha era a saída. Mais uma vez, empresas estrangeiras iriam suprir a demanda por meio da energia elétrica. Ambas a indústrias foram estatizadas ao longo do século (FURTADO, 2006).

²⁸ Revolta dos Canudos de 1893 a 1897.

Em relação à população naquele momento, dados do IBGE (2006) apontam para o número de 17.438.434 residentes no Brasil no último ano do século XIX, sendo que desde o final do século anterior, até as primeiras décadas do Século XX, o crescimento populacional apresentava uma taxa de 2,91% ao ano, explicada em parte pela migração internacional. A população nas capitais crescia vertiginosamente, assim, a cidade de Salvador tinha, em 1872, 129 mil pessoas e, em 1920, 283 mil. São Paulo, no mesmo período, possuía um contingente de pouco mais 31 mil pessoas, pulando para quase 580 mil em 1920. Já a cidade do Rio de Janeiro ampliou seu contingente populacional de pouco mais de 270 mil, para 1,2 milhão de pessoas.

Com a abolição formal da escravatura em 1888 e a carência decorrente de mão-de-obra agrícola, um esforço de recrutamento de trabalhadores estrangeiros foi desenvolvido não só pela iniciativa privada como pelos governos federal e estadual, através do subsídio dos custos de transporte para o Brasil [...] O pico deste influxo imigratório se deu na última década do Século XIX, quando mais de 1 milhão de imigrantes (majoritariamente italianos, com destino a São Paulo) aportaram aqui, estimando-se que isto representou quase um quarto do crescimento populacional total no período. (BRASIL, 2006d, p. 34).

O povo negro, já marginalizado, viria a se mesclar com outros pobres nas periferias das cidades ou compunham o movimento de migrar de um lugar a outro, de acordo com o ciclo de produção rural. Só no Rio de Janeiro, viviam um milhão de pessoas, vivendo em situações de extrema pobreza e doenças. Em outubro de 1904, com o objetivo de modernizar a cidade e controlar as epidemias (a febre amarela, a peste bubônica e a varíola), o presidente em exercício, Rodrigo Alvez, lançou uma política de reforma urbana e sanitária que significou a reestruturação e expansão do porto, com a modernização do cais e ainda o alargamento de ruas, a destruição dos cortiços e a demolição dos casarões que abrigavam um grande número de famílias. As pessoas expulsas dos casarões passaram a construir barracões nas encostas dos morros.

Por meio do sanitarista Oswaldo Cruz, tornou obrigatória a vacinação da população, sendo exigido seu comprovante para matrículas em escolas, acesso a empregos públicos e nas fábricas, hospedagem em hotéis e casas de cômodo, viagem, casamento e voto. Sobre essa ação do prefeito, indicado para realização dessa empreitada, Carvalho (1987) na obra *Os Bestializados*, registrou:

Pereira Passos, na ânsia de fazer da cidade suja, pobre e caótica réplica tropical de Paris reformada por Haussmann, baixara diversas posturas que também interferiam no cotidiano dos cariocas, particularmente no dos ambulantes e mendigos. Proibiu cães vadios e vacas leiteiras nas ruas; mandou recolher a asilos os mendigos; proibiu a cultura de hortas e capinzais; a criação de suínos, a venda ambulante de bilhetes de loteria. Mandou também que não se cuspiasse nas ruas e dentro dos veículos, que não se urinasse fora dos mictórios, que não se soltassem pipas. (CARVALHO, 1987, p. 95).

Toda essa situação gerou muita irritação popular, pois agentes do governo invadiam as casas para vistorias e ações de desinfecção. Os debates foram se ampliando, via imprensa, pelo Centro das Classes Operárias, até que a população se organizou, ao que ficou conhecido como “Revolta da Vacina”, um dos episódios mais truculentos registrados naquele período. Os revoltosos foram duramente combatidos pela Guarda Nacional, bombeiros e tropas do exército, que expulsaram todos aqueles que não puderam comprovar emprego fixo e moradia. Muitos, depois de presos e torturados, foram levados para a Amazônia a fim de trabalharem na extração da borracha.

Mal tinham se passado duas décadas desde a abolição da escravatura e a população negra no Brasil – a esmagadora maioria ex-escravos ou descendentes deles –, depois de liberta, encontrava-se sem emprego, renda e acesso aos serviços essenciais. O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1900 não coletou informações sobre cor ou raça, mas o anterior, de 1890 apontava um contingente de mais de 8 milhões de pretos e pardos. (GUIMARÃES, 2020, p. 24).

De acordo com a autora, em edição temática da Revista Poli da FIOCRUZ, sobre a história da Educação Profissional, a marca da política instalada no Brasil tanto na sociedade civil, como no governo, seria de caráter assistencialista e de contenção social da marginalidade. O Brasil viria a se ajustar ao modelo europeu ou norte americano numa nova ordem societal, no qual apenas a elite aqui instalada participaria da vida pública das cidades e os pobres e desvalidos ou eram expulsos e mortos, ou se recolhiam longe dos olhos dos novos donos do dinheiro; marcando assim a transição da ordem militar para o civil, e fundação da nova política “café com leite”, impondo a hegemonia de São Paulo e Minas Gerais.

Embora o contingente populacional nas cidades aumentasse, não houve uma correspondente expansão de infraestrutura. A pobreza multiplicava-se numa desordem e mal-estar reinantes, principalmente entre as autoridades e setores dominantes. Esses homens e mulheres, quando tinham trabalho, eram como

carroceiros, lavadeiras, costureiras, pequenos botequins e mercados, vendedores ambulantes, tudo muito precário, novos antros de miséria, conforme destaca Wissenbach (1998) no volume 3 da História da Vida Privada no Brasil. O que ocorria no Rio de Janeiro, as primeiras favelas, também se apresentariam nas grandes cidades do nordeste brasileiro.

Não existem dados estatísticos sobre desemprego e salários no início do século XX, já que a formalização do trabalho era para alguns poucos. No entanto, os dados a respeito da população em situação de pobreza podem dar uma pista da situação dessa população. O Brasil do início do século XX era uma imensa população de pobres e desvalidos. Os vadios, os desocupados, os desempregados, inerentes à condição da grande massa de ex-escravos, indígenas e mestiços, seriam o problema do Brasil para a missão modernizadora almejada pelo poder, empilhados no subúrbio das grandes cidades em cortiços, casebres, galpões, praças, becos, ruas e afins.

à noite, a vasa da cidade, numa promiscuidade nojosa, composta de negros vagabundos, de negras edemaciadas pela embriaguez habitual, de uma mestiçagem viciosa, de restos inomináveis e vencidos de todas as nacionalidades, em todas as idades, todos perigosos. É aí que se cometem atentados que a decência manda calar; é para aí que se atraem jovens estouvados e velhos concupiscentes para matar e roubar, como nos dão notícia os canais judiciários, com grave dano à moral e para a segurança individual, não obstante a solicitude e a vigilância de nossa polícia. Era aí que, quando a polícia fazia o expurgo da cidade encontrava a mais farta colheita". (CHALHOUB, 1990).

Em 1907 o Brasil já contava com mais de 3.000 indústrias, sobretudo nas regiões Sul e Sudeste. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 151.001 pessoas atuavam nessas indústrias, sendo mais de 80 mil na região sudeste. O setor têxtil seria o mais elevado contingente operário, vindo em seguida usinas de açúcar, manufaturas que trabalhavam com fumo (tabaco) e a indústria de calçados.

Marcelo Carvalho (2017) desenvolveu sua tese de doutorado com o objetivo de discutir a dinâmica política e alguns dos fatores econômicos julgados relevantes e que juntos contribuíram na decisão do Governo da União em criar um sistema federal de escolas profissionais, as Escolas de Aprendizes Artífices (E.A.As), durante o curto mandato presidencial (1909/1910) do líder fluminense Nilo Procópio Peçanha, sob o comando do Ministério da Agricultura. Segundo o autor,

A indústria brasileira do final do século XIX e início do XX era um retrato do estado de subdesenvolvimento e dependência econômica dos países centrais. Baixíssimo desenvolvimento tecnológico autóctone e quase totalmente concentrada no sudeste do país onde estava a economia de exportação do café, da qual dependia fortemente neste seu período inicial. (CARVALHO, 2017, P. 21).

O empresariado local começaria a se preocupar com uma força de trabalho mais qualificada e de olho no grande exército de reserva que constituía população daquele momento, analfabeta e “desqualificada” para o trabalho, iniciou um movimento para a construção das escolas instrucionais em um modelo, público e missão restritos à visão da classe dominante no país. O treinamento acontecia diretamente nas fábricas, sendo ele contratado para aprender e realizar a tarefa no menor tempo possível. Aqueles que não conseguiam eram sumariamente dispensados e facilmente trocados por outros (BARBOSA, 2008).

Já no cargo de Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, por meio do Decreto n.º 787, de 11 de setembro de 1906, criou quatro escolas profissionais nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul. Nesse mesmo ano foi criado o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (Decreto nº 1606 de 29 de dezembro), que em 1909 passou a ser chamado de Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e tinha como uma de suas atribuições os assuntos relacionados à Educação Profissional, mas com o compromisso principal “diversificar e modernizar os outros complexos agrícolas regionais no contexto do discurso agrário-científico” e “instituir centros de excelência na pesquisa e difusão de novas técnicas agrícolas por meio de escolas agrícolas que seriam instaladas em pequenos centros do meio rural do país” (CARVALHO, 2017, p. 2).

O propósito de oferecer ao povo, que se aglutinava nas cidades, uma profissão, uma ocupação ou um ofício por meio do ensino profissional significava, especificamente, a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão de obra às indústrias que começavam a surgir no país, devido às mudanças que vinham ocorrendo na sua economia agrário-exportadora. (KUNZE, 2015, p. 11). Cumpria-se assim um duplo papel: treinar a população para um ofício e tirar das ruas os pobres e desvalidos.

Por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de dezembro de 1909, Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices em quase todas capitais dos estados da República, com exceção da do Rio de Janeiro, que foi instalada em Campos dos

Goytacazes e no Rio Grande do Sul, onde o governo federal aproveitou o já existente Instituto Técnico Profissional e em que 18 delas foram inauguradas em 1910, com 1.707 matrículas, sendo o Paraná detentor do maior número, 190. Em discurso, o Presidente dirigindo-se ao Congresso Nacional enfatizava a necessidade de não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna para o trabalho, por meio do preparo técnico, como também afastá-los “da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909). Para Vieira e Souza Júnior (2006), escolas criadas com o objetivo de ministrar o ensino prático e os conhecimentos teóricos, mas, como uma “política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho” (p. 155).

Nilo Peçanha criou a rede federal de ensino profissional, inserida em um conjunto de medidas propondo a promoção das forças produtivas da economia nacional para o que ele declarou de “espírito de associação” entre empresários e trabalhadores, sugerindo uma espécie de “paz social”. Carvalho (2018), explica que essas instituições acrescentaram elementos inovadores ao Estado brasileiro, afetando as futuras políticas públicas para uma educação popular. A Educação Profissional seria para “civilizar” as classes populares num menor espaço de tempo de modo a inseri-las “de forma ordeira e economicamente viável na ordem republicana idealizada”, sendo que ao poder público fosse atribuída uma função paternalista a fim de contrabalançar, naquele momento histórico, uma ordem social extremamente excludente e de baixíssima mobilidade social (p. 4). Para o autor, a própria subordinação da Educação Profissional ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, enquanto que a instrução pública geral do país, no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, viria a confirmar a dualidade no regime republicano.

Em 1916, Nilo Peçanha aprova a Lei n. 367, de 23 de novembro que autoriza o governo a criar mais escolas profissionais onde julgasse mais conveniente, nos termos do Decreto nº 1.200 de 7 de fevereiro de 1911, ou seja, nos moldes das demais escolas de Aprendizes e Artífices. Mesmo recebendo críticas e denúncias do mau funcionamento, a mensagem presidencial à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro mostra que o governo continuaria firme no propósito de tirar os jovens do “vício” e do “crime” para se tornarem “artistas educados, homens úteis à sociedade, portadores do honroso diploma do ofício de sua vocação”, em cursos de “fácil aprendizagem” e que compreendia o “ensino primário, a educação moral e

física, ao lado do aprendizado da música instrumental de modo que ao fim de um curto prazo, os alunos, vigorosos de corpo e sadios de alma, obtenham os meios de ganhar a vida” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1916, p).

Ainda que já houvesse iniciativa política destinando receita pública para tal, o acesso à instrução era bastante limitado. O orçamento para a educação da população concorria com o financiamento da vinda de imigrantes e aparelhamento da Força Pública (CARVALHO, 2017). Os dados do IPEA, sobre o período em questão, mostram o número de pessoas alfabetizadas em relação à população em geral. Apenas 15,78% da população sabia ler em 1872, 25,5% em 1900 e 24,4% em 1920. Ou seja, a taxa de pessoas alfabetizadas não acompanhou a taxa de crescimento populacional e representava grande dificuldade para o projeto de país almejado na recente república.

Tabela 6 - População alfabetizada (PA) e residente (PR) por Estado Brasileiro (1872-1920)

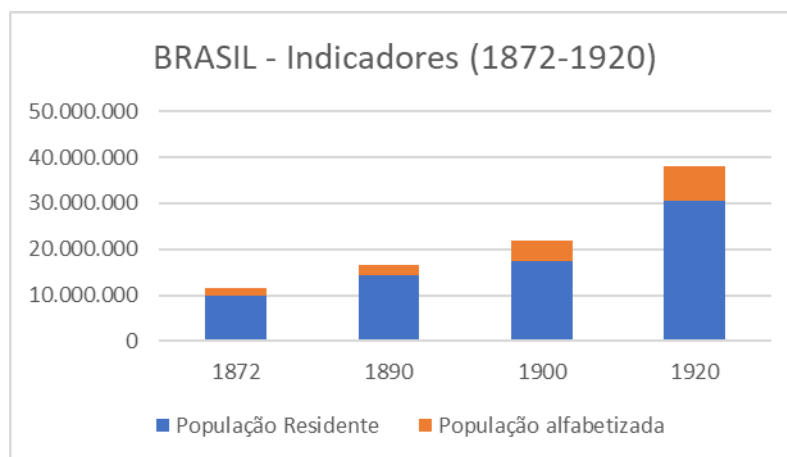
ANOS	1872 ²⁹		1890		1900		1920	
	PA	PR	PA	PR	PA	PR	PA	PR
Acre	-	-	-	-	-	-	27.498	92.379
Alagoas	41.913	338.854	70.115	511.440	129.563	649.273	144.535	978.748
Amazonas	7.613	57.610	23.943	144.458	80.204	249.756	96.614	348.947
Amapá		3.148		10.348				36.477
Bahia	249.136	1.379.616	166.881	1.919.802	483.124	2.117.956	613.475	3.334.465
Ceará	79.607	742.819	108.126	805.687	184.903	849.127	245.966	1.319.228
Espírito Santo	9.733	82.137	18.269	135.997	56.354	209.783	107.928	457.328
Goiás	22.663	122.796	24.904	172.420	55.562	255.284	78.530	400.022
Maranhão	68.643	359.040	56.797	430.854	127.024	499.308	138.431	874.337
Minas Gerais	223.713	2.039.735	331.404	3.184.099	920.110	3.594.471	1.216.641	5.888.173
Mato Grosso do Sul	-	10.447	-	26.304	-	-	-	130.384
Mato Grosso	10.922	49.970	15.679	66.523	31.811	118.025	71.793	98.228
Pará	60.484	272.089	72.809	318.107	133.665	445.356	287.701	947.030
Paraíba	41.273	376.226	56.986	457.232	82.321	490.784	126.951	961.106
Pernambuco	147.480	834.314	146.285	1.030.224	227.594	1.178.150	384.533	2.154.835
Piauí	27.776	181.089	26.527	267.609	57.711	334.328	72.942	609.003
Paraná	31.824	126.722	46.812	249.491	78.317	327.136	193.199	685.711
Rio de Janeiro	214.192	1.057.696	403.789	1.399.535	635.226	1.737.478	1.095.648	2.706.970
Rio Grande do Norte	39.829	233.979	41.248	268.273	55.924	274.317	96.415	537.135
Rondônia	-	-	-	-	-	-	-	23.305
Roraima	-	-	-	3.457	-	-	-	8.914
Rio Grande do Sul	95.403	434.813	226.994	897.455	374.381	1.149.070	847.942	2.182.194
Santa Catarina	21.972	159.802	55.643	283.769	82.466	320.289	197.401	668.743
Sergipe	29.134	176.243	31.683	310.926	88.029	356.264	79.635	477.064
São Paulo	141.171	837.354	195.665	1.384.753	564.392	2.282.279	1.369.579	4.592.188
Tocantins	-	37.599	-	55.152	-	-	-	111.897
TOTAL	1.564.481	9.914.098	2.120.559	14.333.915	4.448.681	17.438.434	7.465.859	30.532.432

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IPEADATA (Adaptado).

²⁹ Nos censos de 1872 e 1890, a população não foi discriminada por idades relativamente ao grau de instrução. No censo de 1900 a população foi dividida apenas, quanto ao grau de instrução, em dois grupos de idade: menores e maiores de 15 anos. Para o Distrito Federal de 1900 (antigo Estado da Guanabara e atual município do Rio de Janeiro) os dados são de 1906. Para Brasil de 1872 não foram compreendidos 181.538 habitantes, cujo grau de instrução não constam dos quadros gerais.

Importante destacar que não há garantia de precisão estatística, sobretudo suas conhecidas limitações e interpretações controversas. No entanto, nos dá uma ideia do retrato do Brasil nesse período pelos dados informados.

Gráfico 8 - BRASIL - Abrangência População Alfabetizada (1872-1920)



Fonte: IPEADATA (Adaptado).

O Brasil apresentaria dados de crescimento industrial, especialmente entre e 1923 a 1928, concentrado em São Paulo com a instalação de grandes empresas internacionais, como Ford, GM, GE, Phillips, Unilever, Nestlé, Kodak, entre outras, além da criação do Centro da Indústria de Fiação e Tecelagem do Algodão do Rio de Janeiro, em 1919, e o Centro das Indústrias de Fiação e Tecelagem de São Paulo, em 1921. A população cresceu 35% em apenas uma década, passando de 900 mil pessoas, sendo 160.000 operários, o que deu à São Paulo, o título de “o maior centro industrial da América Latina”. Os movimentos trabalhistas reivindicatórios se organizariam qualitativamente num sindicalismo mais à esquerda.

Enquanto a 2ª Revolução Industrial se consolidava nos países desenvolvidos, com a expansão da rede de eletricidade, popularização do rádio, cinema e telefone e a fabricação em massa do automóvel, a classe trabalhadora também se organizaria por meio dos sindicatos. Apresenta-se o início do contexto do *Welfare State*, que ampliaria os direitos civis às custas de uma recolonização de países periféricos na conquista de seus mercados. Navarro (1993) explica que essa condição se estabeleceu e se administrou de acordo com a correlação de forças das classes, sendo as conquistas da luta da classe operária, agente de mudança, que com seus

instrumentos políticos, impulsionou a ampliação dos direitos humanos. Por outro lado, o capitalismo, por meio dos seus instrumentos, é a força contrária responsável por sua redução.

Ademais, vide a conquista da jornada de trabalho de 8 horas, de 1907; a legislação sobre acidentes de trabalho, de 1919; das greves entre 1919 e 1923 e depois, em 1927, a lei de férias e o Código de Menores, em 1926, mesmo que consideradas não efetivadas. Em 1919 o Brasil se filiará à OIT e em 1920 se realizaria o Terceiro Congresso Operário Brasileiro no Rio de Janeiro. Wilson Cano (2012), Professor Titular do Instituto de Economia da Unicamp, ao analisar a o período de Industrialização no Brasil, ilustra:

Urbanização, modificações ascensionais na estrutura ocupacional, expansão e melhorias na organização sindical e maior acesso à educação – o Brasil passa de um contingente de 14,8% de alfabetizados em 1890 para 24,5% em 1920 – sem dúvida contribuíram para maior tomada de consciência social, tanto da classe proletária quanto da burguesia, engrossando outros movimentos sociais. Por outro lado, altas do custo de vida, repressão policial e manutenção do viciado sistema eleitoral – além do movimento militar que ocorria – ampliavam o clima de reivindicação e contestação. (2012, p. 907).

Com a Primeira Guerra Mundial, o Brasil ficaria impossibilitado de importar bens industriais, contribuindo para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil: foram criadas 5.936 empresas de caráter industrial entre 1915 e 1919. Essa industrialização viria a exigir mais trabalhadores profissionalizados e assim, foi aprovado o Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918, e o novo regulamento das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, destinadas a ministrar gratuitamente o ensino profissional primário e formar operários e contramestres, preferencialmente aos desfavorecidos da fortuna, a partir dos 10 anos.

Estão presentes aí o processo de urbanização e a necessidade de controle social; o projeto de construção de uma sociedade do trabalho através da disciplinarização dos filhos das classes proletárias, menores percebidos como potenciais elementos de desordem social; a percepção do binômio educação-trabalho como instrumento de construção da nacionalidade. (QUELUZ, 2010, p. 44).

E em 1920, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio viria a nomear uma comissão de técnicos especializados, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, ou simplesmente, Comissão Lüderitz, para estudar o

funcionamento das Escolas e propor mudanças no ensino profissional (RODRIGUES, 2002). Essa comissão propôs:

mudanças na estrutura das escolas e nos currículos, introduziu o conceito de “industrialização das escolas”; traduziu e produziu livros-texto sobre literatura técnica, que até então não existiam em língua portuguesa no Brasil. Tais propostas foram reunidas no Projeto de Regulamentação do Ensino Profissional Técnico e apresentado ao governo central em 1923. De fato, o Projeto nunca foi aprovado, muito embora algumas de suas proposições tenham sido incorporadas paulatinamente. (RODRIGUES, 2002, p. 59).

Além da elaboração de compêndios sobre tecnologia de ofícios, a atividade deste grupo promoveu a melhoria de prédios e de instalações físicas destinadas ao ensino. O currículo proposto seria organizado em seis anos, sendo os três primeiros para a alfabetização e ao ensino dos trabalhos manuais, e os três últimos para a especialização no ofício em madeira, metal e artes decorativas.

Nilo Peçanha viria a candidatar-se e perder as eleições em 1921, com um projeto de superação da política “café com leite”, a “Reação Republicana”, contando com apoio de outros estados como Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro. Arthur Bernardes saiu vitorioso, prevalecendo o regime oligárquico federalista, sob constantes crises políticas, Estado de Sítio, oposição armada tenentista, aumento da influência do anarquismo e do marxismo-leninismo e a intervenção Federal no Rio de Janeiro

O deputado federal Fidélis Reis propôs, em 1922, um projeto de lei que tornaria obrigatório o ensino profissional em todo o país. Essas escolas não tinham um currículo uniforme, até 1923, quando foi apresentado o Projeto de Regulamento do Ensino Profissional Técnico oficializando uma proposta curricular. Segundo relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, existiam no Brasil 98 oficinas nas Escolas de Aprendizes Artífices, sendo o maior número, bem como a marcenaria, alfaiataria e sapataria.

Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) por um grupo de educadores, dando origem às Conferências Nacionais de Educação, realizadas a partir de 1927 no estado do Paraná. Para Vieira (2017), a reunião do grupo pretendia sensibilizar a nação para a questão educacional, tanto que no primeiro artigo do seu estatuto está posto que o objetivo da entidade é “promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os seus ramos, estimulando as iniciativas que possam mais eficazmente atingir estes objetivos” (p. 24).

O Brasil passou a computar os dados da escolarização da população brasileira a partir de 1907. Reuniu todas as informações no documento Estatísticas do Século XX de 2006 (BRASIL, 2006d). A nota técnica que acompanha, afirma que “excetuando os períodos de 1900-1906 e de 1913-1926, em que a informação não foi coletada, os dados permitem reconstituir, em grandes linhas, a evolução quantitativa do sistema de ensino durante todo o Século XX” (p. 90). Ao debruçar nas categorias, observa-se que não existe uma regularidade nas informações, nem uma categoria de análise linear. Durante todo o século XX, a forma de registro de informações oficiais foi sendo adaptada às mudanças no sistema de ensino. Em relação à população em idade escolar ou de aprender um ofício, o IBGE (2006) disponibiliza que o Brasil tinha em 1920 6,5 milhões de pessoas entre de 7 a 14 anos e de 15 a 20 anos, mais de 4 milhões. Ao comparar com os dados sobre a educação, temos um pouco mais de 1.250 milhão de matrículas no Ensino Primário, ou seja, menos de 20% da população. E mesmo para aqueles que ingressavam na educação oficial, o índice de conclusão no período não passava de 15% dos matriculados.

Tabela 7 - Ensino em Geral (Síntese) - 1907 a 1930

ANOS	ENSINO INDUSTRIAL				ENSINO COMERCIAL			
	UNIDADES ESCOLARES	CORPO DOCENTE	MATRÍCULA GERAL	CONCLUSÕES DE CURSO	UNIDADES ESCOLARES	CORPO DOCENTE	MATRÍCULA GERAL	CONCLUSÕES DE CURSO
1907	42	553	9779	225	14	155	970	60
1908	60	654	8 650	548	25	202	2 052	234
1909	62	681	8 881	464	26	199	2 141	279
1910	83	850	11 596	585	31	278	3 080	380
1911	86	914	12 759	646	33	290	3 167	356
1912	89	976	11 423	724	38	326	3 645	466
1927	94	1 243	17 152	1 123	144	1 698	17 743	5 472
1928	119	1 826	19 952	3 858	232	2 700	24 056	4 714
1929	151	1 630	21 052	996	466	4 235	46 629	7 556
ANOS	ENSINO ARTÍSTICO				ENSINO PEDAGÓGICO			
	UNIDADES ESCOLARES	CORPO DOCENTE	MATRÍCULA GERAL	CONCLUSÕES DE CURSO	UNIDADES ESCOLARES	CORPO DOCENTE	MATRÍCULA GERAL	CONCLUSÕES DE CURSO
1907	17	164	2 228	92	47	604	6.249	969
1908	24	210	2 913	177	46	602	6.849	1.105
1909	25	217	2 933	181	54	720	8.170	986
1910	27	230	3 100	176	58	815	9.249	1.227
1911	28	256	3 326	187	71	1.792	7.010	1.119
1912	29	246	2 558	177	111	2.263	15.974	2.301
1927	14	341	4 836	581	190	3.494	23.808	3.089
1928	14	267	4 866	563	211	3.312	29.168	4.783
1929	57	903	10 270	881	47	604	6.249	969

Fonte: IBGE. Estatísticas do Século XX (Adaptado).

Os números apresentados pelo IBGE mostram que o índice de pessoas com acesso à educação formal era muito pequeno em relação à população residente no Brasil à época. Se em 1907 a população brasileira estimada/recenseada era de um pouco mais de 21 milhões de pessoas e em 1920 cerca de 30 milhões; destes, 65% eram analfabetos. Já em 1930, com quase 38 milhões de pessoas, o índice de analfabetismo e o não acesso à educação formal continuariam altos. A tabela demonstra que o espaço de Ensino Comercial foi aquele que mais cresceu no período em questão, passando de 14 para 466 unidades escolares, representando 97%. As instituições de Ensino Industrial cresceram mais de 70% e o Ensino Pedagógico 82%, no mesmo período. Já em relação ao Ensino Industrial, o índice de conclusão nos anos apresentados na tabela ficou em média de 5% e apenas em 1928, 19%. Para fins de reflexão, a população de detentos apurada pelo IBGE em

1909, era de 4.079 pessoas e 173 em casas de correção (para menores de 20 anos).

Observando outros indicadores, como por exemplo, o número de estabelecimentos industriais no Brasil de 1920, estes contavam com 13.569 unidades, com 293.673 operários. Esse número de trabalhadores, 20 anos depois, seria de 781.185 em 49.418. Observando os dados da Educação Industrial, em 1927 (não tem de 1920), foram computadas 17.152 matrículas e 1.123 conclusões de curso (BRASIL, 2006d)

Essas escolas apresentariam baixa eficiência, tendo em vista a dificuldade de mestres especializados e professores qualificados. Como foram escolas criadas em parcerias com os estados, dependendo destes para terreno ou imóvel para instalação, a situação das escolas seria precária, problema que em alguns estados duraria décadas. Somente em 1920 foi feita a “Remodelação” dessas escolas. No entanto, seria o modelo que se consolidaria para se constituir, mais tarde, a rede de escolas técnicas do Brasil (SOARES, 1982).

Os estudos de Carvalho (2018), também apontaram as altas taxas de evasão do ensino profissional e, para ele, seria o resultado “de uma perspectiva corretiva e preventiva da elite para os problemas sociais no meio urbano que se avolumavam no período” na crença de que a educação por si só seria o “motor da transformação das classes pobres em cidadãos prontos para a modernidade e ciente dos seus deveres para com a ordem republicana mantida e liderada por elas” (p. 21). Para tentar conter, o Governo Federal determinou que alunos-aprendizes dos 3^{os} e 4^{os} anos receberiam, respectivamente, diárias de 600 e 800 réis³⁰ de modo a evitar que saíssem do curso para trabalharem.

Em relação à responsabilidade do custeio e oferta, o ensino secundário e a educação superior estavam sob a responsabilidade da União, enquanto que era delegada aos estados federativos, o ensino primário e o ensino profissional. Ao

³⁰ Originada no período Colonial por influência do monetário português, não se tratava de uma moeda genuinamente brasileira. O símbolo "R" foi introduzido para diferenciar das moedas de réis já oficializadas no Brasil. Disponível em: <http://www.moedasdobrasil.com.br/moedas/reformas.asp>. Acesso em: 24. ago. 2020.

Governo federal caberia a destinação de créditos para a instalação física das Escolas de Aprendizes e Artífices (prédios, equipamentos das oficinas, etc.) e a contratação do pessoal (um diretor, um escriturário, mestres para as oficinas existentes e um porteiro contínuo). Quanto ao modelo pedagógico, houve uma tentativa de padronizar via decreto, assim, sob o nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, o Regulamento das E.A. As “Pedro de Toledo”, com a possibilidade de criar-se mais oficinas, o tempo de aprendizado nas oficinas de quatro anos e a obrigatoriedade dos cursos de desenho (CARVALHO, 2017, 2018).

Importante destacar que havia um ideário entre a classe política e os homens de negócios para compor uma classe trabalhadora eminentemente brasileira. Esse desejo decorre de que até aquele momento os trabalhadores especialistas vinham do exterior e nem sempre com a intenção de socializar o seu ofício. Além disso, a elite industrial acreditava que os trabalhadores europeus vinham com ideias “revolucionárias” do velho mundo, o que se tornaria perigoso para a atual conjuntura política do Brasil. Além disso, os custos de produção local poderiam ser menores se os trabalhadores fossem locais e assim, “começou a surgir toda uma ideologia de valorização do trabalho ‘do elemento nacional’, cuja propalada inaptidão e inconstância já não era vista como natural, senão como resultado da falta de oportunidades” (CUNHA, 2005, p. 6).

Após um período de grande recessão, tanto no mercado externo, mas também internamente, já que o café sofria perdas exorbitantes, a partir da década de 1930 aparece o movimento da industrialização restringida, ou seja, incompleta, já que o Brasil não tinha como produzir os bens de produção necessários e precisava importar equipamentos usados mais baratos. Ainda assim, todo esse período seria o mote para a constituição da base de trabalho assalariado e, conseqüentemente, a construção do movimento sindical.

2.3 Contexto da formação Profissional e educação no Brasil de Getúlio Vargas à ditadura civil-militar de 1964

Após a tomada de poder liderada por Getúlio Vargas, que depôs o presidente da República Washington Luís em 24 de outubro de 1930, e impediu a posse do candidato eleito Júlio Prestes³¹, novas medidas foram tomadas no sentido de centralizar a educação via Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico e passaram a fazer parte integrante as Escolas de Aprendizes Artífices. Temos os primeiros Decretos Federais regulamentando o ensino secundário (nº 19.890/1931 e nº 21.241/1932), o ensino comercial e a profissão do contador (nº 20.158/1931).

A organização do ensino nesse período, segundo Nádia Kunze (2015), compunha-se de um ensino primário de 4 anos, sucedido por um ginásio de 6 anos, o normal de 2 anos, o básico agrícola com 2 anos ou o técnico comercial de 3 anos. Os concluintes destes cursos, normal, o técnico comercial, o básico agrícola e o complementar, não poderiam continuar os estudos em nível superior, acessível apenas aos egressos da 5ª série do ensino ginásio.

Mesmo que partir de 1930 com o processo de industrialização ampliado, o que, segundo Batista e Silva (2016), exigia trabalhadores capacitados para ocupar os postos de trabalho oferecidos em plena expansão do capitalismo monopolista, a configuração da organização da educação e do ensino, não se alteraria. Os líderes, os profissionais liberais e os trabalhadores do alto escalão seriam formados na universidade e, os trabalhadores operacionais, uma formação rápida e de cunho prático, visando atender tão somente a demanda em crescente expansão no período Pós-guerra. Os autores explicam que os monopólios foram-se consolidando especialmente a partir do término da segunda guerra mundial, sob a liderança das

³¹ Júlio Prestes, o chamado “Candidato Nacional” que propunha “A Reconstrução Nacional”, foi apoiado por governadores de 17 estados e assim, eleito pelo voto popular disputado com Getúlio Vargas, o candidato da “Aliança Liberal”, apoiado pelos estados da Paraíba, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, em 1º de março de 1930. Vargas assumiu o poder após a Junta Militar instaurada tomar o poder de Washington Luís em 24 de outubro e lhe entregar em 3 de novembro. Assim, Júlio Prestes nunca tomou posse.

organizações estadunidenses, que juntamente com a Inglaterra, foram os responsáveis pela importação da malha Industrial, máquinas e também o modelo empregado no processo de produção.

A política nacional-desenvolvimentista do momento incentivaria a substituição das importações, representando a redefinição do papel e da ação do Estado brasileiro na sua rearticulação com as nações monopolistas. A política seria a formação da força de trabalho necessária de modo a inculcar os valores nacionais, de acordo com os produtos desse movimento, as reformas empreendidas pelo Ministro Francisco Campos, em 1931, no Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, na Constituição Federal, de 1934 e nas chamadas Leis Orgânicas do ensino propostas por Gustavo Capanema. De acordo com o pensamento dos Pioneiros da Educação em relação à escola secundária, esta deveria ser organizada em cursos destinados à preparação das atividades profissionais desde a extração de matérias-primas, passando por sua elaboração, até a sua distribuição (BATISTA; SILVA, 2016).

Saviani (2007a) retrata esse período como o equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, no qual teve grande relevância o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, em 1932. Para Machado e Teruya (2007), o Manifesto é um texto político e reivindicatório que defendia uma escola única, laica e gratuita, baseado em um ensino unificado e comum a todos e ministrado por professores também com uma formação unificada. Cada um dos chamados pioneiros trazia ou experiências externas ou de reformas empreendidas a nível de estado, como São Paulo, Ceará, Bahia, Distrito Federal. E influenciados por outros movimentos modernistas à época, queriam também para educação a chamada modernização. No entanto, embora pregasse uma educação para todos e responsabilizando o Estado para a viabilização disso, o compromisso seria com a lógica Liberal. Assim, de acordo com Mazzuco e Tullio,

a defesa dos Pioneiros sobre o direito natural à educação como efetivação da igualdade (equidade social) entre os homens não nega, de um lado, a liberdade e o individualismo que marca a lógica liberal e, de outro, acredita estar superando, na universalização da educação, as diferenças de classe no desenvolvimento humano, embora não as negue como lógica natural da sociedade voltada para a indústria e para o mercado. Laicidade, gratuidade, obrigatoriedade de educação e a não diferença na aprendizagem entre os sexos são expressões já traduzidas pela filosofia clássica burguesa que tem, no direito natural e na liberdade, o seu eixo central. A filosofia dos "liberais" ficou expressa no Manifesto dos Pioneiros. (2004, p.4).

Em 1934, é publicada a nova Constituição Federal, determinando de maneira inédita a educação como um direito de todos os brasileiros, devendo ser disponibilizado pelo poder público e pela família. Instituiu à União a responsabilidade de fixar o plano nacional de educação, via Conselho Nacional de Educação, para o ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; além de coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do País. A educação profissional não seria abordada. Até o momento, não havia no país uma Política Nacional de Educação, mas modelos apresentados pela União e que nem sequer seriam observados pelos governos estaduais. Assim, a Constituição de 1934 destacou como competências da União traçar as diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação, além de vincular recursos à educação.

A criação de um Sistema Nacional de Educação no âmbito ministerial, embora fosse essa uma demanda apoiada por vários segmentos, se desdobrou em verdadeira disputa tanto na forma, como também relacionadas aos conteúdos curriculares: Igreja Católica, empresários e políticos, cada um queria a sua parte. Importante destacar que havia um ideário entre a classe política e os homens de negócios para compor uma classe trabalhadora eminentemente brasileira. Esse desejo decorre de que até aquele momento os especialistas vinham do exterior e nem sempre com a intenção de socializar o seu ofício. Além disso, justificando essa ideia, os trabalhadores europeus chegavam com ideias “revolucionárias” do velho mundo, o que se tornaria perigoso para a atual conjuntura política do Brasil. Por fim, validando essa iniciativa, os custos de produção local, poderiam ser menores se os trabalhadores fossem locais. Assim, “começou a surgir toda uma ideologia de valorização do trabalho ‘do elemento nacional’, cuja propalada inaptidão e inconstância já não era vista como natural, senão como resultado da falta de oportunidades.” (CUNHA, 2005, p. 6).

O Decreto nº 24.558, de 3 de julho de 1934, transformou a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial e, de acordo com o texto, o torna órgão do Ministério da Educação e Saúde Pública, para a direção superior das escolas federais de ensino industrial e a fiscalização dos estabelecimentos congêneres. Previu a expansão gradativa do ensino industrial, e a “perfeita e íntima colaboração” com as associações industriais, visando a assistência permanente das mesmas associações na marcha evolutiva do ensino industrial, o

que para Souza (2013) seria a raiz da criação de órgãos como o Senai, Senac e Sesi, o que ocorreria em 1942.

Instituindo o Estado Novo por meio de um golpe de Estado, apoiado pelos militares, o Presidente Getúlio Vargas publica uma nova Constituição em 1937 que centralizaria os poderes no executivo. Foram fechados o Congresso Nacional, as assembleias legislativas e as câmaras municipais. Governadores que não apoiavam a situação foram substituídos por interventores. O argumento era livrar o país da desordem ameaçado pelo comunismo.

No que concerne à Educação, retirou a expressão “direito de todos”, para indicar que “é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus” e indicar “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas” como “o primeiro dever de Estado” e, para isso, fundaria institutos de ensino profissional e subsidiaria os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. Atribuiu ainda às indústrias e aos sindicatos econômicos “criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”, prevendo os “auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público” (Art. 129).

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 2012).

Se a Constituição anterior instituiu que a todos cabe o direito de prover à própria subsistência e a de sua família, mediante trabalho honesto, dentro dos Direitos e das Garantias Individuais (Art. 113), na nova Constituição a questão é tratada no Capítulo Da Ordem Econômica, que expressa:

O trabalho é um dever social. O trabalho intelectual, técnico e manual tem direito à proteção e solicitude especiais do Estado.
A todos é garantido o direito de subsistir mediante o seu trabalho honesto e este, como meio de subsistência do indivíduo, constitui um bem que é dever

do Estado proteger, assegurando-lhe condições favoráveis e meios de defesa. (BRASIL, 2012).

Em relação à sindicalização ou associação de trabalhadores, enquanto que na Constituição de 1934 os sindicatos e as associações profissionais seriam reconhecidos em conformidade com a lei, na Lei de 1937, no mesmo capítulo que trata da Ordem Econômica,

A associação profissional ou sindical é livre. Somente, porém, o sindicato regularmente reconhecido pelo Estado tem o direito de representação legal dos que participarem da categoria de produção para que foi constituído, e de defender-lhes os direitos perante o Estado e as outras associações profissionais, estipular contratos coletivos de trabalho obrigatórios para todos os seus associados, impor-lhes contribuições e exercer em relação a eles funções delegadas de poder público. (BRASIL, 2012).

Criou a Justiça do Trabalho para dirimir os conflitos entre empregadores e empregados, mas declarou que a greve e o *lockout* são recursos antissociais, nocivos ao trabalho e ao capital e incompatíveis com os superiores interesses da produção nacional (Art. 134). Por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, especificou que o Departamento Nacional de Educação teria as divisões de Ensino Primário, de Ensino Industrial, de Ensino Comercial, de Ensino Doméstico, de Ensino Secundário, de Ensino Superior, de Educação Extraescolar e de Educação Física. Transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. Acabou a vinculação constitucional de recursos destinados à educação, mas definiu como dever do Estado em colaboração com sindicatos e indústrias as “escolas vocacionais e pré-vocacionais” (Art. 129), voltadas à preparação dos filhos dos operários.

Com a implantação das indústrias automobilísticas, investimentos nas áreas de energia e transporte sinalizariam que a formação profissional seria um instrumento importante para o desenvolvimento do país. De acordo com Garcia (2000), no início da transferência de responsabilidades, por parte do Estado, para os empresários, surgiu um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial por meio da criação do Serviço Nacional dos Industriários, que mais tarde seria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, embrião do Sistema S.

Na tentativa de estabelecer uma nova orientação na sua organização econômica e política, novas forças sociais passaram a controlar o Estado brasileiro. A partir da chamada Revolução de 30, as ideias da burguesia de São Paulo foram

articuladas em um projeto de configuração de uma nova ordem hegemônica. Novos mecanismos de controle sobre a classe trabalhadora para as novas relações de produção foram estabelecidos no interior das fábricas, mas também para um novo contrato de sociabilidade, estabelecido por uma ação pedagógica de modo a formar operários saudáveis e produtivos, além de uma elite para comandar essa nova sociedade. Assim, em 1931 foi criado o Instituto de organização racional do trabalho, o IDORT. A questão educacional assume uma importância fundamental na difusão das concepções de mundo da burguesia, por meio da qualificação da força de trabalho industrial (BATISTA, 2015).

Eraldo Leme Batista (2015) desenvolve amplo debate sobre a criação deste instituto, a partir de análise da revista do IDORT. Na edição de número um, a revista apresentou um Editorial chamado “O que somos”, com os objetivos da instituição: estudar, aplicar e difundir os métodos de organização científica do trabalho. Em outras palavras, uma sociedade de estudos e de ação voltada ao melhor aproveitamento de todo esforço humano empregado da sociedade moderna, não só na indústria, mas também na própria ciência e no trabalho intelectual. De acordo com o autor, o projeto do IDORT propunha formar também as elites para ocupar os postos de comando nas indústrias, bem como nos organismos do Estado, adotando os métodos científicos e racionais de organização da produção, como também na administração do processo de trabalho.

A criação do IDORT também pretendeu estabelecer novas relações entre as classes sociais, substituindo o conflito das lutas de classe pela ideia de conciliação, como caminho para a aceleração do desenvolvimento industrial. Analisando a organização social do período da burguesia industrial e do proletariado, bem como do Estado nas suas contradições, Batista (2015) entende a disputa hegemônica entre as frações da classe burguesa e entre a burguesia industrial e o proletariado. Se por um lado organizava-se o movimento operário por meio das associações, ligas, sindicatos e federações de trabalhadores; por outro, a burguesia industrial também viria se organizar. Ganharia força as ideias referentes a racionalização do trabalho. Essa burguesia se organizaria na formação e na consolidação de intelectuais orgânicos, como por exemplo, Anísio Teixeira Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Roberto Simonsen. Todos que viriam a compor e fortalecer o grupo ocupante de cargos importantes no governo Vargas.

Neste mesmo período temos a criação da Escola Livre de Sociologia e Política, também da Escola Politécnica da USP, além da Faculdade de Direito, todas com o objetivo de formar as “cabeças pensantes” do período: "em linhas Gerais o projeto é controlar disciplinar trabalhadores para aumentar a produção, ou seja, elevar a mais-valia” (p. 241). Assim, o IDORT tornou-se o principal articulador e referência dos interesses industriais, extrapolando inclusive as ações do Instituto. De acordo com Batista (2015), um partido ideológico dessa burguesia no qual foram discutidas, sistematizadas e divulgadas toda uma política para educação profissional no país, influenciando toda e qualquer proposta de educação brasileira. Todas essas iniciativas com o objetivo de retirar o controle do processo de trabalho das mãos dos trabalhadores, transferindo-o para os administradores e gerentes. E assim, foi se constituindo a ideia de um Projeto Nacional de formação de trabalhadores, tão bem fundamentado que ainda hoje está presente na nossa sociedade, traduzida pela educação para o trabalho, educação para “vencer na vida”, educação para a empregabilidade.

Ministro da Educação do Governo Vargas desde de 1934, Gustavo Capanema instituiu a Universidade do Brasil, criou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1938, e por meio de oito decretos conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino passou a reformar alguns ramos do ensino. O ensino técnico-profissional que visava à formação de trabalhadores, constou no Decreto-Lei nº4.073, de 30 de janeiro de 1942, do ensino industrial, Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, do ensino comercial e o Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, do ensino agrícola. Foi Gustavo Capanema, também por meio do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde nomeado Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Os decretos, em forma e conteúdo, evidenciam a ideologia do Estado Novo sobre a política educacional: centralizada, dogmática, rígida, elitista, vinda de cima para baixo sem respeitar a opinião pública e a visão de intelectuais/educadores. (CAMPELO, 2017, p. 4).

A partir do Decreto-lei n.º 4.422 foram criados os cursos médios de 2.º ciclo, científico e clássico, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Este 2º ciclo teria duração de três anos, sendo que a educação

profissional, como parte final do ensino secundário, seria constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agro técnico, com o mesmo nível e duração do colegial, mas que não habilitavam para o ingresso no ensino superior. Tem assim, uma linha específica para aqueles que continuariam seus estudos: para a elite, e a continuação de um ensino rápido para o exercício profissional, destinado aos menos favorecidos. Segundo essas leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país”, enquanto que o ensino profissional teria como objetivo oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, àqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (CNE, 1999). Ou seja, refletindo já as desigualdades sociais e econômicas, o governo de então, ao invés de focar em políticas que transcendessem à questão, legitimaria uma educação voltada para as elites e outra para a classe daqueles que vivem do trabalho.

Apesar da importância que o conjunto destes decretos teve para a educação profissional, com eles o governo brasileiro favorece a iniciativa privada, deixando-a interferir nas políticas de educação profissional, e reforçando uma formação exclusivamente destinada ao mercado de trabalho, comprometida apenas com os interesses do grande capital. As raízes desse momento histórico continuam firmes na conjuntura atual, dificultando, por exemplo, a promoção e eficácia de um ensino médio integrado à educação profissional, através de uma formação omnilateral. (MENDONÇA; OLIVEIRA; FERREIRA, 2018, p. 6).

Não seria a primeira vez, e muito menos a última, que questões dessa natureza seriam transferidas à iniciativa privada, como um comércio de artigos baratos, mas passíveis de gerar valor para o capital (VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016).

Em relação aos dados disponibilizados pelo IBGE em Estatísticas do Séc. XX (BRASIL, 2006d), a população brasileira, em 1940, apontava para 41.236.315 de pessoas. Desse contingente, a estimativa de trabalhadores com carteira assinada em 1939 era de 7.871 registros. A população quase triplicou do início do século até 1940. No entanto, 68,8% ainda estaria na Zona Rural. Em 1940, 46.583 unidades escolares ofereciam cursos nos diferentes níveis atendendo a mais de 3,7 milhões de alunos matriculados. Se tirarmos deste total o ensino primário, doméstico e secundário, inferindo que não profissionalizam, temos um total de 216.879 matrículas nas diferentes categorias de ensino (industrial, comercial, artístico, pedagógico (BRASIL, 2006).

Da População Economicamente Ativa, não vinculada à produção agrícola, ou seja, 37,4% do total, e ligada à produção industrial, o chamado setor secundário abrangendo principalmente as indústrias de transformação e de construção, em 1940 a classe operária era formada fundamentalmente por empregados nas indústrias têxtil (28,6%), de produtos alimentares (21,3%), metalúrgica (7,5%), de produtos de minerais não-metálicos (7%) e de vestuário e calçado (6%) pedagógico (BRASIL, 2006).

Um número intrigante neste cenário disponível na Sinopse do Censo Demográfico de 1946 são os 3.108.212 de pessoas que em 1940 constavam na categoria de condições inativas, atividades não compreendidas nos demais ramos, condições, ou atividades mal definidas ou não declaradas de um total de 29.037.849 de pessoas. Esse número já exclui 11.909.514 pessoas em atividades domésticas ou educacionais e os 9.453.512 de pessoas que atuavam no período em atividades agrícolas. Dos 3 milhões de pessoas nesta condição, 48% do sexo masculino, 2.168.059 nas idades de 10 a 19 anos e 295.823 com idade entre 20 e 29 anos (IBGE, 2006).

A taxa de analfabetismo ainda estaria na casa de 56,1% do total da população brasileira, o que significa que de 23.648 milhões de pessoas, mais de 13 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais. Essa taxa só diminuiria a partir de 1960 (39,7%). Nos 1.574 municípios existentes no território brasileiro no período havia um total de 233 instituições públicas de ensino primário, e 439 instituições particulares (BRASIL, 2006a).

Em 1948, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) começou a tramitar no Congresso Nacional na fase de redemocratização do País pós Estado Novo. A Lei Federal nº 1.076/1950 permitiu que os estudantes que fizeram o Curso Técnico profissionalizante e quisessem ingressar no ensino superior, pudessem retomar os conteúdos do colegial que habilitavam ao ingresso no ensino superior, desde que fossem aprovados nos processos de adaptação. No

entanto, só foi vigorada em 1961 pela Lei nº 4.024³². A primeira Lei específica para a educação envolveu todos os níveis e modalidades acadêmicas e profissionais de ensino e veio a proporcionar a liberdade de atuação da iniciativa privada no mercado educacional. Veio na esteira do Decreto 50.942, de 25 de abril de 1961, que foi um marco legal da organização e funcionamento dos ginásios industriais, de modo a articulá-lo ao sistema educacional, alinhado ao processo produtivo industrial. Tanto é que o objetivo desses cursos, empreendidos pelo Sesi, seria despertar o filho do operário para o trabalho, aliando o ensino acadêmico ao prático com a utilização das oficinas industriais.

A dualidade do ensino para fins de ingresso ao ensino superior chega formalmente ao fim e todos os estudantes, sejam do colegial ou do ensino profissional, passaram a ter a possibilidade de prosseguir os estudos. O fim dessa dualidade é somente formal, porque a educação continuava a atender às necessidades de grupos específicos, ou seja, persistia a existência de um grupo sem acesso à educação superior. O colegial, como propedêutico ao vestibular e ao Ensino Superior e o profissionalizante (normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico), que embora permitisse o ingresso ao Ensino Superior, não continha as disciplinas gerais que seriam cobradas nos exames para nele ingressar. Os cursos colegiais, científico e clássico, cursos médios de 2º ciclo, voltados para preparar cidadãos para o ingresso no ensino superior foram o embrião do atual Ensino Médio. O curso primário, com duração de 5 anos, e o secundário, subdividido em ginásial, com duração de 4 anos, e o colegial, com 3 anos. A missão ideológica seria de ajustar os futuros trabalhadores, convencê-los da inevitável racionalidade capitalista para as novas necessidades de consumo com a ampliação da industrialização (CIAVATTA E RAMOS, 2011; MOURA, 2007, 2010; KUENZER, 1999, 2000, 2001; FRIGOTTO, 1998, 2015).

Segundo a nota técnica do trabalho do IBGE Estatísticas do Século XXI (2006d), a partir de 1955 algumas das categorias deixam de ser registradas nas

³² Sobre a construção da primeira Lei específica para a educação: “Jamais, na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses, quanto este” (ROMANELLI, 2003, pg. 171).

estatísticas. Dos números apresentados, pode-se destacar que não são coerentes nas diferentes amostras, verificando-se a muitas inconsistências, sendo que essa dificuldade, de acordo com Moraes e Albuquerque (2019), advém dos termos ligados à Educação Profissional que sofrem de uma constante oscilação terminológica. E de fato, ao se fazer uma análise na legislação de criação das Escolas de Aprendizizes Artífices (1909), na regulamentação do Ensino Industrial (1942), na Lei nº 5692/71 do período militar, que tornou a formação para o trabalho como obrigatória, até a promulgação da LDBEN nº 9394/96, a Educação Profissional é uma estrutura paralela ao sistema escolar, não sendo possível identificar, por exemplo, o nível em que um curso foi ofertado.

Assim, as estatísticas apresentam distorções, pois os cursos de formação profissional, ao longo do tempo, foram categorizados de forma diferente, ora pertencendo como parte da Educação Básica, ora levando em consideração a Educação Superior como também Educação Profissional.

Tabela 8 - Ensino em Geral (Síntese) - 1932 a 1960

ANOS	ENSINO INDUSTRIAL ³³				ENSINO COMERCIAL ³⁴			
	UNIDADES ESCOLARES	CORPO DOCENTE	MATRÍCULA GERAL	CONCLUSÕES DE CURSO	UNIDADES ESCOLARES	CORPO DOCENTE	MATRÍCULA GERAL	CONCLUSÕES DE CURSO
1932	108	877	14.638	303	401	3186	19.268	3.371
1937	157	1.123	13.928	1.459	543	4.099	35.678	7.139
1940	159	1438	16.978	1.992	616	4663	52.454	10.517
1942	196	1.873	17.393	2.788	801	5316	79.433	15.784
1947	368	4621	18581	2656	1.071	-	91.802	-
1950	2.340	9333	110.070	27.459	874	8953	85.905	18.649
1953	416	6266	19.074	2.839	864	9575	99.367	17.307
1957	401	5792	19.131	2.718	1.056	11435	139.162	22.109
1960	427	7202	26.081	3.624	1.277	14561	176.108	27.039
ANOS	ENSINO ARTÍSTICO ³⁵				ENSINO PEDAGÓGICO ³⁶			
	UNIDADES ESCOLARES	CORPO DOCENTE	MATRÍCULA GERAL	CONCLUSÕES DE CURSO	UNIDADES ESCOLARES	CORPO DOCENTE	MATRÍCULA GERAL	CONCLUSÕES DE CURSO
1932	258	903	27.243	5 825	258	3056	27243	5825
1937	445	1.223	30.603	7.756	445	4242	30603	7756
1940	381	1520	25.151	8.589	381	3697	25151	8589
1942	372	1862	22.250	6.573	372	3607	22250	6573
1947	689	SI	31.186	SI	689	6329	31186	11602
1950	768	3297	40.415	15.680	768	6973	40415	7120
1953	1.059	2533	62.158	22.989	1059	10153	62158	9225
1957	1.038	SI	73.948	19.933	1038	10627	73948	19933
1960	SI	SI	93.600	22.714	1409	11440	97457	21283
ANOS	ENSINO AGRÍCOLA ³⁷				SUPERIOR (GRADUAÇÃO) ³⁸			
	UNIDADES ESCOLARES	CORPO DOCENTE	MATRÍCULA GERAL	CONCLUSÕES DE CURSO	UNIDADES ESCOLARES	CORPO DOCENTE	MATRÍCULA GERAL	CONCLUSÕES DE CURSO
1932	SI	SI	SI	SI	328	3815	30496	4202
1937	13	168	1037	143	421	4784	33045	6588
1940	17	174	719	158	469	5364	27671	6504
1942	22	194	763	244	299	4355	21425	7120

³³ ENSINO INDUSTRIAL inclui todas as modalidades do ensino comum industrial, nos graus elementar ou médio e nos tipos semiespecializados e especializados.

³⁴ ENSINO COMERCIAL abrange as diversas modalidades no grau elementar, médio ou superior e nos tipos semiespecializado ou especializado. O grau elementar, foi excluído a partir de 1951.

³⁵ ENSINO ARTÍSTICO inclui todos os cursos de ensino artístico comum (plástico, musical, coreógrafo ou dramático), nos graus elementar, médio ou superior, do tipo especializado.

³⁶ ENSINO PEDAGÓGICO são todos os cursos de ensino comum para a formação, aperfeiçoamento ou especialização de professores, nos graus elementar, médio ou superior, do tipo especializado. O grau elementar, foi extinto a partir de 1950.

³⁷ ENSINO AGRÍCOLA são todos os cursos de ensino comum nos graus elementar, médio ou superior. Até 1948, era computado como ENSINO DOMÉSTICO.

³⁸ ENSINO SUPERIOR inclui todos os cursos de ensino comum no grau superior, excetuados os já incluídos em categorias especiais, como por exemplo, comercial, artístico, pedagógico e agrícola.

1947	39	421	3130	589	344	5117	30715	4877
1950	139	487	2099	613	435	6804	43958	7120
1953	92	425	1413	422	516	9240	55091	9225
1957	84	850	4863	1355	1026	18676	81991	14839
1960	92	1175	6850	1914	1.189	21983	94185	17018

Fonte: IBGE. Estatísticas do Século XX (Adaptado).

De acordo com os dados apresentados pelo IBGE, é possível apreender que as instituições ofertantes do Ensino Industrial cresceram entre 1932 e 1950, 95%, embora o número de matriculados tenha ficado na ordem de 33% no mesmo período e o corpo docente contou com 72% de ampliação. Em relação ao Ensino Comercial, as unidades escolares cresceram 54%, o número de alunos matriculados 78% e o corpo docente 64%. Na tabela é possível comparar os números relacionados ao Ensino de Graduação que teve um incremento também nesse período de 24% no número de unidades escolares, 31% no número de matrículas e 56% no corpo docente. A Educação Profissional continuaria a se expandir.

Explica Mello (1988) que para que o processo de industrialização restringida, vivenciado no Brasil entre 1930 e 1950, significasse um reordenamento econômico, seria imprescindível a reconstrução do Estado e da política econômica, ainda que de forma autoritária, para implantar grande parte das transformações necessárias. Com movimentos contraditórios e complexos, o Estado veio a instaurar uma política que impactou positivamente em composição de renda e do emprego da classe trabalhadora. Cano (2012) explica que esse movimento veio a ser sustentado pela capacidade produtiva industrial ociosa, instalada ainda nos anos vinte. De qualquer forma, percebe-se que a educação escolarizada vai se conformando ao novo cenário, como porta de entrada para acesso ainda que tardio no mundo industrializado.

2.4 Formação Profissional e educação sob o jugo militar

Antes da ditadura se instalar no Brasil dos anos de 1960, o Brasil, segundo Cunha (2005) e Ramos (2014), vivia um momento de tendências populistas, de fortalecimento dos movimentos sindicais e de expansão industrial, porém, no governo de João Goulart os problemas econômicos, que já vinham ocorrendo

anteriormente, se agravaram com a alta da inflação e a queda do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) do país. Articulada ao contexto da época, a educação era compreendida nos discursos oficiais como condição de desenvolvimento, mesmo que as concepções políticas estivessem em disputa, no ponto de vista técnico e ideológico. Segundo o próprio presidente da república, a educação seria “solução reclamada pelo tipo de sociedade que o povo brasileiro está construindo” (GOULART, 1987, p.357).

Em março de 1964, o regime militar destituiu o governo de João Goulart após um período de intensa turbulência política e instabilidade econômica e lançou o Programa de Ação Econômica do Governo, (PAEG). Entre os objetivos declarados, pretendia conter o processo inflacionário, reequilibrar as contas externas e retomar o crescimento da renda e do emprego, por meio de intensa reforma institucional que resultou em um crescimento a partir de 1968.

Participando ativamente do processo, a sociedade civil, por meio de organizações diversas, passou a atuar na esfera educacional com os seus receituários. Um grupo de profissionais, intitulados como Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público, retomaram em 1959 o Manifesto dos Pioneiros de 1932, e publicaram em 1º de julho de 1959, no jornal O Estado de S. Paulo um novo manifesto. Sanfelice (2008), analisou esse Manifesto e considerando que o texto se propunha a contribuir com as discussões da Lei de Diretrizes e Bases, que seria promulgada em 1961 sob o número de 4.024, se mostrava enfático e coerente, apontando as continuidades e discontinuidades nos 25 anos da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação. Mesmo que mantendo a mesma linha de pensamento original, o texto conseguiu apontar as mazelas referentes à organização do ensino, considerada por eles como arcaica, antiquada e deficiente, bem como a proliferação desordenada e eleitoreira de escolas superiores e particulares. Esse grupo, enfim, defendia não o não monopólio do Estado na educação, mas uma liberdade disciplinada, para o ensino privado. Defendia a reestruturação da educação de modo a contribuir para o progresso científico e técnico que a modernidade demandava, dada a revolução industrial em curso, devendo as escolas concentrarem esforços nas chamadas “ciências aplicadas”.

Outro movimento identificado foi a atuação dos Estados Unidos, por meio da Fundação Ford nos Estados Unidos e Brasil, instalada em São Paulo, em 1962.

Essa organização concedia doações às universidades públicas e instituições do governo brasileiro. Juntamente com o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), lançou um vasto material didático publicado pela USP e, posteriormente, na recém-criada UNB, via Darcy Ribeiro. Só a Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) recebeu 6,3 milhões de dólares para financiar um ambicioso programa de formação universitária, em nível de pós-graduação, de docentes e pesquisadores nas áreas de ciências exatas e biológicas. No entanto, mesmo que milhões de professores tenham sido treinados e apostilas disseminadas, estudiosos concluíram que tendo em vista os poucos recursos para o processo de implementação, “os efeitos foram amplos, porém superficiais” (BROOKE, 2012, p. 25).

Em relatório publicado em 1971 pelo Banco Mundial (BM), sobre suas atividades no campo educacional, é considerado por Brooke (2012) como um dos motores da ideologia do Capital Humano. Para o BM, a acelerada expansão da educação em países em desenvolvimento ocasionou perda de qualidade e criou o chamado “desemprego escolarizado”. Ou seja, ao copiar os modelos dos países europeus, esses países o faziam de forma inapropriada, como por exemplo, formando jovens para empregos que não existem e ampliando o número de pessoas qualificadas que não encontram trabalho. Para combater essa realidade, considerado pelo banco como “problemas de desequilíbrio entre as aspirações e a realidade”, indicam a reorganização dos sistemas educacionais de modo a favorecer a formação de técnicos de nível, a educação “profissionalizante”. Essa educação deveria ser oferecida aos alunos regulares de todas as escolas, por meio de um currículo voltado para o mundo do trabalho, desenvolvimento de habilidades, num papel protagonizado pelo Estado como um apoio “aos esforços das empresas” (p. 57).

O Banco Mundial viria a financiar empréstimos educacionais para 42 países, especialmente da África, Ásia e América Latina, sendo 72% para o Ensino Médio. O Brasil vivia o contexto de ditadura, e não estaria sozinho neste empreendimento, mas também, só na América Latina, Venezuela, Peru, Colômbia e El Salvador, passavam por implantação de reformas nos seus respectivos sistemas de ensino. Resulta daí a próxima reforma do ensino brasileiro, por meio da Lei 5.692 de 1971.

Alinhados com o processo de reestruturação produtiva no âmbito internacional, o país viria a adotar uma nova formação de nível médio e profissionalizante a ser oferecida para os alunos regulares de todas as escolas, por meio de currículo voltado ao mundo do trabalho, especialmente técnico comercial, industrial e agrícola. Dar atenção ao funcionamento do mercado de trabalho tornara-se importante, pois o número de desempregados escolarizados denunciaria um sistema educacional obsoleto frente às novas demandas por um trabalhador mais qualificado e só uma educação profissionalizante e um treinamento não formal para a agricultura e a indústria poderia corrigir o desequilíbrio. Para isso, o Banco Mundial não mediria esforços para financiar projetos que criaram uma força de trabalho treinada que teriam importantes significados de longo prazo para o desenvolvimento econômico (BROOKE, 2012).

Arapiraca (1979) analisou a relação de outra organização transnacional com a política educacional brasileira, a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). O seu trabalho considerou que toda a ajuda buscada e oferecida pela USAID pretendia racionalizar o sistema educativo ao projeto político-econômico implantado no Brasil a partir de 1964, explicitamente comprometido com o capitalismo internacional, mesmo que de maneira periférica. À educação caberia legitimar a dimensão ideológica do capital na sua forma mais dissimulada: capital humano, fazendo que o trabalhador acreditasse ser também um capitalista (ou que pudesse vir a ser), devendo tão somente desenvolver suas “potencialidades”. Diz o autor,

a participação da educação está configurada na medida em que legitima o capital, proporcionando-lhes meios para a sua acumulação, privilegiando assim, formas de ensino profissionalizante para atendimento de suas necessidades de mão-de-obra especializada. A legitimação aí se estabelece através dos mecanismos ideológicos (capital humano) pelos quais o trabalhador se anula enquanto classe, enredado pela promessa de um dia transformar-se num capitalista na medida em que, mais a mais, se especializa como indivíduo, utilizando a escola como fórum de ascensão social vertical. (ARAPIRACA, 1979, p. III).

Para construir uma nova ordem educacional e uma massa crítica pedagógica no país foi instituído o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM). O PREMEM planejou a construção de 275 escolas Polivalentes, adaptação de 30 escolas e treinamento de 23 mil professores. Para isso, previu um investimento de 244 milhões de cruzeiros, em que a organização espacial e do

currículo, viriam a diferenciar-se das demais escolas. Salas e laboratórios ambientes, currículo semestralizado, práticas profissionalizantes concretas, que tornariam essas escolas modelos de educação do seu tempo, voltados para o contexto histórico desenvolvimentista para a política internacional da Aliança para o Progresso e à Ditadura Militar no Brasil (ARAÚJO, 2009; RESENDE; GONÇALVES NETO, 2013).

Essa ação resultou na implantação das escolas polivalentes, inicialmente nos estados de Minas Gerais, Bahia, Espírito Santo e Rio Grande do Sul, em um projeto que custou mais de 70 milhões de dólares. A USAID e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, foram responsáveis por 32 milhões. Escolas criadas com o objetivo de serem modelos, verdadeiras vitrines da educação no regime autoritário, pelo qual passava o Brasil, com arquitetura e proposta pedagógica específicas. O currículo proposto incluía Práticas Agrícola, Industrial, Comercial e Educação para o Lar, de modo a protagonizar a “revolução” na educação técnico-profissionalizante (ALVES, 1968). O Primeiro acordo foi assinado em 31 de março de 1965 e segundo o documento, tinha como finalidade

assistir os Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação no preparo de seus planos para o ensino de nível secundário e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino que prestem serviços consultivos em caráter permanente. (ALVES, 1968, p. 61).

O acordo previu os serviços de quatro consultores norte-americanos por um período de 24 meses e de outros assessores-técnicos para trabalhar diretamente com funcionários designados pelo Ministério, pela DES e pelas Secretarias Estaduais de Educação, de “caráter consultivo”, para planejar o ensino secundário no âmbito federal e estadual. A previsão do acordo MEC-USAID dizia que seriam construídas, até 1974, mais 275 escolas Polivalentes, além das 30 escolas tradicionais já existentes que seriam adaptadas a esse novo programa. Previa, ainda, o treinamento de 23 mil professores e um investimento de 244 milhões de cruzeiros.

Mesmo reconhecendo as dificuldades da implantação das escolas polivalentes, um novo acordo foi assinado em janeiro de 1968. As dificuldades, conforme assinala Alves (1968), diziam respeito “a ausência de entrosamento entre as atividades de planejamento do ensino médio e os problemas da educação

elementar” (p. 67) e, por isso, pediam informações adicionais referentes às condições socioeconômicas de cada estado onde seriam implantadas as escolas.

O trabalho de Arapiraca (1979) apresentou a contradição no modelo de escolas polivalentes, quando por um lado oferecia um modelo de sociedade solidária com um modelo de produção não competitivo como forma de dissimular os objetivos concretos, que era a promoção social mais competitiva, mas negado a luta de classes e supervalorizando o individualismo. Arapiraca (1979) percebe a tentativa de se estabelecer uma tendência ideológica dando uma dimensão equivocada do conceito de capital, como se este tivesse um caráter humano. Antes mesmo de se tornar promotora de ascensão social, a educação é critério de seleção, mas por si só, do ponto de vista do capitalista, um meio de produção para produzir mais lucro em menos tempo. E no ponto de vista do trabalhador, um poderoso argumento para dividir a classe, já que é convencido de que sua ação individual e não coletiva que se pode ascender socialmente. Quanto aos interesses das nações imperialistas em “ajudar” no desenvolvimento econômico de nações periféricas, seria um modo de envolvê-los econômica e culturalmente no ideário capitalista, incluindo-os na sociedade do consumo para que o capital possa continuar sua expansão, dissimulando a real dimensão imperialista do capitalismo.

Segundo Alves (1968), vários acordos e aditivos para o planejamento de transformação do ensino brasileiro foram assinados pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) durante a década de 60, cujos desdobramentos ainda se fazem sentir no tempo presente. Principalmente pelas fortes reações entre os intelectuais brasileiros contrários à domesticação do sistema educação brasileiro aos ditames norte-americanos, especialmente aqueles voltados para o Ensino Superior, que dariam os elementos para a Reforma Universitária de 1968. A pesquisadora Fabiana Pina (2011) levantou na sua dissertação de mestrado os impactos do acordo e a perspectiva das universidades, salientou que o projeto em curso deixava transparecer a intenção por parte do governo de padronizar o ensino superior. Resgata o pensamento de Florestan Fernandes,

Os Acordos MEC-USAID, dos decretos do primeiro governo ditatorial na esfera do ensino e outras medidas posteriores, o estabelecimento de uma rede de independência entre sistemas nacionais de educação, tudo isso

tornou o Brasil uma nação sem autonomia e sem soberania educacionais. (FERNANDES, 1989, p. 14).

Apesar das críticas, o acordo influenciou todo um modelo universitário brasileiro que permeia até os dias atuais. Em relação às escolas polivalentes, os recursos para manutenção do ensino foram se tornando escassos e mesmo que no imaginário popular tenha sido notória a qualidade praticada, esta tornar-se-ia obsoleta frente às necessidades capitalistas.

Importante destacar que na década de 1960 o movimento estudantil eclodiu no mundo, resultando no marco histórico de maio de 1968. Da França, Estados Unidos, Alemanha, Itália, Inglaterra, Egito, Tchecoslováquia, Argentina, Brasil, México, entre outros, surgiu uma correspondência entre as ideias libertárias das rebeliões estudantis contra conceitos autoritários, presentes na família, na escola e na autoridade imposta pelos Estado armado. Em suma, movimentos unificados entre estudantes e trabalhadores contra a opressão capitalista e inspirados pelo pensamento marxista, pela Revolução Cubana de 1959 e a Revolução Cultural Chinesa em 1966. Muitos, proclamavam a Nova Esquerda, propondo uma revolução sem luta armada, mas uma conquista de uma hegemonia cultural. À educação, especialmente escolarizada, a função não apenas de transmitir o conhecimento historicamente acumulado, mas libertá-lo intelectualmente de práticas educativas conformistas com vistas à transformação social.

No Brasil, naquele ano em 26 de junho no Rio de Janeiro, acontecia a Passeata dos 100 mil, a reação da sociedade contra o regime, a censura, a violência e a repressão às liberdades liderada pelo movimento estudantil, gritando palavras de ordem como “Abaixo a Ditadura”, mas também “Abaixo o MEC-Usaid”. O movimento foi caracterizado como o mais importante embate contra a ditadura, no entanto, essa viria a endurecer com ações de paramilitares dando o tom mais sangrento do período via instituição do AI-5.

No plano econômico, o Brasil apresentava uma situação macroeconômica favorável (segundo dados oficiais), crescendo a uma taxa média anual de mais de 10%, inflação declinando de cerca de 25% para 15% e importações crescendo 27%, devido a conjunção inédita de fatores domésticos e internacionais. Esses dados viriam a ser contestados, pois o consumo do governo e a taxa de inflação controlada no início do regime militar aumentavam e voltaram a incidir sobre a taxa de

crescimento. O salário mínimo real e seu poder de compra caíam, a concentração de renda aumentava. O Plano Trienal para retomar o crescimento econômico fracassa.

As contas externas mostravam desequilíbrios e as pressões inflacionárias reapareceram. Estaria montado o quadro para quase duas décadas de estagnação e de aceleração inflacionária. Em 2018, o grupo Itaú publicou Notas Breves sobre as Décadas de 1960 a 2020, reunindo economistas de referência. Um dos articulistas, Pedro Malan, escreveu sobre a década de 1970/1980:

O Brasil entraria nos anos 80 com desequilíbrios, externo e interno, insustentáveis. Expressos, o primeiro, por déficits potenciais no balanço de pagamentos não mais financiáveis através de ingressos via conta de capitais, além de uma dívida externa impagável nos termos (prazos e taxas de juros flutuantes) contratados. O segundo, por uma taxa anual de inflação que evoluíra de menos de 20% no início dos 70 para cerca de 40% em meados da década; e que, ao final de 1979, caminhava para três dígitos, como de fato chegou em 1980. (ITAÚ ASSET MANAGEMENT, 2018, p. 7).

Do ponto de vista econômico, o emprego formal no Brasil cresceu 6% entre 1940 e 1980, embora, segundo Barbosa (2012), 30% dos assalariados não possuísem carteira assinada.

E uma massa oprimida, desclassificada socialmente – composta de autônomos, domésticos e trabalhadores não remunerados – afluía para as cidades, fazendo todo o tipo de biscates, barateando o custo de reprodução dos assalariados. Jamais vicejaria uma sociedade salarial que assegurasse um estatuto universal do trabalho por essas plagas. [...] Não, eles não são excluídos sociais, ainda que assim os denominemos. Estão inseridos de forma precária e indigna numa sociedade profundamente injusta. (ITAÚ ASSET MANAGEMENT, 2018, p. 28).

O Estado repressor se organizaria no sentido de impor barreiras a movimentos organizados dos trabalhadores urbanos e a criação de sindicatos. Na verdade, a elite urbana, em processo de constituição, “tinha laços íntimos com a velha fazenda cafeeira do Sudeste brasileiro” (p. 28). E para isso usaram do Estado, na sua forma de governo, no controle da estabilidade ancorada na desigualdade (BARBOSA, 2012, p. 28).

A má distribuição de renda no Brasil seria um problema que não se poderia conviver por muito tempo sem correr o risco da explosão de sérios conflitos sociais, alertou Camargo apud Ramos (2000) ao apresentar a obra *Distribuição de Renda no Brasil*. O prefácio de Castro ainda afirma que não havia teorias acerca desse tipo de fenômeno, mas hipóteses sobre o que explica a diferença entre o que ganha “um engenheiro e um peão”, pois o que estaria sendo dito seria “algo bem mais trivial e

constrangedor: aumentou a distância ou desigualdade entre os rendimentos derivados do trabalho” (p. 11). O que mais adiante é registrado é que “parece haver uma tendência de os ricos manterem sua riqueza e os pobres sua pobreza ao longo do tempo” (RAMOS; REIS, 2000, p. 31). Reis e Barros (2000) afirmam, no capítulo correspondente, que parte significativa da desigualdade de renda no Brasil é decorrente da desigualdade de salários, por serem os trabalhadores heterogêneos no que se refere à educação. Assim, seria onde o governo deveria atuar para reduzir as disparidades dos salários. “A ampliação dos investimentos em níveis básicos de educação parece ser a forma mais segura, ainda que possa não ser a mais eficiente, para reduzir a desigualdade salarial” (p. 79).

A obra ainda se propõe a analisar a educação e distribuição de renda, afirmando que um indivíduo estuda para receber um salário maior, pois, via de regra, é mais alto quanto maior o nível de instrução da pessoa: teoria do capital humano (LEAL; WERLANG, 1991), que nesse momento induziu diferentes políticas para o período. Para os economistas, é a *escolha* do indivíduo que determina o seu grau de instrução e isso determinará a sua renda, assim como é a *escolha* do empresário investir ou não em um projeto. Ou seja, a taxa de retorno.

De maneira geral, ao longo da década de 70 e durante o período de redemocratização do Estado brasileiro, a educação tecnicista foi tema recorrente de educadores críticos do regime militar e, também por essa razão, perdendo sentido. Cunha (2014), fez questão de registrar o fracasso do modelo adotado pela ditadura, não só porque apresentava a dualidade do ensino técnico profissional para a classe trabalhadora e o ensino geral para os filhos da elite, mas também porque a estrutura do mundo do trabalho não absorveria os seus egressos. Realidade não só no Brasil, mas também demonstrada por Foster (1965) ao estudar o sistema de Gana na África Ocidental. O próprio Banco Mundial abandonaria a ideia antes mesmo da implantação da 5.692/71 no Brasil, mostrando mais uma vez o descompasso da realidade local com os ditames da teoria do capital humano que deixariam de exercer seu poder nas reformas educacionais futuras (BROOKE, 2012).

Ao tentar conciliar interesses conflitantes entre classe trabalhadora e a chamada elite econômica, via reforma do ensino fundamental e técnico, mas também universitário, o governo optou pela instauração do ensino técnico obrigatório, logrando diminuir o interesse pelos estudos superiores. O chamado 2º

grau passaria a ter como principal objetivo a profissionalização. Todas as escolas públicas e privadas deveriam escolher cursos que de formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade, magistério ou agropecuária. Tornando o ensino de 1º grau obrigatório dos 7 aos 14 anos, ao decretar o ensino profissionalizante de 2º grau, o relatório de apresentação da nova lei dizia:

o aluno que, por deficiências próprias ou falta de oportunidade, tiver de interromper o seu curso antes de completá-lo deverá receber uma formação mais terminal que o habilite a tornar-se um cidadão útil a si e à sua comunidade. (BRASIL, 1975, p. 135).

A tramitação da Lei ocorreu em 40 dias. Chegou ao Congresso em regime de urgência. A discussão e a de votação ocorreram em um único dia, em 27 de julho de 1971. A construção da referida Lei teve início em 1969, constituído pelo presidente do Conselho Federal de Educação à época, professor Fernando Gay da Fonseca, quando o Ministro da Educação e Cultura era Tarso Dutra. O grupo era constituído por 21 pessoas e elaborou o relatório que seria trabalhado por um grupo menor em maio de 1970, Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura. Esse novo grupo, criado por meio do decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, tinha por objetivo estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial sob o comando do então Ministro da Educação Jarbas Passarinho (SANTOS, 2014).

A Lei deixaria clara a intenção

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Com a nova fase de industrialização do País, conhecida como Milagre Brasileiro, que necessitava de uma força de trabalho mais qualificada, a nova Lei instituiu o 2º grau profissionalizante para todos os estudantes, sendo obrigatória nas escolas públicas e privadas. No entanto, o sistema privado não o implantou efetivamente e o sistema público acabou enfrentando dificuldades na capacitação docente e na utilização de recursos. Para Moura,

ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos

primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, uma vez que, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho (2007, p. 13).

Esse mesmo autor aponta que, além disso, os cursos oferecidos pelo sistema público, especialmente pelas escolas estaduais e municipais, foram aqueles que não precisariam de grandes investimentos em laboratórios: Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado, entre outros, saturando, por sua vez, a oferta desses profissionais no mundo do trabalho.

Em relação ao Currículo, a parte de educação geral, exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais no ensino de primeiro grau, a parte de formação especial no ensino de segundo grau, com o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, poderiam ser realizadas em regime de cooperação com as empresas. Além disso, a inclusão obrigatória de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde.

Quanto à responsabilidade, inscreveu a educação como dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que deveriam entrosar recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la, sendo gratuito o ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos. Por fim, destaca-se o incentivo do poder público à iniciativa privada.

Art. 45. As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo. (BRASIL, 1975).

A lei só não estabeleceu vinculação de recursos, optando por uma responsabilização genérica, nem como seria a disponibilidade de oferta, o que obviamente não atenderia a demanda da classe trabalhadora por esse nível de ensino. Os jornais comemoraram a sanção da Lei 5.692, em 11 de agosto de 1971. O ensino médio “objetivo e profissional” marcaria “o despertar de um Brasil novo”, diziam alguns editoriais. Um ano depois, porém, já pipocavam as primeiras críticas à reforma, mostrando as dificuldades das escolas e dos governos na implantação do ensino profissionalizante.

Em novembro de 1972, o Jornal do Brasil deu voz a secretários estaduais de educação, que se queixavam da falta de recursos. “As despesas exigidas pelas mudanças tornaram a situação mais difícil e mesmo as injeções de verbas feitas pelo MEC não são suficientes para amenizar o déficit”, dizia a reportagem, citando a falta de professores e lembrando que muitas escolas tinham instalações precárias e estavam mal equipadas. “Poucas terão condições de proporcionar o ensino profissionalizante sem fazer gastos acima de suas possibilidades”, previa o jornal.

Nos anos seguintes, a imprensa continuaria refletindo os percalços da reforma. “Ensino técnico é de difícil implantação e caríssimo”, reclamou o secretário de Educação de São Paulo, José Bonifácio Nogueira, a O Estado de S. Paulo, em 1975 (CORREIO BRAZILIENSE, 2017).

Para Cunha (2005), a camada média de então considerava a universidade como provedora das qualificações necessárias para ingressar no mercado de trabalho, especialmente nas esteiras das novas empresas públicas e multinacionais. Desde o movimento estudantil da década de 60, que exigiu a ampliação de vagas no ensino superior, o governo lançou estratégias para reter a demanda. Naquele momento o vestibular não era eliminatório. Todos aqueles que conseguissem determinada nota no exame estaria apto a cursar o ensino superior.

A diretiva de profissionalização universal e compulsória no 2º grau não foi seguida pelas escolas privadas de mais alta qualidade, interessadas em qualificar sua “clientela” para o ingresso nos cursos superiores, para o que desenvolveram formas de ajustamento entre os ditames do Conselho Federal de Educação e os interesses imediatos de educação geral. Já as escolas públicas ficaram à mercê das disposições mais ou menos fortes com que as administrações estaduais resolviam implantar o currículo “profissionalizante”. (CUNHA, 2005, p. 474).

Já a rede federal foi se consolidando no ensino agrícola e industrial como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio, pois recebia o financiamento direto da União. O Sistema S pode também ser considerado da mesma forma, pois o custeio dessas escolas chegaria mais rápido. No entanto, o número de vagas oferecidas tanto pela rede federal, como pelo Sistema S seria infinitamente menor do que a necessidade do país. Já a rede privada concentraria seus esforços em oferecer o ensino que seria necessário ao nível superior. E nesse sentido, os problemas de formação da classe trabalhadora não seriam resolvidos.

A obrigatoriedade do ensino profissionalizante não duraria muito, tratado no Parecer nº 76/1975, do Conselho Federal de Educação (CFE), e logo depois pela Lei nº 7.044/1982. Segundo Cunha,

A concepção da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau não era defendida por uma corrente de pensamento expressiva dentro nem fora do MEC. Nenhum país do mundo a praticava, tampouco era proposta pelos organismos internacionais. [...] Para que a concepção da profissionalização universal e compulsória prevalecesse, foi preciso que o MEC recorresse a procedimentos autoritários, entre os quais a supressão de uma conferência nacional de educação, aliás, a última da série convocada nesse período (2014, p. 918).

Assim, foram muitas as manifestações de desagrado, inclusive de representantes das escolas privadas. Em 1974, foi iniciada a “reforma da reforma” (CUNHA, 2014, p. 927). E entre as principais críticas, destacam-se:

falta de recursos financeiros necessários à implantação do ensino profissionalizante, da escassez de docentes qualificados, das dificuldades criadas pela redução da carga horária da parte da educação geral, das dificuldades de cooperação das empresas, da carência de informações sobre o mercado de trabalho e outras. (CUNHA, 2014, p. 927).

Com a Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978, do governo Geisel, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com a atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos. A Lei define que os CEFETs são autarquias de regime especial, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. A principal diferença entre eles e as Escolas Técnicas era que os primeiros tinham a prerrogativa de ofertar o Ensino Superior de graduação e pós-graduação, licenciatura plena e curta, e formação de tecnólogos, além do ensino de 2º grau, cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização e pesquisas na área técnica industrial (BRASIL, 1978, Art. 2º).

A Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, alterou dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, trocando o termo “qualificação” por “preparação” para o trabalho. E como a proposta de compulsoriedade não foi uma necessidade do sistema produtivo, nem respondia a uma lógica do sistema educacional, muito menos existiam experiências semelhantes em outros países, a mesma, como bem enfatiza Cunha (2014), foi um grande fracasso do governo militar.

Em síntese, a partir dos dados do IBGE:

Tabela 9 - Ensino em Geral (Síntese) - 1964 a 1971

ANOS	ENSINO INDUSTRIAL				ENSINO COMERCIAL			
	Cursos	Docentes	Matrículas	Conclusões	Cursos	Docentes	Matrícula	Conclusões
1964	331	7.771	68.819	6.241	1.739	20.935	270.036	49.206
1969	356	13.615	141.453	14.999	2.518	32.804	412.588	69.730
1971	389	17.664	180.661	19.669	2.748	39.329	477.944	78.313
ANOS	ENSINO ARTÍSTICO				ENFERMAGEM ³⁹			
	Cursos	Docentes	Matrículas	Conclusões	Cursos	Docentes	Matrículas	Conclusões
1969	13	220	896	446	21	223	971	34
1971	10	127	1.389	51	49	528	3.136	26
ANOS	ENSINO AGRÍCOLA ⁴⁰				SUPERIOR (GRADUAÇÃO) ⁴¹			
	Cursos	Docentes	Matrículas	Conclusões	Cursos	Docentes	Matrículas	Conclusões
1964	91	1.566	10.295	1.683	980	20.782	142.386	18.297
1969	158	2.247	18.262	3.179	2.089	39.188	346.824	55.793
1971	175	2.786	20.708	3.408	3.080	64.479	243.818	135.339
ANOS	ENSINO DE SEGUNDO GRAU ⁴²				NORMAL ⁴³			
	Cursos	Docentes	Matrículas	Conclusões	Cursos	Docentes	Matrículas	Conclusões
1964	8.592	132.284	2.154.430	288.443	1.656	20.782	175.384	37.151
1969	13.710	265.273	3.629.375	559.577	2.593	37.336	337.917	93.018
1971	15.841	336.212	4.562.126	741.873	2.552	39.223	300.551	97.413
ANOS	ECONOMIA DOMÉSTICA ⁴⁴				GINÁSIO ORIENTADO PARA O TRABALHO ⁴⁵			
	Cursos	Docentes	Matrículas	Conclusões	Cursos	Docentes	Matrículas	Conclusões
1969	24	471	3.455	580	72	1.726	24.375	2.199
1971	34	607	3.800	652	361	7.805	109.849	7.578
ANOS	MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO/MOBRAL ⁴⁶							
	Alunos Conveniados		Alfabetizados					
1970	507.567		172.089					
1972	4.234.871		2.042.683					
1974	4.738.131		1.923.922					
1976	3.899.807		1.404.204					

Fonte: IBGE. Estatísticas do Século XX (Adaptado).

³⁹ ENFERMAGEM curso técnico ou de auxiliar.

⁴⁰ ENSINO AGRÍCOLA são todos os cursos de ensino, nos ciclos didáticos ginásio e colegial, esfera administrativa federal, estadual, municipal e rede particular.

⁴¹ ENSINO SUPERIOR inclui todos os cursos de graduação.

⁴² ENSINO DE SEGUNDO GRAU inclui ginásio e colegial.

⁴³ NORMAL cursos de ensino comum para a formação, aperfeiçoamento ou especialização de professores, nos ciclos didáticos ginásio e colegial, esfera administrativa federal, estadual, municipal e rede particular.

⁴⁴ ECONOMIA DOMÉSTICA cursos voltados para o público feminino que tinha como objeto a administração do lar.

⁴⁵ Trata-se de aprendizagem focada no processo produtivo industrial.

⁴⁶ O MOBRAL foi criado em 1967, mas os dados são computados apenas no período 1970-1976.

Dos números apresentados pelo IBGE (BRASIL, 2006d), Estatísticas do Século XXI, não são dados confiáveis e apresentam distorções no próprio banco. Pode-se destacar que não são coerentes nas diferentes amostras resgatadas pelo instituto. Apesar disso, dá uma visão da expansão do Ensino Técnico Profissionalizante e as contradições tão presentes no sistema educacional brasileiro no que tange à estruturação do sistema. Além disso, as informações especificando os cursos técnicos deixam de aparecer, e assim, apenas informações divididas em graus.

Sobre a questão, o próprio IBGE alerta:

Algumas das dificuldades a ser encontradas pelos pesquisadores interessados em acompanhar a evolução do sistema educacional do País ao longo do século passado residem nas mudanças e descontinuidade nas categorias usadas para apresentar as estatísticas do sistema de ensino nos AEB. Essas mudanças são em parte reflexo das modificações na legislação introduzidas pelas sucessivas Leis de Diretrizes e Bases e as reformas que afetaram os diversos níveis educacionais. O exemplo que vem logo à mente é o da Lei no 5.962, de 11 de agosto de 1971, que instituiu o ensino de 1o grau através da integração do antigo ensino primário com o 1o ciclo do ensino médio, gerando a sequência de oito séries anuais obrigatórias. Contudo, nem todas as mudanças no uso das categorias decorrem de nova legislação sobre educação. Vale a pena destacar alguns exemplos relativos aos diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2006, p. 102).

Independentemente da questão posta, a partir das informações disponibilizadas São Paulo concentraria, em 1964, quase 100 mil matrículas no Ensino Comercial, sendo mais de 60 mil no ginasial. Das 270 mil matrículas, 228 mil na rede particular, ou seja, 85%. Já o Ensino Industrial, das 68 mil matrículas, mais de 28 mil seriam no estado de São Paulo, 46 mil de nível ginasial, sendo a rede federal responsável por um pouco mais de 16 mil. Já em relação ao Ensino Agrícola, com pouco mais de 10 mil matrículas, 25% estariam concentradas no Rio Grande do Sul. Quanto à esfera administrativa, destaca-se que responderia por 56% a esfera federal e 40% a esfera estadual.

Ainda assim, ao analisar os dados comparando-os com os apresentados de 1907 a 1932, é possível apreender que em todos os tipos de ensino houve um aumento de mais de 90% em média no que se refere ao número de cursos, docentes e matrículas. No ensino de graduação, o aumento entre o início do século até 1971, aumentou de pouco mais de 30 mil matrículas no início do século para mais de 4,5 milhões. A escolarização para o trabalho no campo também apresenta

um salto importante desde que começou a ser computado pelos órgãos oficiais. Em 1937, eram mil matrículas para em 1971 serem quase 21 mil.

Em relação ao Ensino Superior, em 1964 os cursos com mais matrículas efetivas estavam com os cursos de Direito e Filosofia, Ciências e Letras com um pouco mais de 30 mil matrículas cada, de um total de 142.386. Os estados de São Paulo, Guanabara, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, nessa ordem, estariam a maior concentração. Os cursos de pós-graduação tinham 1.895 matrículas nesse período. O ensino primário comum apresentou quase 125 mil matrículas. Já o Ensino Médio, dos 132 mil professores, 72 mil atuavam na rede particular e 47 mil na rede estadual. Em relação às matrículas, 52% no sistema público, sobretudo, sob a responsabilidade estadual.

Desde a sua instauração a ditadura civil-militar brasileira durou quase 21 anos, de exceções, de prisões, perseguições, torturas, mortes e sumiços, que conforme Costa (2019), fruto das mobilizações de vários segmentos sociais, cujas relações se deram de diferentes modos, seja direta ou indiretamente. Movimento orquestrado e financiado pelos EUA, sendo este o primeiro país a reconhecê-la, tendo em vista o contexto de Guerra Fria com a Rússia no enfrentamento ao comunismo, que tinha por objetivo promover a internacionalização da economia, aprofundando a integração com o mercado mundial e o capital financeiro internacional.

A transição do regime autoritário para a democracia tinha como cenário econômico uma taxa de crescimento negativa no início dos anos de 1980, eclosão da crise da dívida latino-americana e inflação na ordem de 99,3%, em 1980 e 215,3% em 1984, culminando na moratória da dívida externa em 1987. Para o economista Mário Mesquita, convidado pelo Itaú para falar sobre a economia brasileira da década de 1980,

foi provavelmente consequência do aumento das barreiras comerciais, crescimento do peso das empresas estatais, e favorecimento à substituição de importações no segmento de bens de capital (com produtos mais caros e menos eficientes do que os importados), que caracterizou a política de industrialização forçada dos anos setenta [...] a década de 1980 foi mesmo, do ponto de vista econômico, uma década perdida – em contraste com o grande avanço das liberdades democráticas. Mas, cabe reconhecer, assim como as raízes da abertura e transição política remontam ao renascimento da oposição civil a partir das eleições de 1974, a deterioração da performance da economia vivida nos anos 1980 teve em parte origem nos erros estratégicos e táticos da gestão econômica da década anterior. (ITAÚ ASSET MANAGEMENT, 2018, p. 8-9).

A luta entre dois projetos, o de uma ditadura ao estilo latino-americano clássico com o objetivo de abolir os mecanismos de representação política e as prerrogativas do Poder Judiciário, e um regime liberal-democrático, ao estilo norte-americano, de modo a não permitir a ameaça comunista (CUNHA, 2005).

No que se refere à educação, os movimentos empreendidos, especialmente na formação da classe trabalhadora, tinham como objetivos diminuir a pressão por ensino superior, garantindo uma formação mínima, de modo a fazer com que a população acreditasse poder ingressar no mundo do trabalho. No entanto, a história revela que o movimento não deu certo. A Lei n. 4.330, de 1º de julho de 1964, proibiu a greve no serviço público, nas empresas estatais e nos serviços essenciais. A criação do FGTS, Lei n. 5.107, de 1966, outro exemplo, para muitos uma conquista, veio para retirar a estabilidade dos trabalhadores que tinham mais de 10 anos na mesma empresa. Houve mudanças também no cálculo do reajuste anual de salários, provocando um grande arrocho (LARA; SILVA, 2015).

Por outro lado, foi neste período que houveram várias manifestações de resistência, mostrando que apesar da repressão, ainda havia luta especialmente nos sindicatos, nas comunidades eclesiais de base e especialmente de setores ligados à comunidade acadêmica. Isso configurou num período de muitas mortes, denúncias de tortura, desaparecimentos, que mesmo no tempo presente, continuam sem serem devidamente esclarecidos e julgados. Mas significou também um novo fôlego para o sindicalismo classista e combativo. Por volta de 1979, o regime entra em refluxo até entrar em acordo para uma retomada democrática, volta dos direitos civis, liberdade de imprensa, numa lenta e gradual transição gestada pelos ideólogos do regime ditatorial.

A década de 1980 significou para a população brasileira um marco no que tange à restauração dos direitos civis e políticos. A década representa a promulgação da Constituição Federal, que está em vigor até os dias atuais. Promulgação essa que não foi automática, mas contou com ativa participação da sociedade civil, especialmente por meio dos seus sindicatos, associações, fóruns, conselhos, entre outros. Enfrentaram as tentativas ardilosas de setores poderosos, mas que bem ou mal, garantiram a constituição do Estado Democrático de Direito, por meio da defesa aos valores fundamentais da soberania do país, direito à

cidadania, pluralismo político, dignidade da pessoa humana e o os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (BRASIL, 1988). Considera-se que tal defesa permitiu abrir espaços para a participação social e a democracia, mesmo que limitada, pois emergem os conflitos e contradições nos interesses dos cidadãos, que especialmente se alicerça em uma estrutura social marcada por privilégios que legitimam e promovem a reprodução da desigualdade social. Para Moreira, Cella e Kohls,

A abertura política e a implantação de conselhos gestores de políticas públicas possibilitou que o poder do Estado passasse a ser compartilhado com a sociedade, significando uma representação maior da sociedade na gestão pública e no exercício da cidadania. (2019, p. 247).

Participação essa marcada por conflitos, avanços e retrocessos que seriam a saúde de um processo democrático na defesa de todos os cidadãos, mas que encontra obstáculos enormes dada a estrutura institucional de poder instalado, que por persuasão ideológica ou repressora consegue dar o tom das próximas décadas.

O processo de redemocratização, a implantação do Estado Gerencial, a submissão total ao neoliberalismo e seus reflexos nas políticas para educação da classe trabalhadora, serão tratadas no próximo capítulo.

3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

A década de 1980 é reconhecida pelos economistas brasileiros como a “década perdida”, sendo caracterizada por uma forte redução do ritmo de crescimento do PIB real, perda de dinamismo econômico, dívida externa, altas inflacionárias que desestimularam os investimentos produtivos e promoveram fortes reduções dos salários da classe trabalhadora (ALMEIDA, 2011; MALLMANN, 2008). Sampaio (2009), explica que a burguesia brasileira estava endividada tanto em dólares quanto em moeda interna e, ideologicamente, dividida entre a ala de prosseguimento do projeto desenvolvimentista e setores cuja única aspiração era subordinar o mais rapidamente possível a economia nacional à nova ordem neoliberal.

A presença militar no executivo sucumbiria ao apelo democrático desencadeado especialmente pela organização de trabalhadores que levou a formação de uma frente ampla materializada pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Como resultado, a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, a anistia aos punidos por atos políticos de exceção e a revogação da legislação autoritária em matéria trabalhista, econômica e cultural. Após 21 anos de governo militar o Brasil teria, em 1985, o seu primeiro governo civil, de Tancredo Neves, sucedido por José Sarney, em razão de sua morte. O governo constituído a partir de então, apresentaria como principal meta o controle da inflação, tratada como o maior inimigo do crescimento econômico e gerador de pobreza.

A retomada democrática, via movimentos sociais, que culminaram na Constituinte de 1988, tentou dar conta das mudanças ocorridas na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais, embora não alterasse substantivamente as relações sociais vigentes. Ainda assim, enunciou em seu preâmbulo o Estado Democrático de Direito e inseriu a educação como um direito social (Artigo 6º): São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

No tópico específico sobre o tema, inscreve:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O artigo 206 destacou como princípios, entre outros, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União e gestão democrática. Garantiu, como dever do Estado, o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do aluno e atendimento ao educando, no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Ou seja, a Carta Magna vigente não deixa a menor dúvida que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos para todo brasileiro é obrigação do Estado, configurando-o assim como direito público subjetivo. Desse modo, descreve a forma de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na organização de seus sistemas de ensino, definindo o campo de atuação, bem como a aplicação dos recursos (VIEIRA, 2015).

A ampliação do nível de escolaridade da população passou a ser condição imprescindível para o desenvolvimento do país, torná-lo um mercado consumidor e ao mesmo tempo locatário de fábricas multinacionais, ou ainda montadoras de mercadorias, as chamadas maquiladoras de modo a inserir o país no contexto da reestruturação produtiva (ANTUNES, 2011; ZAGO; MARTINS, 2012). Para esse empreendimento, a classe trabalhadora precisaria ser reeducada para o atendimento da produtividade, o que demandaria uma outra qualificação profissional, “atribuindo-se mecanicamente à educação o condão de sustentação da competitividade no período” (DAMBROS, MUSSIO, 2014, p. 4). Para os autores,

todas as reformas empreendidas desde então, não cumpria apenas o atendimento às reivindicações para a universalização e democratização das oportunidades educacionais, mas principalmente para adequar o Brasil aos ditames do neoliberalismo, como se não houvesse outra alternativa de organização e práticas sociais. Assim, os sistemas de ensino passariam a ser reorganizados, regulamentados e supervisionados de acordo com as cartilhas dos organismos multilaterais, empresários e intelectuais alinhados com esses valores.

O processo na América Latina não foi homogêneo. Muitos países, entre eles o Brasil, optaram pela descentralização pelos governos centrais aos estados e municípios no que se refere ao financiamento da educação. O controle via pressão por resultados continuaria a ser exercido pelo poder central, ou seja, o Estado como organizador das linhas gerais e fiscalizador dos resultados. A descentralização foi sentida na municipalização de escolas estaduais, num primeiro momento, e continuou via delegação às próprias escolas, segundo orientações do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Para esses órgãos, a descentralização traria melhoramento da eficiência técnica e social, tendo em vista aumentar a participação dos eleitores/consumidores locais no conjunto dos serviços que recebem (RIBEIRO, 2002).

3.1 Direito à educação no contexto da redemocratização do Estado Brasileiro e adequação ao neoliberalismo

Desde a promulgação da Constituição de 1988, foram vivenciados no setor da educação vários programas de ampliação do acesso às vagas, a chamada escolarização para todos, inicialmente no Ensino Fundamental, com foco especial ao fim ao analfabetismo. Num segundo momento, acesso à Educação Básica, de modo geral, Educação Infantil, Médio e Ensino Técnico Profissionalizante e em seguida, à Educação Superior.

Batista (2015), explica que todo o emaranhado de reestruturação produtiva gerou um intenso debate sobre a formação da classe trabalhadora, não só no sentido de atender às exigências do mercado, mas as próprias expectativas individuais e identidade perante à nova forma de sociabilidade do mundo do

trabalho. Para o autor, não havia consenso, muito menos clareza sobre o perfil de trabalhador exigido, e assim, consolidou-se uma ideologia de formação que tem como centro o individualismo possessivo na construção de habilidades cognitivas e comunicativas, de modo a garantir a empregabilidade. O desempregado agora seria o candidato à empregabilidade, um novo nexos psicofísico por meio de uma nova cultura e apropriação da subjetividade do trabalhador.

O ingresso da indústria brasileira na era da acumulação flexível, segundo Ignácio (2015), no que se refere à demanda de formação da força de trabalho, ao mesmo tempo que promove ajustes para uma formação polivalente e um novo tipo de sociabilidade, permite suscitar o debate sobre a politecnia. O sistema capitalista ingressa “num longo, complexo, intenso e contraditório processo de ajustes estruturais e de gestão da força de trabalho” (p. 103), de modo a repor os níveis de acumulação e de reprodução do capital. O operariado também não seria o mesmo, os “gorilas domesticados, dotados unicamente da força bruta mecânica” apresentava agora “inteligência, raciocínio, iniciativa e capacidade de organizar”, de modo que a exploração não se limitaria ao “trabalho muscular-mecânico dos operários”, mas sua capacidade de cooperação, multifuncionalidade, pluriespecialização, entre outras táticas, enfim, o operário polivalente.

Na vigência do primeiro governo eleito pelo voto direto, foram já empreendidas no Brasil várias reformas para a adequação do país à essas exigências, mas que de fato atendia às regras de reestruturação econômica e da globalização, no Brasil e na América Latina, enfatizando um contexto de mercantilização e privatização da educação (DAMBROS; MUSSIO, 2010). O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), (1990), O Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991- 1995) e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991). Todas elas na defesa

da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração neoliberal, [...], também [defendiam] as diferentes formas que a descentralização da educação assumiu na América Latina (por exemplo, em termos da municipalização e da regionalização). (SOUZA; FARIA, 2004, p. 566-567).

O governo interrompido de Collor trouxe seu vice Itamar Franco que anunciou, por meio de seu Ministro da Economia, Fernando Henrique Cardoso, o Plano Real. Mendes e Venturi (1994), diretores do Instituto DataFolha, mostram a influência do plano econômico Real na eleição presidencial brasileira de 1994, tendo em vista que até maio, o candidato Luís Inácio Lula da Silva apresentava 40% dos votos válidos. No entanto, os mais de 20 pontos percentuais que separava Lula e FHC, em maio e junho, iriam desaparecer no final de julho, sendo que já estavam virtualmente empatados nas intenções de voto. Os autores salientam que o sucesso do Plano Real foi supervalorizado nos programas eleitorais gratuitos, colocando Fernando Henrique como o grande elaborador e coordenador de sua implementação como ministro, sobretudo pela perspectiva de continuidade.

Renault (2008), insere na discussão o papel da mídia impressa brasileira na construção da imagem de Fernando Henrique Cardoso em um processo que culminou com a sua eleição para a presidência da república, em 1994. O autor trouxe alguns discursos e entre eles, o publicado pela Revista Veja de 26 de maio de 1993:

Intelectual brilhante, desenvolveu a celebrada Teoria da Dependência, considerada uma das raras interpretações criativas de um trabalho do revolucionário russo Vladimir Lênin, o livro Imperialismo, Etapa Superior do Capitalismo. Na França, foi professor de Daniel Cohn-Bendit, líder das barricadas de maio de 68. Fernando Henrique usou seu prestígio nos meios universitários para ajudar Cohn-Bendit a livrar-se de um processo de expulsão, movido por um ministro inconformado porque aquele estudante de cabelos ruivos e alemão de nascimento o chamara de fascista numa manifestação. (RENAULT, apud VEJA, 1993, p. 114).

A imagem de um político alinhado com os novos tempos levou FHC à vitória e, assim que tomou posse, continuou a enfraquecer o capital produtivo em favor da rentabilidade financeira. Para Lima, o projeto de FHC representou:

mais um episódio dos acordos e alianças estabelecidos pela burguesia brasileira para manter seus interesses políticos e econômicos. O novo bloco no poder, sob a hegemonia do capital financeiro (em dupla face – nacional e internacional), instaurou uma nova racionalidade na condução da contrarrevolução neoliberal. Um projeto absolutamente afinado com as reformas estruturais elaboradas pelos organismos internacionais para a periferia do sistema, especialmente com a reforma do Estado, que reorganizaria o conjunto das políticas sociais, entre elas a política de educação superior, visando conformar os trabalhadores à nova (des)ordem do capital. (LIMA, p. 78).

FHC se propôs a reconstruir a administração pública em bases modernas e racionais: a chamada administração gerencial. Como uma das primeiras ações, nesse sentido, foi criado o Ministério de Reforma e Administração do Estado (MARE) e elaborado um plano que entre suas diretrizes fundamentais tratou de diferenciar os serviços públicos exclusivamente estatais dos serviços que seriam públicos não-estatais, ou seja, as parcerias público-privadas, criando assim o terceiro setor e adotando estratégias que ressignificasse a sua atuação. (CAMINI, 2009; LIMA, 2010; ZAGO; MARTINS, 2012). Colocou à frente Luiz Carlos Bresser-Pereira, um economista, cientista político, cientista social, administrador de empresas, advogado brasileiro, professor da FGV desde 1959 e editor da Revista de Economia Política desde 1981.

Para implantação desse plano de reforma de FHC foram editadas 2.609 medidas provisórias, sendo 156 originárias e 2.453 reedições que instituíram significativas mudanças, o que pode caracterizar a subordinação do legislativo e judiciário ao poder executivo. Entre essas mudanças propostas estavam as medidas provisórias como a criação das Organizações Sociais (OS). O Estado passa a promover a abertura dos mercados e libera o acesso do capital privado àquelas atividades tidas, até então no âmbito do Estado de Bem-Estar Social, como de natureza pública e como um direito social, assumindo assim, uma função normativa e regulatória, nomeando agentes e entidades, nem pública e nem privadas, distanciando-se cada vez mais dos preceitos constitucionais de garantias sociais e fundamentais. Para Previtali e Fagiani (2014), é o Estado como agente regulador das relações econômicas, políticas e jurídicas na sociedade capitalista, mas que tem como foco a desregulamentação das relações entre trabalho e capital com a abertura e garantia de novos caminhos para a acumulação do capital.

Em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, financiaram a Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, com a presença de 155 governos que deveriam assumir o compromisso de assegurar a educação básica de qualidade para todos. Como um de seus resultados, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), com a defesa dos rumos que a educação deveria tomar, especialmente nos países Brasil, Bangladesh, China, Egito,

Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, o chamado grupo E-9, países estes com os piores indicadores educacionais do mundo naquele momento (YANAGUITA, 2011; DAMBROS, MUSSIO, 2014; PIRES, SCHNECKENBERG, 2017).

Em 1993, foi criada pela UNESCO a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, com o objetivo principal de fomentar reflexões e buscar soluções para aquilo que consideravam “os desafios” que a educação enfrentaria frente ao novo século. Seu presidente foi Jacques Delors, um francês, ex-ministro da Economia e Finanças da França e presidente da Comissão Europeia, entre 1985 e 1995. Como resultado das reuniões foi produzido um relatório intitulado como “Educação: Um tesouro a Descobrir”. O discurso presente no documento em “belas palavras”, conforme analisa Oliveira, Moura e Silva (2010), aponta para o ideal de homem a ser formado a fim de atender à necessidade do mundo do século XXI, global e dinâmico: flexível, polivalente, fluente nas tecnologias, nos idiomas, além de ser capaz de tomar decisões e agir de forma autônoma. Evidentemente por meio de belas palavras que “nos diz que a educação deve ser ao longo da vida, que os povos devem ser solidários, que é preciso ter tolerância e respeito mútuo, esses são valores essenciais para uma Educação digna e justa” (2010, p.403).

Já no prefácio do Relatório Delors (OLIVERIA, 2010) a Comissão não deixa de apontar os responsáveis pela mudança necessária como sendo três os autores principais: a comunidade local, em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades oficiais; em terceiro lugar, a comunidade internacional (p. 25). Por isso, o relatório defende “uma sábia descentralização, que conduza a um aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de ensino” (p. 26).

Como desdobramento da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, é construído o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 (1993), documento este coordenado pelo MEC, com o objetivo de apontar caminhos para a democratização da educação. Saviani (1999), alguns anos depois, identificou que as propostas não saíram do papel, mas tiveram “o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação.” (p. 129).

A Confederação Nacional da Indústria (CNI) publicou o documento Educação e formação profissional: uma visão dos empresários em 1993. Analisando o

documento, Ignácio (2015) percebeu que o mesmo procurou dar orientações ao empresariado de como o processo de formação da força de trabalho deveria ser ajustado para uma maior produtividade do trabalhador para uma maior competitividade da indústria nacional. O empresariado assumiu o discurso da necessidade da formação por meio da educação geral (educação básica), aliada à formação profissional para o desenvolvimento de competências nos trabalhadores e o imenso exército de reserva que se constituiria.

A Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, ampliando a Rede Federal e estabelecendo a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essa lei também instituiu o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, órgão consultivo, ao âmbito do Ministério da Educação e do Desporto, com a finalidade de assessorá-lo no cumprimento das políticas e diretrizes da educação tecnológica, conforme fossem formuladas pelo órgão normativo maior da educação, constituído de representantes das instituições. A configuração das escolas técnicas em CEFETs daria autonomia para essas instituições oferecerem cursos de outros níveis e modalidades, especialmente os de nível superior, denominados de tecnólogos (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; REGATTIERI, CASTRO, 2009; AFONSO, GONÇALEZ, 2016; DOURADO, 2019).

No cenário mundial, a expansão da entrada de capitais estrangeiros em países emergentes trouxe consequências negativas de endividamento externo excessivo: crise mexicana em 1995, crise do sudeste asiático, em 1997, crise russa em 1998. O Brasil não conseguiria lidar com a pressão e ao optar por uma taxa de câmbio apreciada e juros elevados, a balança comercial viria a se deteriorar e o peso da dívida no déficit público aumentou.

Sob a pressão de uma fuga de capitais, o esquema de política econômica não conseguiu se sustentar. A economia estancou em 1998 e o câmbio administrado sucumbiu em janeiro de 1999. (ITAÚ ASSET MANAGEMENT, 2018, p. 11).

Apesar de toda movimentação em torno das reformas, os movimentos sociais, legisladores e educadores em geral não conseguiram cunhar um modelo de reforma que caracterizasse as bases democrático-populares difundidas nos anos de 1980, como alavanca de verdadeiras mudanças. Por isso, os autores denominam de he-

rança desconfigurada, descaracterizada, em que os ideais, as ideologias e as utopias construídas como bandeiras nos anos de 1980 foram ressignificadas nos anos de 1990, implementando-se modelos de políticas que mais sofreram continuidade na primeira década do século XXI do que alterações.

A Lei Federal nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi promulgada num cenário de um controverso debate público e político estatal, no qual os dois projetos de sociedade e de educação estavam concorrendo, depois de oito anos tramitando no Congresso Nacional. Para Brzezinski,

as políticas educacionais brasileiras que se materializaram no LDBEN/1996 não foram definidas exclusivamente pela burocracia do Poder Executivo, nominado aqui Ministério da Educação (MEC), que se consagrou vencedor por uma 'manobra regimental' nos momentos de votação do Substitutivo de LDBEN apresentado pelo senador Darcy Ribeiro no âmbito do Poder Legislativo, no Senado da República. (2010, p. 186).

A LDBEN nasceu numa conjuntura de movimentos sociais que retomaram aspirações antigas dos educadores em defesa de uma escola pública, laica e de qualidade para todos, que viam no processo de redemocratização do país um campo fértil de atuação (YANAGUITA, 2011; NASCIMENTO, 2013; LEÃO, BATISTA, 2012). Assim, foi criado em 1986 o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, FNDEP, composto por diversas entidades implicadas com a educação em defesa de sua publicização em diversos eventos educacionais. 15 entidades compunham o Fórum: Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), Confederação de Professores do Brasil (CPB), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Geral de Trabalhadores (CGT), Central Única de Trabalhadores (CUT), Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE), Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE).

O Fórum tinha o objetivo inicial de elaborar uma Carta Magna para o país e oficialmente, em Brasília, no dia 9 de abril de 1987, lançou a Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita, com um Projeto para a educação como um todo e

não apenas para a escola, "Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita". Das reuniões do fórum foi sistematizada uma proposta para tramitação no Congresso, a qual foi apresentada pelo deputado Otávio Elísio do PMDB e depois PSDB, ex Secretário da Educação de Minas Gerais, durante o governo de Tancredo Neves e Helio Garcia. Na proposta de LDBEN apresentada, foi defendido um conceito amplo de educação, de trabalho e de qualificação do trabalhador docente, como principal objetivo a formação integral do cidadão. O projeto foi arquivado em favor de uma outra proposta mais alinhada com os ditames neoliberais.

Fernando Henrique Cardoso, então presidente, em cadeia radiofônica nacional no programa A voz do Brasil, lançou a ideia de a lei n.º 9.394 ser cognominada LDB 'Darcy Ribeiro'. Entre os educadores não teve ressonância alguma esse ato de FHC, porque decepcionados com os encaminhamentos dados pelo senador Darcy Ribeiro, que investiu por várias vezes contra as políticas educacionais autoritárias da ditadura militar, mostrando-se defensor da democracia e da educação pública, revela-se, neste episódio, inimigo dos educadores brasileiros, pois se rendeu às artimanhas regimentais provocadas pelo Executivo no âmbito do Legislativo. Enfim, a LDB/1996 transformou-se, autoritariamente, em mais uma lei do Executivo. (BRZEZINSKI, 2010, p. 193).

A LDBEN/96 carrega em si a garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Mesmo que o processo de formulação e votação no Congresso Nacional tenha sido repleto de contradições, não sendo o que a sociedade civil organizada naquele momento pleiteou, significou um importante recurso jurídico a indicar caminhos para a construção de políticas educacionais que democratizassem o acesso e garantisse a permanência. Foi instituída a década da educação, entre 1997 e 2006, o que levantou muitas expectativas e inevitáveis frustrações diante das opções políticas feitas desde seu projeto original. Todo o arcabouço legal se comporia em um conjunto de instrumentos para o gerenciamento de ações que garantissem a obtenção de resultados previamente pactuados e na redefinição de toda estrutura de poder desde o Ministério da Educação até o chão das escolas.

Em relação à Educação Profissional, segundo a nova LDBEN, deveria ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, de forma a conduzir o educando ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Assim, a Educação Profissional continuaria paralela à educação regular, conforme o Decreto nº 2.208/1997. Para os analistas da Educação Profissional esse decreto retirou a obrigação do Estado em oferecer a Educação

Profissionalizante de modo regular, abrindo espaços não formais para a sua oferta pelas empresas e Organizações Não-Governamentais (ONGs) (REGATTIERI, CASTRO, 2009; STUNPF, 2016).

No caminho de atender a essa nova configuração do trabalho, a educação passa também a ser reformada, expandida e alinhada para as habilidades e competências de um novo sujeito social. O cidadão, agora visto como cliente tanto por instituições privadas que visam ao lucro, como também pelas instituições que fornecem serviços públicos precisaria também ser reeducado, qualificado para atender essa nova forma de organizar a produção.

A educação escolar teve um papel importantíssimo nesse processo de construção do novo trabalhador. As escolas, através de reformadores inspirados no mundo empresarial, importaram os princípios e as normas de organização fabril, fundados no taylorismo e fordismo para as salas de aula. Este processo teve lugar primeiramente e, sobretudo nos Estados Unidos, estendendo-se por todos os países em maior ou menor grau dadas as correlações das forças sociais e suas resistências. Mas, de maneira geral, assumiam-se nas escolas as teorias educacionais nascidas em consonância com a difusão do novo sistema capitalista mundial. Não que a escola tivesse sido criada para esse propósito naquele momento. No entanto, como ressalta Enguita (1989, p. 114), ela estava ali e se poderia tirar bom proveito dela para a “construção moral de uma obediência e disciplina da fábrica”. (PREVITALI; FAGIANI; 2017, p. 80).

Os balanços de governo da época de fato demonstram uma expansão quantitativa, principalmente para o Ensino Fundamental, no entanto, foi percebida uma distância entre a qualidade do ensino ministrado no Brasil e aquele ministrado nos chamados países desenvolvidos. Os governos reformadores e/ou populistas foram incapazes de promover a democratização do ensino à população de maneira geral e assegurar a chamada eficiência produtiva nas instituições inseridas na perspectiva da qualidade total. Lacuna esta que passou a ser meta dos aspirantes a governantes e legisladores na década seguinte (ANTUNES, 2002; GENTILI, 1998).

3.2 Formação Profissional e educação no contexto do novo milênio - Aprofundamento da mundialização do capital e suas crises

Em 2004, o INEP publicou O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000. De acordo com a apresentação do documento, este teve o objetivo de avaliar os avanços do Brasil na área educacional,

apontar os principais desafios do governo da ocasião e dos próximos, como subsídio para a participação brasileira na 5ª Reunião Ministerial de Revisão do Programa Educação para Todos, que seria realizada na cidade do Cairo, Egito, entre os dias 19 e 21 de dezembro de 2003. Foram apresentadas as principais metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, assim como a metas do MEC, presentes no seu Plano Plurianual (PPA) e trouxe dados importantes. Segundo o relatório, o analfabetismo no país, em 2000, ainda atingia 13,6% da sua população de mais de 14 anos nessa condição, sendo 29,8% da população rural, 21% na população afro-brasileira, 28,8% entre pessoas que ganham até 1 salário mínimo (BRASIL, 2004).

O relatório assumiu que “o fator mais discriminatório da escolaridade encontra-se associado à pobreza, indicando que a baixa renda familiar é quase incompatível com a educação formal” Ao associar o rendimento médio da população com a raça, a questão seria mais evidenciada, pois, seria “a escolaridade média entre pretos e pardos não alcança seis anos de estudo” (INEP, 2004, p. 28), enquanto que entre a população branca ocupada, é de 8 anos, o equivale à escolaridade mínima obrigatória. Enquanto que o rendimento do primeiro grupo chega a 2 salários mínimos, para o grupo de brancos, o rendimento médio mensal é em média de 4,5 salários mínimos. Assim, apontam que,

Diante dessa constatação, e enquanto não ocorrem mudanças estruturais na economia, realça-se a importância da adoção de políticas públicas compensatórias como os programas Bolsa Escola e Merenda Escolar, entre outros, que favorecem a permanência dos alunos na escola. (BRASIL, 2004, p. 28).

Analisando os números, o nível de ensino que mais cresceu na década foi de Ensino Médio: 57,9%. O Ensino Fundamental detinha, em 2000, 63% do alunado brasileiro, em que 6% dos alunos estudavam em escolas sem abastecimento de energia elétrica; 4% sem esgoto sanitário e 1% sem abastecimento de água, 42% sem biblioteca, 78% sem laboratório de informática. Mesmo que o número de anos de estudo tenha aumentado no período e uma redução significativa nas taxas de distorção idade-série, o documento não informa que muito dessa redução é fruto de políticas de progressão automática, adotadas por muitos estados e municípios brasileiros. Tanto é, que o mesmo relatório apresenta os resultados de proficiência extraídos dos testes aplicados no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica),

em 2001, que classificou 22,2% dos alunos com desempenho muito crítico e 36,8% crítico:

O balanço da situação educacional do Brasil revela que ainda existe uma disfunção entre a expansão do sistema e a qualidade da educação ofertada. Mesmo com as conquistas na universalização da oferta, melhoria no fluxo escolar, aumento no número de concluintes e elevação no nível de escolaridade, os ganhos cognitivos ainda são insuficientes. O sistema educacional deve ter como meta a promoção do aumento dos níveis de escolarização da sua população, capacitando-a para atuar de forma crítica e responsável na construção de uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida. (2004, p. 25-27).

Em termos de financiamento, o relatório informa que em 1999 a média da OCDE para “gastos públicos” era de 5,2%, enquanto que no Brasil, esse índice foi de 4,3%, ficando atrás, por exemplo, da Argentina (4,5%) no mesmo período. E mesmo que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) tenha sido implantado em 1998, o que garantiu pelo menos 60% dos recursos vinculados à educação aplicados no ensino fundamental, ficou longe do cumprimento do dispositivo presente no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que estabelece uma ampliação dos gastos públicos no setor até atingir o patamar de 7% do PIB.

O relatório não separou a Educação Profissional para análise, mas foi indicada ao apresentar os compromissos estabelecidos pelos Programas do Ministério da Educação, definidos no Plano Plurianual 2004-2007 no Programa Brasil escolarizado, que tinha como objetivo garantir, com melhoria de qualidade, o acesso e a permanência de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos na educação básica, democratizando o acesso à Educação Profissional, tecnológica e universitária. Diz o documento que tal proposta seria alcançada ao ampliar a oferta da Educação Profissional, tecnológica e da educação superior, de modo a incorporar os novos contingentes sociais ao processo de formação profissional, tecnológica e universitária. Assim,

democratizar o acesso às oportunidades de escolarização, formação, trabalho e desenvolvimento humano, promovendo inclusão social a amplas camadas da população brasileira e contribuindo para reduzir as desigualdades regionais. (2004, p. 39).

Em 2001, foi organizado o 1º Fórum Social Mundial (FSM) em Porto Alegre (RS), como contraponto ao Fórum Econômico Mundial de Davos, congregando

diversas entidades: Ação Educativa, Abong, Ibase, Central Única dos Trabalhadores (CUT), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundação Ford e a francesa Associação pela Tributação das Transações Financeiras para ajuda aos Cidadãos (ATTAC). Enquanto que na Suíça discutia-se “o fim da história”, o “fim do trabalho”, a inserção na globalização ditada pelo neoliberalismo, o Fórum de Porto Alegre nasceu como resposta às manifestações que aconteciam em todo o mundo contra as negociações da Organização Mundial do Comércio (OMC), para lançar um outro mundo possível, priorizando o social ao invés do econômico como estratégia de sobrevivência das nações. A Carta de Princípios, lançada na ocasião, orientou o campo de ação do FSM para 40 mil pessoas, vindas de mais de 100 países e deu combustível para um novo debate na política brasileira e para a esquerda em geral.

No cenário político, FHC encerraria o mandato com uma alta taxa de reprovação, conforme dados divulgados pelo DataFolha (2002), que apresentaram que para 36% dos brasileiros, o desempenho do presidente estaria classificado como ruim ou péssimo, contra 26% que achavam que ele tinha um desempenho ótimo ou bom. A pesquisa apontou que o desemprego foi a maior marca negativa de FHC, que estaria no segundo semestre de 2002, na faixa de 12%, a segunda maior taxa desde 1985. Enquanto isso, Lula em plena campanha eleitoral, propôs um pacto por meio do documento Carta ao Povo Brasileiro com o objetivo de diminuir as pressões do capital financeiro internacional e se comprometendo a respeitar os contratos e obrigações do país. O candidato assinaria, ainda, um acordo com o FMI para um empréstimo de 30 bilhões de dólares em troca de cumprir a meta fiscal fixada pelo órgão.

Outro documento apresentado por Lula, também de 2002, Compromisso com a soberania, o emprego e a segurança do povo brasileiro, por um lado, criticaram a política de FHC para emprego e fome, mas, por outro, indicou a necessidade de preservação da política econômica empreendida por FHC no período de transição. Já o documento Concepções de diretrizes do programa de governo do PT para o Brasil: a ruptura necessária, Lula reafirmou a necessidade de abandono ao modelo de desenvolvimento do governo FHC e propôs um modelo pautado em princípios democráticos e de justiça social.

Por fim, com o Programa de governo um Brasil para todos: crescimento, emprego e inclusão social, firmou um “novo contrato social”, comprometendo-se com

o avanço das negociações com o Mercosul, reforma tributária, da previdência, agrária e trabalhista. Na interpretação de Lima (2007), Lula incorporou as teses do “necessário ajuste fiscal” e da estabilidade econômica com justiça social, “absolutamente afinado com os pressupostos do social-liberalismo, nova fase da contrarrevolução neoliberal na configuração atual do capitalismo” (p. 113). Para a autora, para chegar ao mais alto cargo do executivo, o PT perdeu seu elemento central, a base social classista, para um governo de colaboração de classes, por meio de seus Planos Plurianuais de estabilidade monetária.

Em 2003, foi realizado o Seminário Nacional sobre “Ensino Médio: Construção Política”, que teve por objetivo fundar uma nova estratégia de concepção do ensino médio, baseada na ideia da integração do trabalho, da ciência e da cultura que visava romper com a orientação do Parecer N.15/1998, do Conselho Nacional de Educação (CNE). No mesmo ano, o Seminário Nacional de “Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” no período de 16 a 18 de junho de 2003. Mais de 400 entidades participaram e as sugestões resultaram no documento “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, quando o ensino médio sai da estrutura da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), que passou a se chamar apenas Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

O Documento-Base Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas (BRASIL, 2003), fruto do "Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas", nos dias 16 e 18 de junho de 2003, tem a apresentação do Ministro da Educação Cristovam Buarque, afirmando que o documento traduzia o anseio daqueles que acreditam na Educação Básica e na Educação Profissional como

grande vetor capaz de romper com os preconceitos, com a dependência e com a exclusão social, males que precisam ser eliminados para vencermos o desafio de construir um Brasil mais eficiente e mais justo. (2003, p. 4).

No entanto, mesmo que tal documento tenha sido criado com ajuda de autores do campo progressista, como por exemplo, Galênico Frigotto, Maria Ciavatta Franco, entre outros; alguns autores, ao analisarem os impactos dessa nova concepção, acreditavam que a Educação Profissional seria reduzida a fins e valores

do mercado capitalista, sendo pensada no sentido de inferir nos alunos o domínio de métodos e técnicas da produtividade. De acordo com o documento:

os participantes deste Seminário foram unânimes quanto à necessidade e importância de fazer a defesa da Educação Profissional assegurando à mesma a previsão e o montante de recursos financeiros que possibilitem sua expansão e desenvolvimento. A proposta de criação de um Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e de correspondentes Fundos Estaduais mereceu, portanto, um grande destaque nesta discussão. (2003, p. 7).

Em 2004, o Decreto nº 5.154/2004 regulamentou o § 2º do Art. 36 e os Artigos 39 a 41, da Lei nº 9.394, dando a possibilidade de integração do Ensino Médio à Educação Profissional. A Educação Profissional, observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, foi desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, Educação Profissional técnica de nível médio; e Educação Profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Sobre o modelo de articular a Educação Profissional com o Ensino Médio, o Decreto apresenta como possibilidade de ser de forma:

- I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo concorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004a, Art. 4º, § 1º).

Mesmo sendo um passo importante para a Educação Profissional, as escolas deveriam ter espaços bem estruturados com laboratórios atualizados, bibliotecas, professores e demais profissionais qualificados e com relação às condições de trabalho, que lhes permitissem dedicar-se à proposta pedagógica institucional. No entanto, entre a questão ideológica e as condições operacionais, a Educação Profissional ainda teria grandes desafios.

Castioni, Moraes e Passades (2019) se dispuseram a analisar os primeiros anos do governo Lula e identificaram uma divisão interna no MEC, por um lado política, tendo em vista a presença de autores de políticas anteriores, como Bolsa Escola, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) - Empréstimo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) 1052/OC-BR e, por outro, entre os próprios técnicos do ministério, tendo em vista a reorganização das secretarias. E, apesar dos problemas, afirmam que

Nunca antes na história deste País!", bordão repetido diversas vezes pelo presidente Lula [...] seguramente, o presidente Lula, pode ser classificado como o presidente no período republicano que mais diretamente se envolveu na expansão da educação para a ampla parcela da população. (2019, p. 106).

O Decreto n. 5154, de 23 julho de 2004, revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e isso provocou a ruptura da Secretaria em relação aos acadêmicos, especialmente Frigotto e Moura, que viriam a publicar várias críticas acusando inclusive os compromissos do governo com a Educação Profissional (CASTIONI; MORAES; PASSADES,2019). Em resumo, o novo decreto instituiu que Educação Profissional é aquela desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, de Educação Profissional técnica de nível médio e de educação tecnológica de graduação e de pós-graduação; na articulação desta com o ensino médio, sendo integrada (em curso na mesma instituição de ensino, com matrícula única pelo aluno e com ampliação de carga horária) ou concomitante (na mesma instituição ou em instituições distintas, com matrículas distintas, e com ou sem convênios de intercomplementaridade para o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados); e ainda, subsequente (após o ensino médio, quando este é pré-requisito de matrícula; - contínua (não constituindo a "parte diversificada" do currículo do ensino médio) (REGATTIERI; CASTRO, 2009).

Em relação ao PROEP, a questão seria delicada, tendo em vista os convênios já firmados com os governos estaduais, e o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROEM). Ao separar as Secretarias responsáveis pelo Ensino Médio e o Profissional, o governo também cancelou alguns convênios, especialmente aqueles cujos recursos foram repassados em grande parte às instituições privadas da sociedade civil, que firmaram oferecer 50% de vagas gratuitas (PROEP), sendo

algumas escolas do segmento comunitário do PROEP incorporadas nas estruturas da Rede Federal.

O MEC teria três ministros: Cristovam Buarque, substituído por Tarso Genro e este, em julho de 2005, pelo seu Secretário Executivo, Fernando Haddad. A gestão dos convênios com o BIRD, o PROEP e o PROEM foi passada para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e a partir daí os esforços seriam no sentido de ampliar o orçamento para o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007.

O documento Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica, de 2004, procura aproximar o termo educação tecnológica da Educação Profissional:

a Educação Profissional adquire contornos de educação tecnológica que tende progressivamente a se transformar, propiciando a aquisição de princípios científicos gerais que impactam sobre o processo produtivo; habilidades instrumentais básicas que incluem formas diferenciadas de linguagens próprias, envolvendo diversas atividades sociais e produtivas; categorias de análise que facilitam a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do ser humano, como cidadão e trabalhador; capacidade instrumental de executar o pensar, o estudar, o criar e o dirigir, estabelecendo os devidos controles. (BRASIL, 2004b, p. 2).

O CNE publicou a Resolução n. 01 de 17 de novembro de 2005, com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ficaram definidas as novas referências de carga horária mínima para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e, ainda foi atualizada a nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional: “formação inicial e continuada de trabalhadores”; “Educação Profissional Técnica de nível médio”; e “Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (AFONSO; GONÇALEZ, 2016).

O Decreto nº. 5.478/2005, criou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no âmbito das instituições federais de educação tecnológica. Esse programa fez com que as IFES passassem a oferecer cursos e programas na modalidade EJA, tanto para a formação inicial e continuada quanto para a Educação Profissional técnica de nível médio, integrados ao ensino médio. O Conselho Nacional de Educação referendou a ação pelo Parecer CNE/CEB nº. 20/2005 e a

Resolução CEB/CNE nº. 4/2005, que incluiu essa modalidade na Resolução CNE/CEB nº. 1/2005 (REGATTIERI; CASTRO, 2009).

Em 2006, foi realizada a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, uma promoção conjunta do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e do Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional. Do encontro, seriam tiradas as orientações para a expansão da Educação Profissional durante o governo do PT. A Conferência seria resultado das Conferências Estaduais, ocorridas em vinte e seis estados e no Distrito Federal, e contou com a participação de representantes das redes estaduais, municipais, federais e privadas, organizações não-governamentais e sindicais, bem como educadores e estudantes. A Comissão Organizadora foi constituída pela Portaria nº 1.506, de 31 de agosto de 2006. Para os organizadores,

fato inédito por si só, porque nunca houvera uma troca tão ampla e diálogo tão profícuo entre esses atores.

[...] representa o início de uma caminhada em que cada um tem papel fundamental e indispensável para a consolidação da política nacional em torno das questões essenciais para o desenvolvimento da EPT, compromisso que faz parte da agenda prioritária do Governo Federal, traduzida em ações tais como a expansão da Rede Federal, dos projetos de qualificação para os educadores e, o mais importante, da inclusão social de milhares de jovens e trabalhadores que estão à margem, não só do mundo do trabalho, mas também do efetivo direito à cidadania. (BRASIL, 2007a, p. 7).

O evento foi o espaço para que Lula, por meio do seu Ministro Fernando Haddad, apresentasse a proposta do que viria a se configurar a EDUCAÇÃO PROFISSIONAL nos próximos anos: a ampliação da rede federal de Educação Profissional e tecnológica para todas as unidades da federação, a criação de cinco novas escolas técnicas, quatro novas escolas agrotécnicas e de 33 unidades descentralizadas vinculadas aos CEFETs e a geração de 74 mil novas vagas para estudantes. Apresentou também a proposta de parceria público-privada, a transformação de fábricas em salas de aula; os 245 convênios para a ampliação e reforma de prédios, para a qualificação da formação docente e para a aquisição de equipamentos, em apoio ao ensino profissional oferecido pelas redes estaduais e comunitárias, e a utilização do Sistema S (formado por entidades como Sesi, Senai, Sesc e Senac, entre outras) para a integração entre os ensinos profissional e médio por meio da educação de jovens e adultos.

O PDE, que começou a ser elaborado ainda em 2006, durante o último ano do primeiro mandato do governo Lula e apresentado nos primeiros meses do segundo mandato, trouxe um conjunto de 42 medidas para educação infantil à pós-graduação. O fato de o governo lançar o PDE em plena vigência do PNE, Lei nº 10.172/2001, e ainda o Plano Plurianual 2004-2007, levantou muitos embates. O Plano Brasil de Todos previa como meta “Democratizando o acesso à Educação Profissional, tecnológica e universitária”, posteriormente modificada para “Desenvolvimento da Educação Profissional e tecnológica”. Foi instituído o Decreto n. 6.302/2007 instituindo o Programa Brasil Profissionalizado, com recursos do FNDE, com o objetivo de

estimular o ensino médio integrado à Educação Profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e Educação Profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. (BRASIL, 2007).

Essa política incorporou as redes estaduais e municipais por meio de fomentos, objetivando atender à necessidade dos jovens oriundos das camadas populares, numa política de Ensino Médio Integrada à Educação Profissional, atingindo 53,6% das vagas ofertadas. Foi feita a opção de organizar a EDUCAÇÃO PROFISSIONAL a partir de uma lógica sistêmica por meio da qual o governo federal fomentou os estados a se envolverem com o Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante. Lançou a Rede Nacional de Certificação e Formação Profissional Inicial e Continuada (Rede Certific) que induziu e possibilitou o reconhecimento e a certificação dos saberes dos trabalhadores, e ainda investiu recursos na Educação Profissional à Distância, objetivando a interiorização, democratização e o apoio na esfera pública. Criou ainda o programa de Educação Profissional a Distância, Escola Técnica Aberta do Brasil, instituindo a Rede e-Tec, cujo objetivo seria oferecer, pública e gratuitamente, a Educação Profissional e tecnológica na modalidade a distância, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Esse programa não recebeu a adesão necessária dos governos estaduais, que acharam oneroso essa articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional, de modo que a exigência inicial logo seria abandonada (CASTIONI; MORAES; PASSADES, 2019). Embora a Educação Profissional voltasse para a

agenda governamental, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos, as iniciativas reformistas não atendiam a necessidade e,

o fato de a regulamentação da Educação Profissional formulada a partir da LDB (Lei n. 9.394/96), especialmente com o Decreto n. 2.208/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio (Brasil, CNE, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b), ter sido contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, sempre de forma contraditória, não levaria a esperar que a política de democratização e de melhoria da qualidade da Educação Profissional se instituisse a partir da implementação dessas regulamentações. Ao contrário, de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira. (2005, p. 1088).

A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, alterou a LDBEN, em seu Capítulo III, “Da Educação Profissional” para “Da Educação Profissional e Tecnológica”, de modo a evidenciar que não se restringia aos Cursos Técnicos de nível médio, mas também da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e tecnológica, integrando os diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Foi a partir desse momento que os termos profissional, técnica e tecnológica passaram a aparecer sob diversas formas sem dizer, no entanto, o que significa cada uma delas.

Essas definições mais criteriosas para a EPT na LDBEN, revogando o Decreto no 5.154/2004 (BRASIL, 2004), também mostraram grande avanço na discussão e mobilização por parte da sociedade civil e políticos, o que legitimou e transformou uma política transitória de governo em política permanente de Estado. Reforçou a política nacional adotada nos anos 2000 de ampliação da Rede Federal de EPT, na qual o Governo Federal criou centenas de unidades de ensino técnico e tecnológico e transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), criando milhares de vagas para cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, um contraste com a década de 1990, quando as políticas públicas apontavam para um esvaziamento da responsabilidade do Estado na oferta de EPT. (AFONSO; GONÇALEZ, 2016, p. 725).

Com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), novamente o termo foi redefinido para abrigar todos os níveis e modalidades da educação nacional, incluindo os distintos graus da educação superior: cursos superiores de tecnologia ou simplesmente tecnólogos, como são comumente conhecidos, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduações *latu e strictu sensu*. Ao transformar os CEFETs em

Institutos Federais, estes receberam prerrogativas muito parecidas com as Universidades, mesmo que 50% das vagas sejam destinadas a Cursos Técnicos, 30% para o ensino superior e 20% para cursos de licenciatura. A Rede Federal ficaria composta pelos IFs e CEFETs, a Universidade Tecnológica do Paraná, o Colégio Dom Pedro II, e outras 24 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, das quais uma delas é o CEFORES da UFTM.

Para Moraes (2019), a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira, pela hegemonia no campo da Educação Profissional, continuariam definidas por ações não estruturais, como os programas focais e contingentes: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e do Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Não houve uma ruptura com a lógica mercantilista, que insere o trabalhador como mais um fator de produção, e sua formação um investimento em “capital humano” para a reprodução ampliada do capital. No entanto, os debates indicariam a necessidade de integrar a política educacional e a política de geração de emprego e renda, mas o foco principal do período seria a ampliação do acesso ao Ensino Superior.

A Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, publicação semestral da SETEC-MEC, abriu o editorial do volume referente a junho de 2008 afirmando que a Educação Profissional e Tecnológica atravessa um grande momento, porque é parte integrante de um projeto de desenvolvimento nacional que busca consolidar-se como soberano, sustentável e inclusivo e, por isso, está sendo convocada para atender às novas configurações do mundo do trabalho e também, para contribuir com a elevação da escolaridade dos trabalhadores e trabalhadoras em geral. Os textos produzidos no volume buscam dar visibilidade à produção científica e tecnológica realizada no âmbito dessa modalidade da educação, nas instituições federais.

Em 2009, foi lançada a comemoração ao centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

diante de uma história que mostra saldos positivos na Educação Profissional e confirma que esse tipo de ensino não pode ser desmerecido. Por isso, queremos que este marco seja do tamanho das nossas conquistas. (BRASIL, 2009a).

As ações empreendidas pelo MEC, via SETEC, previram diversas atividades iniciadas em setembro de 2008. A partir do Lançamento das Comemorações do Centenário da Rede, foi organizada a Mostra Fotográfica Itinerante, concursos, lançamento da medalha Nilo Peçanha, jogos e festival de cultura. Dentre as ações, merece destaque o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica ocorrido em Brasília em novembro de 2009, evento organizado pelo Conselho dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), com o Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Foi redigido um documento para discussão e distribuído aos participantes, pelo Grupo de Trabalho, de modo a orientar a formulação de contribuições ao debate sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O documento enfatiza a crítica ao Decreto 2.208/97, no qual o conceito de competências foi reduzido ao mercado de trabalho, ou seja, com a ideologia mercantil. Por isso, indica que as novas DCNs

devem dar aos jovens e adultos trabalhadores, na interação com a sociedade, os elementos para discutir, além de entender a ciência que move os processos produtivos e as relações sociais geradas com o sistema produtivo. (BRASIL, 2010, p. 6).

Ainda em 2009, o IBGE lança o documento Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional a partir dos dados do PNAD. Foram pesquisadas 399 964 pessoas e 147 851 unidades domiciliares, distribuídas por todas as unidades da Federação.

Segundo os dados da PNAD 2007, no Brasil, havia 159,4 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade, e 6,0 milhões, 3,8% desta população, frequentavam algum curso de Educação Profissional e 29,6 milhões (18,6%) não frequentavam, mas frequentaram anteriormente. Logo, 22,4% das pessoas com 10 anos ou mais de idade passou por algum curso de Educação Profissional, ou seja, 35,6 milhões de pessoas. (BRASIL, 2009b, p. 36).

O documento analisa que as Regiões Sul (28,2%), Sudeste (24,4%) e Centro-Oeste (23,6%) eram as que possuíam os maiores percentuais de pessoas que frequentaram esses cursos em 2007, as mulheres eram a maioria, com 52,3% (18,7 milhões) do total, 3,3 milhões eram brancas (54,3%), 0,4 milhão era preta (7,3%) e 2,3 milhões eram pardas (37,5%), pessoas na faixa de 30 a 39 anos de idade

representavam a maior parcela (21,4%), enquanto as da faixa de 18 ou 19 anos de idade representavam a menor (5,8%), 80,9% estavam no segmento da qualificação profissional e 17,6%, do curso técnico de nível médio.

A UNESCO, por meio das pesquisadoras Regattieri e Castro, levantam as seguintes considerações, especialmente relacionadas a esse primeiro período de reformas da Educação Profissional:

no plano legal, verifica-se que há toda uma teia de Leis e Decretos Federais, e Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, às quais se acrescentam normas de cada Unidade da Federação, que devem ser atendidos na gestão do ensino médio e da Educação Profissional. Ao integrarem-se essas duas modalidades, ambas com Diretrizes Curriculares próprias, torna-se mais complexa sua aplicação, especialmente na concepção, no planejamento e na execução do curso integrado. A essa complexidade, juntam-se, no plano doutrinário, diferentes concepções que, às vezes, se contrapõem, especialmente as que presidiram as Diretrizes Curriculares Nacionais e as que atualmente predominam nos documentos oficiais do MEC e nos de alguns autores que contribuem para sua fundamentação teórica. (2009, p. 81).

Para elas, tanto o marco legal, como também o doutrinário, não ressoam na escola de forma prática, pois

as escolas agem pragmaticamente, segundo a força da motivação que recebem dos órgãos superiores de seu sistema de ensino, bem como segundo seus meios, sua cultura e o entendimento que puderam ter dessa modalidade de curso. (2009, p. 82).

A Portaria Interministerial nº 1.082/2009 criou a Rede CERTIFIC, uma ação cooperada entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego para ampliação de oferta de programas educacionais inclusivos, de modo que se propõe:

Como uma política pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores jovens e adultos que buscam o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências desenvolvidos em processos formais e não formais de aprendizagem e na trajetória de vida e trabalho, por meio de processos de certificação profissional. (BRASIL, 2014, p. 11).

A Rede CERTIFIC foi reestruturada em 2014, via Portaria Interministerial nº 05, de 25 de abril com os seguintes objetivos:

- reforço da valorização social pelos empregadores e empregados;
- fortalecimento da atuação das instituições da Rede Federal e incorporação das redes estaduais de Educação Profissional e

- tecnológica e dos Serviços Nacionais de Aprendizagem como instituições certificadoras;
- garantia de gratuidade na oferta;
 - utilização do processo de certificação profissional como mecanismo de acesso a cursos técnicos e de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional, inclusive com acesso à oferta via o Proeja; e
 - possibilidade de vinculação de certificação escolar para a educação básica. (BRASIL, 2014b).

Os documentos publicados em 2014 assumem que a ideia da Rede CERTIFIC é inspirada na política pública francesa de Validação de Aquisição de Experiências (VAE), “com toques” (p. 10) do programa português de equivalência de saberes do trabalho e saberes escolares. Assim, propõe uma “perspectiva inclusiva e democrática” (p. 10) e um olhar focado na realidade brasileira. Procuram atender os trabalhadores que

buscam o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não formais de aprendizagem e na trajetória de vida e trabalho, por meio de processos de certificação profissional (BRASIL, 2014b, p. 3).

Entretanto, o Documento Referência de 2014 afirma que após um monitoramento realizado pelo próprio MEC em 2012, em 2011, “somente 3.567 trabalhadores foram atendidos em processos de reconhecimento de saberes” (p. 12). Esse atendimento resultou em 134 certificações, sendo que os outros 1.161 pedidos foram encaminhados para cursos FIC e/ou de elevação de escolaridade. O monitoramento foi um processo de supervisão e avaliação, *in loco* nas instituições da Rede Federal que desenvolveram processos de reconhecimento via CERTIFIC, de modo a avaliar a implantação, detectar potencialidades e fragilidades e propor melhorias para a Rede CERTIFIC em 36 unidades de ensino de 19 Institutos Federais e avaliada a implementação de 27 perfis de certificação profissional.

Os documentos publicados viriam a retomar os princípios da certificação: legitimidade, confiabilidade, validade, publicidade, cooperação, articulação, diversidade e verticalização, para as seguintes modalidades: Certificação de qualificação profissional, Certificação técnica, Certificação tecnológica e Certificação docente da Educação Profissional. Os documentos a serem gerados no processo seria Atestado de Reconhecimento de Saberes Profissionais, Certificado de

Qualificação Profissional, Diploma de Técnico de Nível Médio, Diploma de Tecnólogo, Diploma de Licenciado em Educação Profissional (2004b).

Tanto o Documento Orientador do CERTIFIC, como o Documento Referência: PRONATEC CERTIFIC, apresentam como apêndice um Modelo de Memorial Socioprofissional a ser apresentado pelo candidato a certificação; e um Modelo de Atestado de Saberes, Conhecimentos e Competências Profissionais, expedido pela instituição, no qual é destacado o tipo de avaliação realizada pela equipe examinadora.

Realizada em março de 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) teve como tema “CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O PNE, Diretrizes e Estratégias de Ação”. A Portaria Ministerial nº 10/2008 constituiu comissão de 35 membros, a quem atribuiu as tarefas de coordenar, promover e monitorar o desenvolvimento da CONAE em todas as etapas de Conferências Municipais, durante o primeiro semestre de 2009 e de Conferências Estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre do mesmo ano. As propostas resultantes das conferências prévias foram sintetizadas em emendas e apresentadas por unidade da Federação para compor os relatórios dos fóruns estaduais de educação, analisadas pela Comissão Especial de Monitoramento e Sistematização e compõem o Documento-Base da CONAE. A relação entre trabalho e educação foi contemplada no eixo VI “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”, propondo uma sociedade que articule justiça social, trabalho e educação.

O Documento-Base constatou a existência de um dualismo estrutural entre o Ensino Médio e a educação pública profissional, mas procura compreender o

Ensino Médio na concepção de escola unitária e de escola politécnica, buscando garantir o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, apesar da possibilidade legal de ainda ofertar cursos técnicos concomitantes e subsequentes [...] necessidade de oferta de nível médio integrado ao profissional, bem como cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas. Essa alínea deixa clara a posição em defesa de uma educação pública profissional entendida na perspectiva do trabalho como princípio educativo, que também deve atender às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais. Apesar da previsão de consonância com as demandas produtivas e sociais, destaca-se a prioridade por uma educação na perspectiva do trabalho como princípio educativo.

O Documento-Final da CONAE 2010 (CONAE, 2010), apesar de não ser o texto base do projeto de lei do PNE 2011–2020, contribuiu em âmbito nacional com discussões que asseguraram a articulação entre os entes federados e os diversos setores da sociedade civil organizada ou não. (AFONSO; GONÇALEZ, 2016, p. 733).

Os documentos produzidos no período demonstram a atenção que a Educação Profissional tomou, tanto por parte das instituições do governo, bem como o intenso debate produzido na comunidade acadêmica. Foi possível conhecer melhor como essa modalidade de educação se configurou nas políticas públicas empreendidas pelo Estado Brasileiro. De fato, as iniciativas contribuíram para o atendimento de um público maior, mesmo que sendo as instituições privadas detentoras de um número bem maior de matrículas, sobretudo em cursos de Qualificação Profissional.

Os requisitos educacionais e as políticas educacionais públicas para Educação Profissional são partes constitutivas das próprias necessidades e particularidades socioeconômicas humanas e das condições e características constituintes da força de trabalho na sociedade regida pela força e acumulação do capital como são determinadas socialmente pelo processo social de produção e as mudanças ocorridas na força produtiva do trabalho seus ingredientes sociais e educacionais sofre as circunstâncias diversas esse processo desse modo portanto a política educacional deve ser examinada considerando esses elementos socioeconômicos do qual faz parte em particular a política pública de Educação Profissional como uma componente que é do processo social de produção. (DEITOS, ZANARDINI, ZANARDINI, 2018, p. 53).

São as condições econômicas, políticas e sociais processadas pela sociedade capitalista, na sua relação com o Estado, maior poder constituído e que organiza as condições para atender aos anseios da sociedade, não no seu conjunto, mas favorecendo a expansão dos capitalistas, que explicam as opções feitas no encaminhamento de políticas públicas. A política para a Educação Profissional é parte constitutiva desse processo.

Contraopondo os governos empreendidos no Brasil de FHC e, depois de 2003, com a eleição de Lula, após dois mandatos consecutivos marcados pelo avanço das políticas neoliberais no Brasil, o PT conquistou sucessivas vitórias nas eleições presidenciais. Após dois mandatos com histórica aprovação popular, via projeto conciliatório com a classe burguesa, Lula consegue levar ao Palácio do Planalto, Dilma Rousseff.

Assim, os esforços do novo governo foram: continuar os projetos de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica prevendo a construção de novos 208 campus vinculados aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no período 2011-2014; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e

Adultos (Proeja); apoio à expansão e reestruturação das redes estaduais de Educação Profissional via Programa Brasil Profissionalizado; Programa de Certificação - Rede Certific; Programa Mulheres Mil, Educação Profissional voltada para mulheres em situação de vulnerabilidade social; instituição da Rede e-Tec Brasil, o programa de oferta de cursos técnicos na modalidade de educação à distância; e, o que seria o “carro chefe” do governo: o Programa Nacional de Acesso ao Trabalho e Emprego – PRONATEC, Lei nº 12.513 de 26/10/2011⁴⁷, via oferta do Bolsa PRONATEC e a ampliação do Financiamento Estudantil para os cursos técnicos em instituições privadas (BRASIL, 2012).

No entanto, desde a sua destituição, em 2016, após um contraditório processo, o país atravessa um amplo processo de crise democrática no interior de suas fronteiras, que para Lucena, Previtali e Lucena (2017), tem três elementos fundamentais: a militarização comandada pelos Estados Unidos para garantir os seus interesses e dos grupos transnacionais a ele vinculados em diferentes regiões do planeta, a internacionalização do crescimento das ideologias de ultradireita e, não menos importante, o acirramento dos conflitos internacionais por meio da intensificação das disputas geopolíticas entre os diferentes blocos econômicos no planeta.

Há um claro projeto de aniquilar as forças contra-hegemônicas emergentes durante o processo de redemocratização tutelada da sociedade brasileira: os partidos políticos historicamente identificados com as camadas populares, como o PT, ainda que o fenômeno do transformismo característico das transformações pelo alto o tenha delas afastado, sindicatos e movimentos sociais populares etc., que se tornaram sujeitos no cenário da luta de classes durante a Nova República, conquistando de maneira contraditória os direitos sociais e políticos. (LOMBARDI, LIMA, 2017, p?).

O apoio popular de Lula foi perdido ainda no processo eleitoral, com as denúncias sobre o “Mensalão”, episódio popularizado pela mídia conservadora, em

⁴⁷ A Lei foi alterada pela Lei 12.816, de 5 de junho de 2013, para que os cursos técnicos fossem ofertados na modalidade subsequente e também fossem incorporadas à rede ofertante as instituições privadas de ensino superior e de Educação Profissional e técnica de nível médio habilitadas por Lei.

que os principais representantes dos quadros do PT, como José Dirceu, José Genuíno e Delúbio Soares, tiveram suas prisões decretadas. Ainda assim, Dilma Rousseff derrotou o candidato conservador, Aécio Neves (PSDB), com uma diferença de apenas 3,28 pontos percentuais. O candidato derrotado, não aceitando, passou a agir em conluio com os opositores do governo.

O descontentamento seria geral, num cenário de recessão mundial ainda como reflexo da crise de 2008, no Brasil e demais países periféricos, chegou de forma desigual e combinada. Abandonada até pelos apoiadores oficiais do antigo PMDB, Dilma Rousseff passou praticamente todos os dias do segundo mandato sendo alvo de diferentes iniciativas para derrubar o governo. O Brasil vivenciou assim um segundo impeachment presidencial em menos de 25 anos.

Uma Presidente da República eleita de forma democrática foi destituída do cargo após um processo questionável, perpassado de complexas questões de ordem técnico-jurídica. A divergência entre especialistas (juristas, cientistas políticos, sociólogos, cientistas sociais etc.) sobre o enquadramento da questão – impeachment ou golpe? – foi intensa e deu-se em âmbito nacional. (CAVALCANTI; VENERIO, 2017, p. 140)

Para Antunes (2017), se delineava o desencanto nas camadas médias baixas, em que os salários se reduzem, a inflação aumenta e o desemprego se torna crescente e mesmo galopante. Apesar de o governo Dilma ter feito essencialmente tudo o que as distintas frações das classes dominantes exigiram, o mito do projeto “neodesenvolvimentista” do governo do PT desmoronou.

(...) a amplitude e abrangência da crise as levou a decidir pelo descarte de um governo que sempre lhes serviu e, desse modo, reintroduzir um governo “puro”, para garantir que todas as ações necessárias para garantir a retomada da expansão burguesa sejam tomadas. Vale recordar que a dominação burguesa no Brasil sempre se revezou entre a conciliação pelo alto e o golpe, seja ele militar, civil ou parlamentar (...)
Dada a enorme corrosão de suas bases sociais de sustentação, desenvolveu-se um golpe parlamentar e judicial (uma vez que setores do Judiciário vêm implementando uma legislação de exceção para poder dar respaldo jurídico ao golpe), no que é impulsionada pela mídia privada, poderosíssima, mas que não tem nenhum escrúpulo em apoiar um parlamento que é o mais desprezado da história Republicana do Brasil. (2017, p. 58-59).

Os arranjos desse período são complexos e o debate sobre os fatos ocorridos em 2016, especialmente, suscitam defesas apaixonadas. Para Cavalcanti e Venerio (2017), com base no contexto político e na cronologia houve sim, uma complexa

“trama”, um grande acordo político voltado para o impedimento da Presidente da República. Para os autores, não há dúvida que houve impeachment do ponto de vista jurídico. No entanto, do ponto de vista político, foi golpe. Ou “Em outras palavras: forma de impeachment e conteúdo de golpe (p. 145).

Ao assumir o governo, Michel Temer, ainda como interino, em 29 de outubro de 2015 lança o programa “Uma Ponte Para o Futuro: Uma agenda para o desenvolvimento” na Fundação Ulysses Guimarães. Esse documento veio anunciando um ajuste fiscal por meio de congelamento por duas décadas dos investimentos públicos, projetos de privatização de empresas e serviços públicos, marcando o início de uma nova ofensiva neoliberal no Brasil.

Vamos precisar aprovar leis e emendas constitucionais que, preservando as conquistas autenticamente civilizatórias expressas em nossa ordem legal, aproveite os mais de 25 anos de experiência decorridos após a promulgação da Carta Magna, para corrigir suas disfuncionalidades e reordenar com mais justiça e racionalidade os termos dos conflitos distributivos arbitrados pelos processos legislativos e as ações dos governos. Essas reformas legislativas são o primeiro passo da jornada e precisam ser feitas rapidamente, para que todos os efeitos virtuosos da nossa trajetória fiscal prevista produzam plenamente seus efeitos já no presente. Será uma grande virada institucional e a garantia da sustentabilidade fiscal, que afetarão positivamente as expectativas dos agentes econômicos, a inflação futura, o nível da taxa de juros e todas as demais variáveis relevantes para a estabilidade financeira e o crescimento econômico. (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 16).

Cavalcanti e Venerio (2017), analisaram o texto de dezenove páginas e cerca de 6.630 palavras e identificaram as suas palavras-chave por meio do aplicativo “TagCrowd48”. O desenho formado mostra a preocupação central do governo, ainda interino, a crise fiscal gerada, segundo o documento, pelo sistema previdenciário, aumento da inflação e para a crise econômica. Assim, foi proposto no documento a adoção de 12 medidas, entre as quais, os autores destacam: D) executar uma política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada e E) realizar a inserção plena da economia brasileira no comércio internacional, com maior abertura comercial e busca de acordos regionais de comércio em todas as áreas econômicas

⁴⁸ <https://tagcrowd.com/> Acessado em: 15 jun. 2020.

É inegável o avanço na educação brasileira, ainda que mais quantitativa do que qualitativamente, durante os governos Lula e Dilma. Porém, contraditoriamente, esses avanços se deram em harmonia com o grande capital e sob sua concessão. (2019, p. 11).

O autor dá destaque às iniciativas de criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Lei de cotas (12.711/2012). No limiar do governo Temer, a Reforma do Ensino Médio foi instituída por decreto presidencial por meio da Medida Provisória nº 746/2016 e transformada na Lei nº 13.415/2017 em fevereiro de 2017, em um processo sem debate e sem aprovação popular. A proposta tem o empreendedorismo como um de seus eixos estruturantes e retoma a antiga divisão da escola, uma para a classe dominante e outra para a classe trabalhadora. A escola que promoverá o desenvolvimento do conhecimento artístico, científico e filosófico elaborada para os filhos dos ricos e aquela outra, já tão conhecida, com uma proposta de conhecimento fragmentado, inconsistente e insuficiente para os pobres, aprofundando o processo de mercantilização da educação, numa transferência clara de responsabilidade para a iniciativa privada (SILVA, MACHADO e SILVA, 2019).

Projetos importantes foram abandonados e as iniciativas para o desmonte da educação pública, gratuita e de qualidade, promovida pelo Estado, não param de surgir. Desde a destituição de Dilma, o governo “provisório” de Michel Temer e eleição e posse de Jair Bolsonaro, as instituições educacionais têm sido alvo de uma intensa desqualificação. A defesa de que educação é gasto, que o Estado é incapaz de coordenar uma educação para todos sem a participação da iniciativa privada, encontra nos interlocutores, escolhidos pelo governo, o retrato mais fiel. O segundo Ministro da Educação do governo, Abraham Weintraub, ao conversar com aliados do governo expressa

Todas as universidades que a gente tem, não brota da terra o dinheiro, vem do imposto. Quando a gente for comprar pão, gasolina para a moto, telefone celular, vem imposto. E esse imposto é usado para pagar salário de professor, de técnico, bolsa, alimentação, tudo isso. Eu, como brasileiro, eu quero ter mais médico, mais enfermeiro, mais engenheiro, mais dentistas.

Eu não quero mais sociólogo, antropólogo, não quero mais filósofo com o meu dinheiro[...]. (UOL, 2020⁴⁹).

Com um cenário tão desolador como o que se apresenta no tempo presente, em que uma pandemia arrasa nações economicamente estáveis, o que esperar de um governo que coloca à frente de uma das pastas mais importantes do executivo alguém que claramente não compactua com os princípios democráticos do Estado de direitos?

As políticas públicas empreendidas não só no Brasil, mas em todo o mundo capitalista, e com efeitos mais nefastos nos países dependentes, vem, desde a última década do século passado, passando por um processo de mercadorização do espaço estatal, como explicam Sguissardi e Silva Jr. (2005). Assumem as teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas em cartilhas estruturadas por organismos multilaterais com influência global. As bases dos novos conceitos em administração pública, como por exemplo o *accountability*, impõe uma administração gerencial, e a educação vem a ser inserida no setor de serviços não exclusivos do Estado. Educação esta que passa a priorizar as noções de flexibilidade, formação voltada para competências e empregabilidade, colocando o trabalhador como agente responsável pela sua formação “ao longo da vida”, para o mundo do trabalho. O produto “educação” é um serviço prestado à sociedade e ainda que um direito público subjetivo, em que o Estado é o maior responsável, observa-se a transferência para o setor privado, o mercado de serviços.

Desde os anos 90 o Estado, na sua forma de governo, por meio de suas instituições, insere a educação formal nesse modelo, não sem resistências, mas que em movimentos estratégicos reconfigurou a organização do ensino, o currículo e a estrutura administrativa das instituições. Mesmo que a participação mais ativa da sociedade na vida institucional tenha sido intensificada, como um passo importante do controle social da coisa pública, essa participação não garantiu vez e voz nas principais decisões. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016, da

⁴⁹ <https://noticias.uol.com.br/colunas/constanca-rezende/2020/06/14/weintraub-nao-quero-sociologo-antropologo-e-filosofo-com-meu-dinheiro.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

estagnação pelo prazo de 20 anos das despesas primárias federais, incluindo as da educação, a Medida Provisória (MPV) nº 746/2016 que reestruturou radicalmente o Ensino Médio, a resolução que instituiu a BNCC do Conselho Pleno do CNE, Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 que homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017, também do Conselho Pleno, são os instrumentos que, não só pelo conteúdo, mas principalmente pela forma como foram criados e homologados, confirmam o emaranhado complexo de continuidades, avanços, rupturas e recuos das políticas para a educação, e especialmente, a educação para a classe trabalhadora.

Desde o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, criado para regulamentar a LDBEN/1996, em que a Educação Profissional deveria ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular”, abriu espaço para uma intensa atuação da iniciativa privada, especialmente do Sistema “S”, na disputa por recursos públicos e que encontra seu ápice no programa PRONATEC, no qual pode ser verificada a enorme injeção de recursos a esse sistema.

assistiu-se ao fortalecimento das instituições privadas de Educação Profissional, bem como das parcerias público-privadas, em detrimento do enfraquecimento e da descaracterização das instituições públicas de Educação Profissional, através do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) do Ministério da Educação, o qual buscava implementar a nova institucionalidade da Educação Profissional expandido a Educação Profissional através de parcerias com diversos tipos de instituições. (CARVALHO & SANTOS, 2017, p. 6).

3.3 Os números da Educação Profissional

Em 2007, o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC do governo do PT, em artigo para o jornal O Globo, afirmou que “de 1909 até 2002 tínhamos 140 escolas técnicas. Em sete anos do governo Lula serão 214, chegando a 354 até 2010” (2007, s/p). De fato, até 2002 já haviam sido construídas 140 escolas técnicas no Brasil e, segundo os dados do Ministério da Educação, até 2010 criou 354 Campi, e 31 centros federais de educação tecnológica (CEFETS), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei n. 11892 de 29 de dezembro de 2008), compondo a Rede Federal que abrange os Centros Federais

de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal. No entanto, a partir da derrota do PT, o cenário político para a educação entra em recessão.

Todos os anos o INEP publica o Censo da Educação Básica em Sinopses. A partir do material publicado foi possível organizar:

Tabela 10 - Número de matrículas na Educação Profissional 2002 -2019

Ano	Investimento Público Direto por Estudante R\$1,00			Número de matrículas na Educação Profissional				
	Níveis de Ensino							
	Todos	Educação Básica	Educação Superior	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	2.653	2.198	21.615	652.073	77.190	220.853	26.464	327.566
2003	2.606	2.189	18.888	629.722	82.943	181.485	22.312	342.982
2005	2.943	2.495	19.267	747.892	89.114	206.317	25.028	427.433
2007	4.090	3.562	21.075	693.610	109.777	253.194	30.037	387.154
2009	5.092	4.477	21.878	1.057.800	158.830	360.015	34.082	504.873
2011	6.408	5.583	24.778	1.294.633	204.576	471.165	32.483	586.409
2013	7.305	6.471	25.181	1.485.767	241.504	514.760	30.548	698.955
2015	7.273	6.381	23.215	1.917.192	325.619	552.402	78.329	866.923
2017	SI	SI	SI	1.734.943	367.096	692.769	31.115	749.934
2018	SI	SI	SI	1.903.230	356.942	674.780	32.113	786.692
2019	SI	SI	SI	1.914.749	81.125	733.528	34.606	789.436

Fonte: INEP. Sinopses dos Censos da Educação Básica, 2002 a 2019 (Adaptado).

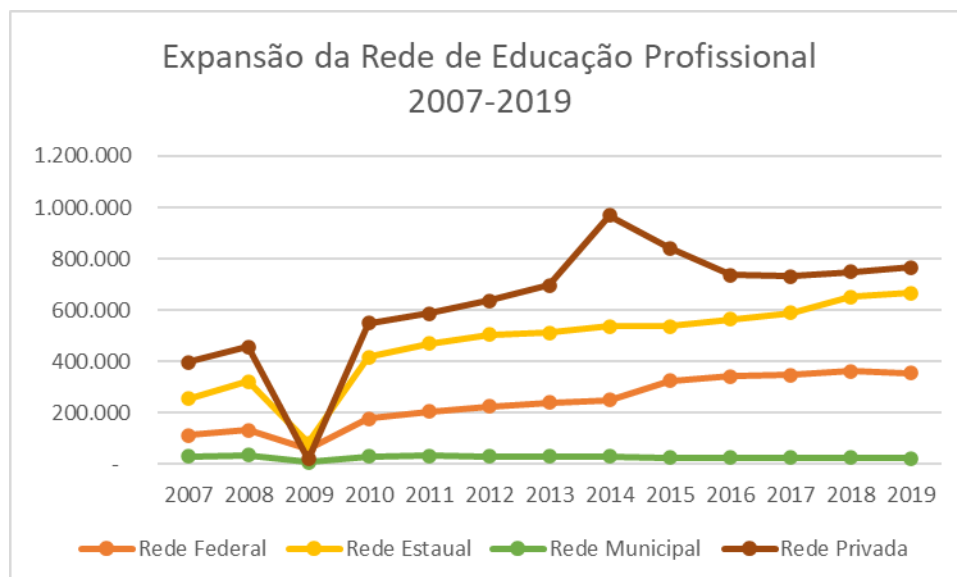
Em síntese, de acordo com os dados disponibilizados pelo Inep por meio das séries do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2006b), os números relativos à Educação Profissional, cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente, mostram que os cursos técnicos de nível médio representavam 18,2% do total e a graduação tecnológica 0,7%. Observa-se ainda a participação maior daquelas pessoas na faixa de 10 a 17 anos de idade no contingente que frequentavam cursos de qualificação profissional, (32,5%). No segmento do curso técnico de nível médio foi observada uma participação de pessoas na faixa de 20 a 24 anos de idade (23,8%). Os cursos diurnos atenderam 69,4% das pessoas que frequentavam ou frequentaram anteriormente algum curso de qualificação

profissional presencial, enquanto os noturnos atenderam 30,6%. A saúde era a área profissional com a maior proporção de pessoas que frequentaram anteriormente curso técnico de nível médio (20,2%), seguida da área da indústria, com 19,0%, de gestão, com 18,0%, e de informática, com 8,9%. Os cursos voltados para as áreas de saúde (29,4%) e indústria (22,0%), apresentaram as proporções mais expressivas. Dentre os que frequentavam ou frequentaram anteriormente curso técnico de nível médio, 55,4% fizeram esse curso após a conclusão do ensino médio e 42,4% ao mesmo tempo que o ensino médio. Das pessoas que frequentavam algum curso técnico de nível médio, 50,7% eram mulheres (537 mil), enquanto os homens correspondiam a 49,3% (523 mil) (REGATTIERI, CASTRO, 2009).

Os dados apresentados demonstram um claro avanço nos investimentos na Educação Básica entre 2002 e 2015, em que se inclui a Educação Profissional. O mesmo não ocorreu com a Educação Superior, no qual o custo aluno permaneceu praticamente estável, mas com queda em 2015 em relação ao ano 2000, enquanto que na rede federal apenas 5%.

Ao analisar o número de matrículas na Educação Profissional a partir dos mesmos dados, considerando o período de 2002 a 2019, as variações se tornam mais substanciais. A evolução de matrículas na rede privada aumentou de 2002 a 2019, 141%, enquanto que a rede estadual aumentou em 232%, a rede municipal, 30,7%. A rede federal acompanhava uma expansão considerável, atingindo em 2017 o maior número de matrículas, representando 370% em relação à 2002. A participação do poder público em relação à iniciativa privada suscita reflexões (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Gráfico 9 - Expansão da Rede de Educação Profissional

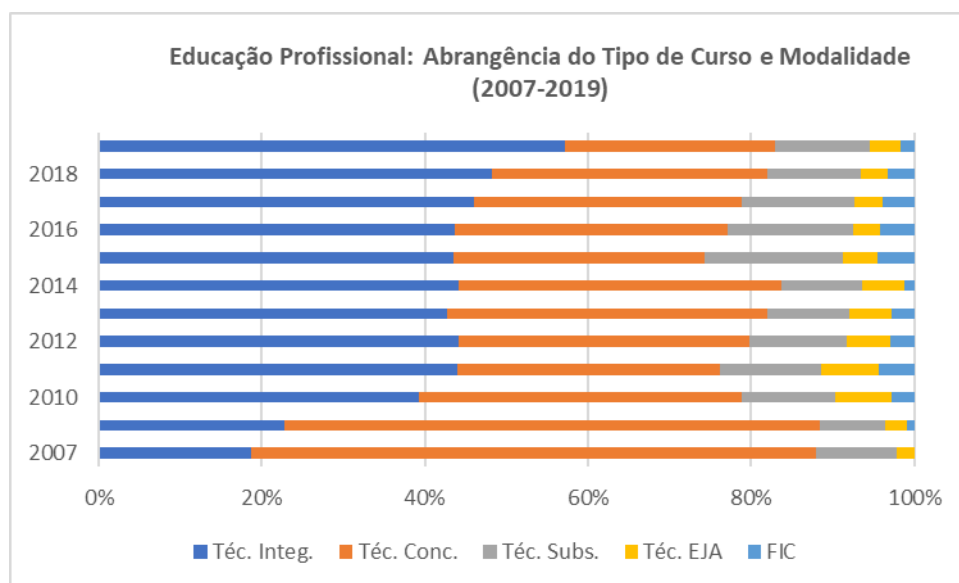


Fonte: INEP. Sinopses dos Censos da Educação Básica, 2002 a 2019.

Em 2009, os dados disponibilizados pelo INEP em relação à EDUCAÇÃO PROFISSIONAL não estão completos, por isso, essa inversão nos valores. Chama a atenção o número de matrícula na Rede Privada entre 2013 e 2016, identificando o fortalecimento dessa rede em relação às demais. Destaca-se, que entre 2012 e 2016 o PRONATEC ampliou substancialmente o número de matrículas por meio de Bolsa-Formação. Por se tratar de um programa pontual, observa-se uma tendência de estabilização e até diminuição.

A Meta 11 do PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) teve como objetivo triplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio, sendo pelo menos 50% da expansão no segmento público. Os dados apresentados mostram que em 2007 a rede privada respondia por 51%, proporção esta que vai diminuindo até 2014 (47%), mas que volta a subir para 54% das matrículas em 2015, especialmente em cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio, os quais representaram 62% das matrículas, mantendo-se essa proporcionalidade até 2019. A partir de 2016, a proporção volta a diminuir, sendo que em 2019 a rede pública, composta pelas redes federal, estadual e municipal, volta a responder por 58%.

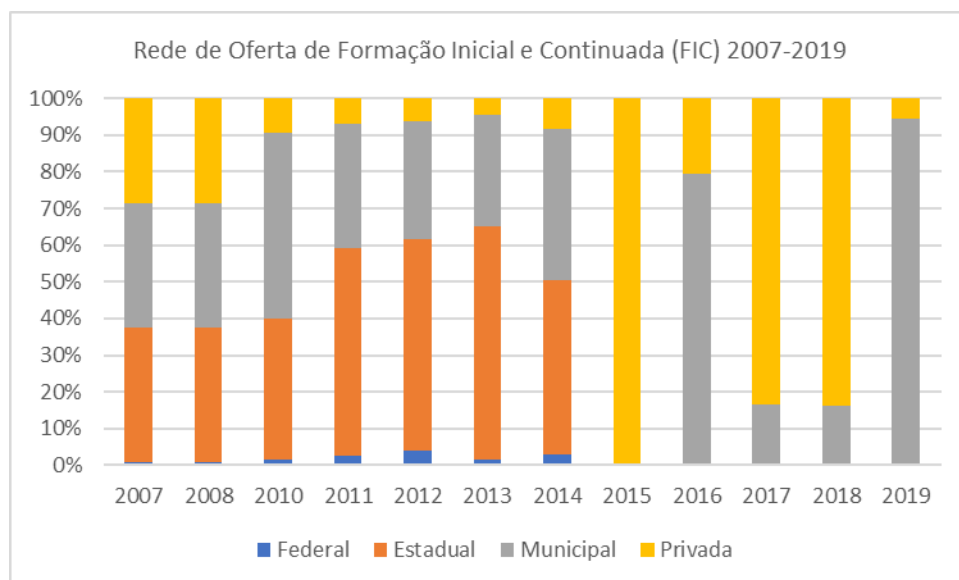
Gráfico 10 - Educação Profissional: Abrangência do Tipo de Curso e Modalidade (2007-2019)



Fonte: Censo da Educação Básica – INEP (Adaptado).

A movimentação do tipo de curso ofertado, se Técnico ou FIC, entre 2007 e 2019, apresenta uma variação nas matrículas em cursos de curta duração. Já a oferta de cursos técnicos integrados tem se ampliado e cursos concomitantes, diminuindo sua proporção em relação às demais modalidades.

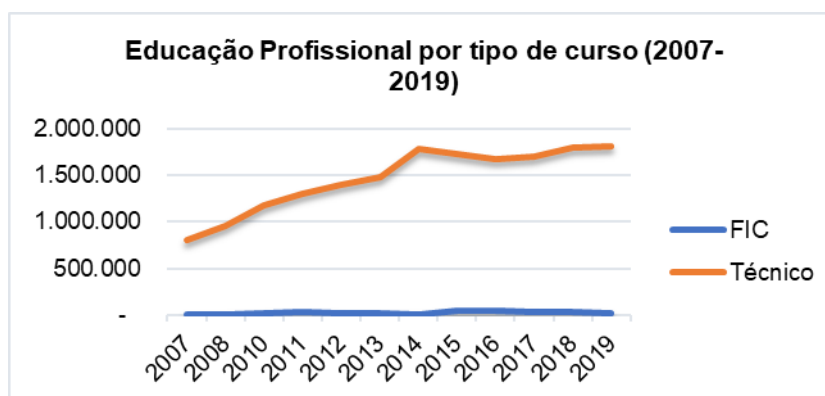
Gráfico 11 - Rede de Oferta de Formação Inicial e Continuada (FIC) 2007-2019



Fonte: Censo da Educação Básica – INEP (Sinopses).

De acordo com as Sinopses do Censo da Educação Básica, os cursos FIC, embora já fossem praticados, não entravam no Censo até 2007, quando a regulamentação foi alterada. A partir de 2008 (com exceção de 2009), a oferta desses cursos passa a compor os dados e observa-se que as matrículas, equilibradas entre as redes estadual, municipal e privada, a partir de 2011 se alteram.

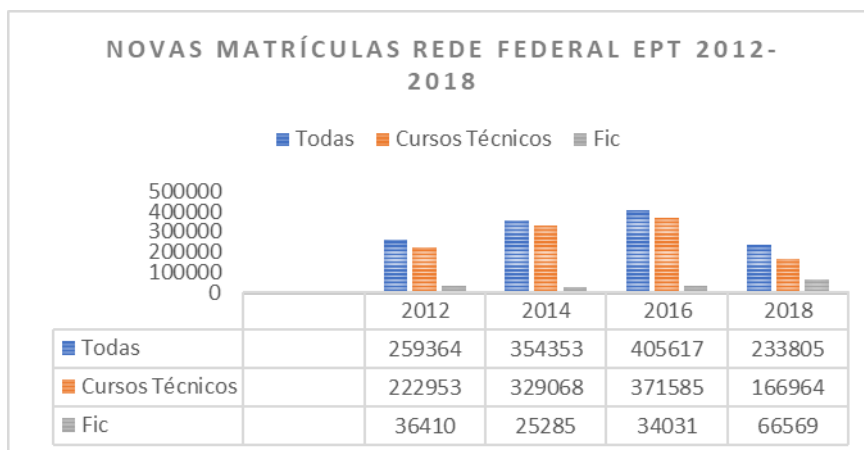
Gráfico 8 - Educação Profissional por tipo de curso (2007-2019)



Fonte: Censo da Educação Básica – INEP (Sinopses).

Em 2008, os números do Censo mostravam um pouco mais de 5 mil matrículas em Cursos FIC. Em 2018, os dados mostram 33 mil matrículas. Ao confrontar essas informações com outra base de dados sobre a Educação Profissional, há discrepância. Pela SETEC, só as novas matrículas em cursos FIC, oferecidos por meio do PRONATEC, apenas na Rede Federal entre 2012-2018, foram mais de 66 mil, que em conjunto com as matrículas pré-existentes, contam mais de 84 mil.

Gráfico 9 - Novas Matrículas na Rede Federal 2012-2018



Fonte: Setec-MEC, 2020.

O Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), no relatório do Mapa da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, analisaram os dados do Censo e verificaram que eles demonstraram que as regiões Sudeste e Sul recuaram na oferta de vagas entre 2009 e 2013. E ainda que essa oferta ainda apresentava desigualdades regionais significativas, o movimento geral mostrou uma tendência à diminuição no período. O relatório aponta ainda que o curso com maior número de matrículas, Enfermagem, possui 12,9 % do total dos alunos do sistema; se somado com os cursos de Administração, de Informática e Segurança do Trabalho, eles possuem mais de 550.000 matrículas, 37,78% do total. No quinquênio 2009-2013, houve uma pequena expansão da rede federal e diminuição da rede municipal. No entanto, é muito aquém da oferta de matrículas da rede privada. Observa-se que o sistema privado ainda é responsável por 47,04% do total das matrículas do ensino profissionalizante de nível médio, mesmo que, de acordo com o arcabouço legal, a oferta de ensino médio ao qual se integra o técnico e profissionalizante, é considerada dever do Estado (CGEE, 2015).

Já em relação ao investimento em educação, o Sistema de Informações Sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE⁵⁰) no site do INEP, onde constam

⁵⁰ Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/siope>. Acesso em:

os dados apenas até 2015, é possível verificar que em 2003⁵¹, segundo o Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação (2004), o MEC respondia por R\$13.703.238.598,00, sendo R\$716.261.900,00 para o desenvolvimento da Educação Profissional. O estudo foi produzido para subsidiar as discussões sobre o Fundeb e elencou os recursos necessários para atendimento das metas do PNE, prevendo que até 2011 fossem investidos 7,95 do PIB.

Em 2019, a Câmara dos Deputados pediu uma Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira, uma análise da programação orçamentária do MEC, categorizada, entre outros, por Natureza de Despesa, unidades orçamentárias, programas e Resultado Primário, nos exercícios financeiros de 2017 a 2019, De acordo com o documento, a dotação orçamentária autorizada foi de R\$ 123,0 bilhões para o MEC em 2019. Foi identificado também que cerca de metade dos recursos do órgão são destinados ao ensino superior (28,5%) e à educação básica (23,4%). Para o ensino profissional é autorizado 10,3% do total dos recursos, o que significa R\$12.190,8 bilhões (BRASIL, 2019).

Ao analisar as metas do PPPA 2016-2019, com as do PNE 2014-2024, Cláudio Tanno (2015), da Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados, observa que não é possível estabelecer correlação direta entre os indicadores utilizados, suas unidades de medida e índices adotados. Para o analista, tratam de diretrizes genéricas que não quantificam índices a serem obtidos, o que enfraquece a vinculação do PPA com os orçamentos anuais e com o atingimento das metas previstas no PNE. Apontou, ainda, a dificuldade de monitoramento e avaliação periódica, pois das 20 metas do PNE, o PPA contempla apenas 6, e 11 delas são inadequadas no tempo de vigência. Por fim, considera que o PNE atribui grande responsabilidade à União e para a sua plena execução será preciso discutir as responsabilidades na repartição de recursos fiscais entre os entes federados e,

⁵¹ Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/estatisticas/gastos_educacao/rbep_200_partell.pdf. Acesso em:

a instituição do Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, em conjunto com a regulamentação das normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais, além da aprovação de Lei de Responsabilidade Educacional, que assegure padrão de qualidade na educação básica com a responsabilização de gestores públicos (2015, p. 22).

Tabela 11 - Financiamento da Educação 2017-2018

Categorias de Análise	2017	2018	2019
Orçamento Federal para Educação (Em bilhões)	110.867,4	111.590,5	122.951,2
Instituições Federais de Ensino Superior (Em milhões)	47.295,4	49.150,5	49.621,3
Institutos Fed. de Educ. Profis. e Tecnol. e Cefets (Em milhões)	14.896,5	15.774,3	15.960,4
Reestruturação e Modernização de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Em milhões)	649,5	473,4	258,9
Apoio à Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Em milhões)	-	-	255,3
Apoio à Formação Profissional, Científica e Tecnológica (Em milhões)	554,7	300,7	250,0
Apoio a Entidades de Ensino Superior Não Federais	139,7	43,4	101,2

Fonte: BRASIL, 2019.

A tabela mostra o que representam os orçamentos para a Rede Federal de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, que incluem as Universidades, os Institutos, CEFETs e Escolas Vinculadas às Universidades. O orçamento para o FNDE foi relacionado, pois, a vários programas que utilizam recursos dessa fonte. O montante de recursos autorizados para o MEC, em valores correntes, era de R\$ 110,9 bilhões, em 2017; R\$ 111,6 bilhões, em 2018, chegando a R\$ 123,0 bilhões em 2019, um crescimento de R\$ bilhões no período.

Dos recursos programados para o MEC, em 2019, R\$ 49,6 bi (40,3%) foram destinados às 68 instituições federais de ensino superior; R\$ 27,7 bi (22,5%), ao FNDE; R\$ 16,0 bi (13,0%), aos 38 institutos federais de Educação Profissional e tecnológica e aos 2 Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs; R\$ 11,8 bi (9,6%) à Administração Direta do MEC; R\$ 11,0 bi (8,9%) aos 36 hospitais universitários e à Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares - EBSEH; e R\$ 6,9 bi (5,6%), às demais UOs. Observa-se na tabela Apoio a Entidades de Ensino Superior Não Federais na ordem de 101,2 milhões. Não há detalhamento se são instituições públicas ou privadas.

O Decreto Nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira do Poder Executivo federal para o exercício de 2019, estabeleceu como limite 30 bilhões de reais. Ou seja, em relação à 2019, uma perda de quase 20 milhões para a pasta.

Analisando a evolução da Educação Profissional a partir do ajustamento do Brasil às regras da reestruturação produtiva, é possível verificar que os governos imprimiram sua marca na Educação Profissional na criação de programas e estruturação legal. No entanto, foi a partir do governo Lula que, a seu modo, imprimiu uma nova marca aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CASTIONI, MORAES, PASSADES, 2019). Mesmo reconhecendo o esforço do conjunto de ações, especialmente por parte do governo, os autores reforçam que a realidade não mudou muito,

seja pelas questões estruturais da implementação desta política pública, seja porque a concepção alimentada desde a nossa herança escravocrata, relega ao segundo plano os que vivem da atividade manual. Alimenta-se, com isso, a ideia de que para se ter um lugar de destaque na sociedade tem que se ter um título de bacharel. Indiscutivelmente o lulismo não conseguiu mudar esta opinião. (2019, p.129).

Para Carvalho e Santos (2019), configura-se no Brasil uma racionalidade técnica, pragmática e limitada de política pública, mas coerente aos princípios neoliberais da década de 90. O que aprofundou ainda mais a desigualdade entre os que são formados para o trabalho manual e os que são direcionados ao trabalho intelectual.

Por esta racionalidade, o sistema educacional não somente deve contribuir para reprodução ampliada do capital, via formação em escala de trabalhadores semi qualificados debate posto entidades e pesquisadores (ANPED (2016), SINASEFE (2016), CNTE (2016)). Dialeticamente podemos afirmar que isso não se dará sem contradição, o acumulado nos 13 anos de políticas sociais e experiências de governos de base democrática e de professores/as e gestores/as da Educação Profissional que atuam nos Centros Estaduais e Territoriais-CEEPs de Educação Profissional que integram a Rede Estadual de Ensino da Bahia, já aponta uma visão mais alargada de currículo integrado, tendo o trabalho como princípio educativo como fundante da relação dos cursos, mesmo em graus de compreensão diferenciados, e condições objetivas, provocou alterações nas unidades escolares e na organização do trabalho Pedagógico. (2019, p.15).

Conquistas essas em resposta à iniciativa e luta dos movimentos sociais e de gestores comprometidos com o público. No entanto, não se pode dizer que isso

significa o direito de uma Educação Profissional politécnica e protagonista da emancipação da classe trabalhadora, sendo necessário avançar mais para responder de fato aos anseios dessa classe e continuar a luta por mudanças que se constituam em ampliar a esfera pública, local onde deveriam ter vez e voz.

As diferentes iniciativas por parte do Estado brasileiro, no que se refere às Políticas Públicas, em especial as educacionais, o colocam no papel de garantir a “ordem social” por meio do poder que lhe é reservado, tanto coercitivo como político-institucional no encaminhamento de propostas que visam conter a imensa massa de trabalhadores que “sobram”. Atitude esta que, inclusive, está em concordância com os preceitos de agências transnacionais, de modo a garantir investimentos geradores de novas capacidades produtivas; e contribuir para o processo de mundialização do capital industrial, financeiro e comercial (CHESNAIS, 1996).

O capítulo procurou demonstrar que especialmente depois dos anos de 1990, os aspectos socioeconômicos, políticos e educacionais foram reconfigurados para atender à nova ordem de mundialização do capital, que além de intensificarem, produziram intensas e tensas implicações para os setores produtivos. Ao analisar os dados presentes nos documentos oficiais sobre a Educação Profissional, a tese pode ser confirmada e outras análises suscitadas.

O próximo capítulo abordará especialmente o Programa Nacional de Acesso ao Trabalho e Emprego (PRONATEC), lançado em 2011 pela Presidenta Dilma Rousseff, que reconfigurou Educação Profissional e Tecnológica na agenda do executivo federal. O PRONATEC foi abandonado como política institucional e a EDUCAÇÃO PROFISSIONAL não conseguiu se configurar como um nível de ensino escolar prioritário. Essa opção do executivo federal será analisada por meio dos marcos legais e normativos, mas também teórico metodológico. O caso da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), que por meio de sua escola vinculada, o Centro de Educação Profissional (CEFORES), pactuou a oferta de cursos pelo PRONATEC, será o pano de fundo para as análises dessa política. Seria esse tipo de programa o ideal para a formação da classe trabalhadora?

4 FORMAÇÃO DE TRABALHADORES: DO PRONATEC AOS NOVOS CAMINHOS

Dados sobre o cenário do mundo do trabalho no Brasil, após dois mandatos do governo do PT, mostrariam a ampliação do número de empregos com vínculo formalizado, bem como um maior rendimento proveniente do trabalho, em que o salário mínimo nominal aumentou, de 2002 para 2013, de 200 reais para 678 reais. De acordo com as análises feitas pelo Observatório do Mundo do Trabalho, órgão vinculado ao antigo MTE, a partir dos dados de entrada de trabalhadores elegíveis a receber o Abono Salarial, elas mostram que além da ampliação das atividades dos trabalhadores autônomos e do desemprego em queda, houve a migração do mercado de trabalho informal para o mercado formal, da ordem de 8,1 milhões trabalhadores e trabalhadoras elegíveis, em 2002, para 22,4 milhões, em 2013. O estudo identificou que os novos elegíveis ao Abono são na maior parte do sexo masculino, com idade entre 30 e 54 anos (63,3%), sendo o mais alto grau de instrução, o Ensino Médio completo ou o superior incompleto. As pessoas de 24 anos ou menos, representavam apenas 8,9% (BRASIL, 2015a).

Terminando o governo com alto índice de popularidade, o então Presidente Lula escolheu para sucedê-lo a economista Dilma Rousseff (2011-2016), sua ex-Ministra de Minas e Energia (2003-2005) e ex-Chefe da Casa Civil (2005-2010), de modo a garantir que fossem continuados os principais projetos do PT. Entre os compromissos no campo educacional, estariam a construção de novos 208 *campus* vinculados aos Institutos Federais e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Como parte de um projeto mais amplo, foi lançado o Programa de Apoio à Expansão e Reestruturação das Redes Estaduais de Educação Profissional (Programa Brasil Profissionalizado). Também foi revitalizado o Programa de Certificação - Rede CERTIFIC, criadas ações específicas para mulheres em situação de vulnerabilidade social (Programa Mulheres Mil) e constituição da Rede e-Tec Brasil. No entanto, o que seria o “carro chefe” do

governo de Dilma Rousseff, foi o Programa Nacional de Acesso ao Trabalho e Emprego (PRONATEC), Lei nº 12.513 de 26/10/2011⁵² (BRASIL, 2012).

É importante considerar, que as ações empreendidas nasceram dos movimentos sociais, centrais sindicais e intelectuais comprometidos com as reformas estruturais com as quais os governos petistas haviam se comprometido, de acordo com a observação de Angels (2018) e colocado nos documentos oficiais do governo, em especial o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual se lê:

a combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, 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. (BRASIL, 2007, p.33).

De acordo com Frigotto (2011), embora reconhecidos os avanços obtidos nos governos do PT, as conquistas se deram por meio de reformas conciliadoras, que não confrontavam os interesses das elites, mas exercia seu poder para lhes atender. O autor, ao analisar as políticas educacionais na primeira década do século XXI, alertou que a Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, estaria no centro de grandes disputas na Constituinte, na LDB e no PNE em prol de uma concepção não adestradora e tecnicista e de sua vinculação jurídica e financiamento público. As contradições que marcaram esse período, como o avanço do interesse empresarial no controle da formação da juventude brasileira, não podem deixar de ser reveladas.

Para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização (2011, p. 251).

Cunha (2005) também observa que no governo do PT foi-se constituindo a grande prioridade como sendo da Educação Profissional. No entanto, analisa

⁵² A Lei foi alterada pela Lei 12.816, de 5 de junho de 2013, para que os cursos técnicos fossem ofertados na modalidade subsequente e também fossem incorporadas à rede ofertante as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e técnica de nível médio habilitadas por Lei.

também que mesmo a transformação da Rede de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e, depois em universidades tecnológicas ou Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS), não favoreceram a reversão da dualidade educacional. E as opções de parceria do público com o privado só ampliou o caráter predominantemente privado e a apropriação privada de recursos públicos na área. Especialmente o Sistema S mobilizou, apenas em 2010, aproximadamente 16 bilhões de recursos públicos, somando-se os recolhidos compulsoriamente pelo Estado e a ele repassado e a venda de serviços ao setor público (IDEM).

4.1 O PRONATEC do Governo de Dilma Rousseff

O PRONATEC foi a materialização de uma proposta política articulada entre os Ministérios da Educação (MEC), do Trabalho e Emprego (MTE), da Fazenda (MF) e do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP) e apresentada à Presidência da República em abril de 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica. Anunciado em 28 de abril de 2011, pela própria Presidenta e Fernando Haddad, Ministro da Educação, o modelo do programa consistia em subsidiar de maneira técnica e financeira projetos e ações de cursos de Formação Inicial e Continuada e Qualificação Profissional do PRONATEC no âmbito da Bolsa-Formação Trabalhador e Bolsa Formação Estudante. Na ocasião, foi informado também a expansão de escolas técnicas, sendo 81 unidades em fase de execução e outras 120, de modo a compor 600 mil alunos.

Entre as ações previstas no PRONATEC, fomentou a oferta de cursos gratuitos, técnicos e de formação inicial e continuada, financiando, por meio da Bolsa-Formação Estudante, a assistência estudantil, que previu alimentação, transporte e materiais didáticos, de modo a garantir aos alunos a permanência nos cursos.

Art. 1o É instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

(...)

objetivos:

- expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância, e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

- fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica;
- estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (BRASIL, 2011, 2013).

A Bolsa-Formação Estudante destinar-se-ia prioritariamente aos estudantes do Ensino Médio público (incluindo os da educação de jovens e adultos), aos trabalhadores, aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda e aos concluintes do Ensino Médio em escolas públicas ou em instituições privadas na condição de bolsistas integrais. Incluem ainda a participação das pessoas com deficiência, das mulheres beneficiárias de programas de transferência de renda e responsáveis pela unidade familiar, dos povos indígenas, das comunidades quilombolas e dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Já a Bolsa Formação Trabalhador seria destinada aos trabalhadores e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda.

O PRONATEC foi composto por cinco iniciativas: a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Bolsa-Formação, a Rede e-Tec Brasil, o Acordo de Gratuidade com o Sistema S e o Brasil Profissionalizado. O órgão responsável pela execução financeira da Bolsa-Formação seria o FNDE, que a partir de solicitação da Setec-MEC, efetua a transferência de recursos a rede ofertante (FNDE, 2020).

A rede PRONATEC contemplou ainda conselhos e fóruns com papéis deliberativos, regulatórios ou consultivos, de monitoramento e avaliação e propositivos, bem como de controle social: o Conselho Deliberativo de Formação e Qualificação Profissional (articulador, regulador e avaliador); o Fórum Nacional de Apoio à Formação e Qualificação Profissional; o Conselho Nacional de Educação; o Conselho Nacional da Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif); o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Condetuf), dentre outros (BRASIL, 2014a).

Atuaram como consultores, a Fundação Getúlio Vargas (FGV), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), uma organização social supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicação (MCTIC). Entre as instituições que operacionalizam o PRONATEC, encontram-se as Ofertantes (Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, os Serviços Nacionais de Aprendizagem, os Serviços Nacionais Sociais, as Instituições Privadas de Educação Superior e as Instituições Privadas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e as Demandantes⁵³, 17 instituições públicas, responsáveis pela seleção e encaminhamento dos beneficiários, como por exemplo o SINE, o Ministério da Cultura, o Ministério da Justiça, Ministério da Defesa, entre outros, para a oferta das diferentes modalidades. Essas modalidades, 37 ao todo, dizem mais respeito ao público alvo, de acordo com o perfil beneficiário.

O Mesmo projeto de Lei de criação do PRONATEC também previu a ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), que passou a se chamar Fundo de Financiamento Estudantil e a contemplar linhas de crédito não só para estudantes egressos do ensino médio, mas também para empresas utilizarem com seus funcionários em escolas privadas, inclusive o Sistema S. Foram definidas duas formas de repasse dos recursos às instituições ofertantes: o pagamento de mensalidades dos estudantes em instituições privadas e o repasse de recursos correspondentes ao custo total do curso por estudante - pagamento dos profissionais, materiais didáticos, materiais escolares, auxílio alimentação e transporte, no caso das redes públicas e dos Serviços Nacionais de Aprendizagem.

Foi firmado um Acordo de Cooperação Técnica de modo a articular o PRONATEC ao Plano Brasil Sem Miséria (BRASIL, 2011b), evento político com a

⁵³ O conceito de modalidade de demanda identifica o perfil específico do público, o beneficiário com direito a atendimento preferencial na ocupação das vagas e estão relacionadas a uma política pública de uma secretaria ou de um ministério, em turmas criadas de forma exclusiva, prioritária ou compartilhada. Assim, a modalidade PRONATEC Seguro-Desemprego é **prioritária** aos beneficiários reincentes do Seguro-Desemprego. Já a modalidade PRONATEC Sistema Socioeducativo Fechado da Secretaria de Direitos Humanos é **exclusiva**, ou a PRONATEC Copa do Ministério do Turismo é **compartilhada** (PEDROSA, 2016).

participação de governos estaduais, prefeituras municipais e unidades ofertantes, além do MEC. O acordo teve como finalidade, além de pactuar as metas de execução das vagas, estabelecer cronogramas para início da execução e fomentar os Fóruns Estaduais a serem constituídos pelas secretarias estaduais e municipais de Assistência Social e de Trabalho e as unidades ofertantes. Os idealizadores do programa prometeram oferecer ao público do Programa Brasil Sem Miséria⁵⁴, um milhão de vagas até 2014. O início de alguns cursos ocorreu ainda em 2011, conforme calendário pactuado por prefeituras municipais e ofertantes (BRASIL, 2015a).

A Secretaria Extraordinária para Superação da Extrema Pobreza (Sesep), estrutura do antigo Ministério do Desenvolvimento Social, ficou responsável, por meio da Diretoria de Inclusão Produtiva Urbana do Programa Brasil Sem Miséria (BMS), de realizar oficinas de pactuação PRONATEC/BSM, elaborar documentos para definir o desenho operacional do PRONATEC/BSM estabelecendo procedimentos e definindo papéis para governo federal, governos estaduais e prefeituras municipais e a divulgar o manual de operação do PRONATEC, elaborado pelo MEC, aos representantes dos estados e municípios.

Os cursos técnicos e de FIC foram ofertados nas unidades de ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, da Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, dos Serviços Nacionais Sociais, das Instituições Privadas de Educação Superior e das Instituições Privadas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A dinâmica envolveu uma análise de demanda do município e região por meio de dados extraídos de diferentes cadastros. O IBGE, por exemplo, por meio de resultados da Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua). Mas dados também do Sistema Nacional de Emprego (Sine), dos diferentes ministérios, das Prefeituras, da Secretaria de Direitos Humanos, entre outros (BRASIL, 2000, 2014a).

⁵⁴ O público beneficiário, segundo o MTE-MEC seria aquele entre 16 e 59 anos, com prioridade para os beneficiários dos programas federais de transferência de renda como o Programa Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada.

De acordo com a SETEC, a disponibilização de cursos foi feita a partir do mapeamento das demandas levantadas para pactuação com os ofertantes. Feita a inserção pelas instituições interessadas na oferta e após a aprovação da SETEC, os cursos seriam homologados no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (SISTEC) e um prazo seria dado para que as instituições ofertantes realizassem a mobilização dos alunos para o preenchimento das turmas, ou seja, a matrícula de alunos. Nesse momento, as instituições parceiras poderiam entrar em contato com as empresas, buscando aproximá-las das turmas criadas, inclusive propondo sua participação nos cursos ofertados ou organizando eventos/feiras de contratação.

Ao parceiro Demandante coube realizar os processos de mobilização e de seleção do público destinatário das vagas, observando as prioridades estabelecidas na Lei do PRONATEC e em consonância com as políticas, projetos ou ações que motivassem as demandas apresentadas. Ficaram responsáveis ainda por monitorar a execução dos cursos e articular estratégias para que os egressos acessassem as oportunidades ocupacionais identificadas no mapeamento da demanda. Foram indicados os interlocutores desse processo, Os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), as unidades do Sistema Nacional de Emprego (SINE), Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Movimentos Sociais e Sindicais, Fórum Estadual de Educação do Campo (ou equivalente), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Rede Estadual de Colegiados Territoriais, Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável, entre outros.

Teoricamente, os Coordenadores locais do PRONATEC das diferentes instituições se reuniam para, em tese, dividir a demanda. Na prática, o que ocorria na fase de disponibilização dos cursos no SISTEC pela SETEC é o início de uma corrida entre instituições, numa concorrência desesperada em busca de alunos para que um curso fosse iniciado. Não havia previsão de repasse financeiro nessa fase, mas muito trabalho demandado e realizado para que de fato as turmas se consolidassem. Por essa razão, muitas instituições desistiam de participar do processo nesta etapa, gerando apenas expectativas naqueles que realizaram a inscrição. Só após a autorização do estudante e comprovação de sua matrícula e

frequência no SISTEC, começaria a tramitação para o repasse do dinheiro diretamente às mantenedoras das instituições privadas de ES e de Educação Profissional de nível médio, para o custeio dos cursos, o que poderia ocorrer até 4 meses depois do início do processo.

Todo o desenvolvimento da pactuação e aprovação das vagas a serem ofertadas, bem como as etapas seguintes, de matrícula e acompanhamento, que ocorreram por meio do SISTEC⁵⁵, compondose, em resumo, de nove etapas: 1. Habilitação das prefeituras municipais; 2. Negociação de vagas e cursos; 3. Divulgação e mobilização dos beneficiários; 4. Pré-matrícula; 5. Matrícula; 6. Aula inaugural; 7. Acompanhamento dos beneficiários; 8. Articulação com outras políticas de emprego e renda; e 9. Atividade de formatura.

Para as instituições públicas e Sistema S, os valores da Bolsa-Formação, transferidos pelo FNDE, corresponderam ao custo total do curso por estudante, incluídos as mensalidades, encargos educacionais e, em alguns casos, o custeio de transporte e alimentação ao beneficiário. Já para as mantenedoras de instituições privadas de ensino superior e de Educação Profissional técnica de nível médio, o valor recebido correspondeu ao pagamento de bolsa de estudo na forma de mensalidades de cursos técnicos subsequentes, e para os cursos técnicos concomitantes, compreenderam ainda eventual assistência estudantil, como auxílio para alimentação e transporte, considerando as necessidades de pessoas com deficiência (BRASIL, 2011a, 2013).

Os valores das bolsas-formação concedidas faziam referência ao custo total do curso por estudante, incluídos as mensalidades, encargos educacionais e o eventual custeio de transporte e alimentação ao beneficiário, no valor R\$10,00 por

⁵⁵ O Sistema de Informações da Educação Profissional (SISTEC) foi criado em 2008 para induzir o planejamento oferta de cursos na educação profissional e tecnológica em âmbito nacional e consolidar as informações de cada instituição de ensino ofertante, dos parceiros demandantes, do público selecionado (pré-matriculados), das ofertas de cursos, das matrículas, do registro mensal de frequência e da situação no curso de cada matrícula, realizadas por CPF – Cadastro de Pessoa Física - do estudante. Podem ser extraídos indicadores como: relação entre vagas pactuadas e matrículas realizadas, número de municípios alcançados, tipos de cursos mais ofertados, cursos mais ofertados, cursos mais procurados, entre outros. A CGU em análise do SISTEC considerou que o SISTEC não permite relatórios gerenciais para verificar possíveis erros e inconsistências nos dados alimentados e conclui que os dados contidos não apresentam nível satisfatório de confiabilidade.

aluno, conforme última resolução sobre o tema. Nenhum documento expressa o que foi considerado para a montagem do valor a ser repassado.

A oficina do Documento Referência da Bolsa-Formação Trabalhador no âmbito do PRONATEC (BRASIL, 2012)⁵⁶, ocorrida em maio de 2012, foi realizada com os primeiros dos parceiros demandantes e ofertantes envolvidos na execução da Bolsa-Formação Trabalhador com o objetivo de debater diretrizes para a recepção do público do Plano Brasil Sem Miséria nos cursos da Bolsa Formação Trabalhador, com foco particular na permanência e êxito do aluno no percurso formativo. A Oficina resultou na elaboração do referido documento, a partir do grupo de trabalho constituído por representantes do MDS, MEC, MTE, Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SDH), SENAC, SENAR, SENAI, Redes Estaduais de Educação Profissional de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia e Sergipe.

Além do monitoramento pelo SISTEC, a SETEC/MEC realizou visita *in loco* às unidades ofertantes de cursos entre novembro de 2011 até meados de 2012, por duplas de avaliadores integrantes do banco de especialistas em Educação Profissional e tecnológica que coletam informações a partir de um instrumento de avaliação, contemplando aspectos pedagógicos, os requisitos legais e normativos do PRONATEC. As instituições não receberam nenhum documento orientador para essas visitas, sendo o processo parecido com o sistema de avaliação de cursos de graduação, realizados de acordo com a Portaria 40/2007 do INEP. Somente o resultado foi enviado para as instituições e, ainda assim, quase 2 anos depois da realização da visita. Não foi encontrado documentos que comprovem se alguma instituição com avaliação indeferida teve o PRONATEC suspenso.

Em 2014, o Ministério da Educação publicou dois documentos: REDE CERTIFIC - Documento Orientador e o Documento Referência - PRONATEC CERTIFIC. De acordo com a apresentação de ambos, são resultados de uma discussão que foi coordenada pela equipe técnica do MEC via SETEC, em parceria

⁵⁶ O documento traz um conjunto de subsídios a respeito do perfil dos beneficiários de programas de transferência de renda, público foco da modalidade da Bolsa-Formação BSM.

com o MTE, via Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), em que foi elaborado um plano de reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC), que se propôs a interpretar a base legal da certificação profissional e do PRONATEC. Foram abordadas também as concepções, os princípios, as diretrizes e perspectivas da certificação profissional.

Mas, porque resgatar essa política no âmbito do PRONATEC? Um curso técnico pode gerar inúmeros certificados paralelos e, sendo alta a taxa de evasão dos cursos, especialmente a partir do segundo período, o CERTIFIC funcionou como uma fábrica de certificados para que o aluno não saísse “sem nada”. Assim, as instituições são pressionadas a construir seus Projetos Pedagógicos de Curso baseados na ideia de certificação paralela. Quem não previu, que invente. É só mais uma estratégia para forçar as instituições a emitirem certificados, superfaturando o número de trabalhadores qualificados.

Apesar da grande pressão sofrida pelas instituições, a Rede Federal se mostrou incapaz de realizar o processo de certificação de acordo com os idealizadores do projeto. Além da dificuldade com a heterogeneidade dos currículos, modalidades, cargas horárias, entre outros, não foram delimitados critérios que realmente comprovassem a competência informada na certificação.

Em 2015, foram publicadas outras duas Portarias pelo MEC, a nº 817 e a nº 1.152, sendo a primeira para incluir nas competências dos parceiros ofertantes a responsabilidade de definir metodologia, realizar e enviar à SETEC-MEC pesquisa de avaliação de egressos, por mantenedora, de 6 a 12 meses após a conclusão dos cursos. Essa portaria foi republicada em 13 de fevereiro de 2017. Já a segunda, dispôs sobre a Rede e-Tec Brasil e sobre a oferta de cursos a distância, incentivando a utilização de tecnologias educacionais para a autoaprendizagem e posterior certificação profissional por meio do e-PRONATEC (BRASIL, 2015a e 2015b).

Em 2016, um acordo entre a União, representada pelo MEC, por meio da SETEC, tornou público o Edital de Chamada Pública nº 79 de 2 de setembro, PRONATEC modalidade Oferta Voluntária. Visava a apresentação de propostas por parte de qualquer instituição oficial de Educação Profissional para oferta de cursos de FIC ou de qualificação profissional, e também de cursos Técnicos de nível médio, presenciais ou a distância. Segundo a SETEC, a iniciativa,

disponibiliza vagas gratuitas em cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional e também técnico de nível médio, **sem transferência de recursos por parte do MEC**. Tudo com vistas à expansão, ampliação e democratização da oferta de cursos de formação profissional.

O PRONATEC Oferta Voluntária refere-se exclusivamente **a oferta de cursos, com recursos próprios das instituições privadas** que atuam na oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (EPT) [grifos nossos]. (BRASIL, 2016).

As instituições ficariam responsáveis por realizar a oferta de vagas conforme Portaria MEC nº 817 e nº 1.152, ambas de 2015, ficando estabelecida a parceria com cada demandante para a operacionalização da matrícula on-line em cursos previstos no Guia PRONATEC FIC. As instituições deveriam emitir relatórios quinzenais de matrículas e de certificações, por demandante, para acompanhamento da SETEC/MEC. Sobre os Projetos Pedagógicos dos cursos, estes deveriam ser elaborados segundo as diretrizes curriculares nacionais da Educação Profissional e tecnológica e os documentos de referência elaborados pelo MEC (BRASIL, 2016).

Essa relação de responsabilidades foi antecedida por duas outras: customizar a plataforma de oferta dos cursos e os certificados emitidos, inserindo a logomarca do Governo Federal e do PRONATEC, em que a SETEC seria a responsável por fornecer as informações necessárias para essa customização. Aqui registra-se o objetivo principal do governo nessa parceria “voluntária”.

À SETEC caberia, de acordo com o Edital, cooperar para a articulação dos ofertantes com os demandantes, especialmente sobre o fornecimento dos códigos de matrícula, bem como demais atividades do processo de pactuação, homologação de vagas, distribuição entre os ofertantes, encaminhamento dos beneficiários para matrícula, bem como monitorar e avaliar a oferta dos cursos por meio da evolução entre da oferta e das matrículas.

A relação jurídica fica clara no item que trata da confiabilidade, no qual cada uma das partes deve concordar que não divulgará a qualquer terceiro, ou utilizará qualquer informação confidencial a ela revelada pela outra parte, exceto se expressamente autorizado nesse Termo. O critério só não se aplicaria à informação que tenha sido lícitamente revelada por terceiros, quando a divulgação tenha sido legalmente exigida por órgão judiciário competente ou por qualquer outro órgão público administrativo ou normativo, ou exigida em caráter confidencial, por seus consultores legais ou financeiros. E, por fim, que as obrigações de confidencialidade

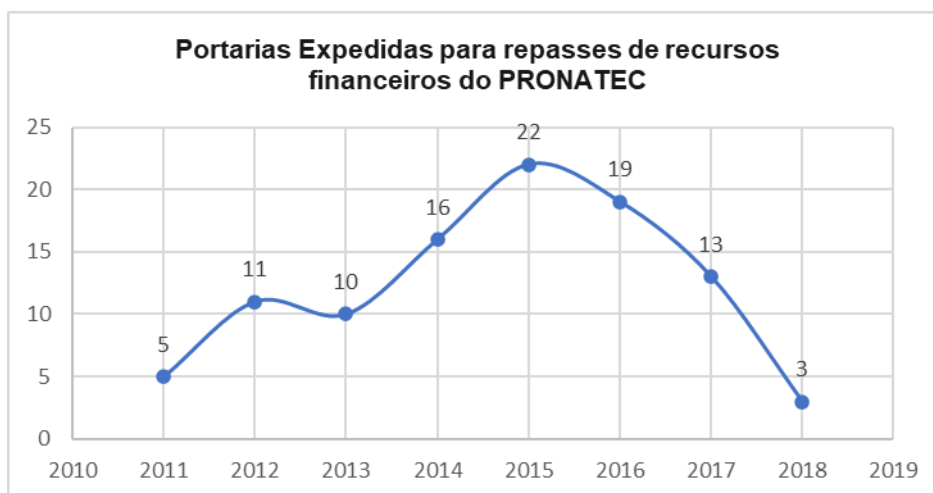
ora previstos sobreviverão à extinção do presente Acordo pelo prazo de 5 (cinco) anos, a contar da data do seu término.

Alguns dias depois, no dia 9, um aviso de retificação do Edital nº 79/2016 foi publicado, ampliando o prazo de recebimento de propostas. A SETEC informa que foram disponibilizadas mais de 2.550 mil vagas no total em cursos de qualificação profissional, por meio dessa oferta. No entanto, não foram encontradas informações sobre matrículas nessa modalidade de PRONATEC.

4.2 Os números do PRONATEC

Por pressão dos órgãos de controle, o Ministério da Educação (BRASIL, 2020c) vem publicando, ainda que sem o tratamento adequado, as informações sobre o programa desde os recursos mobilizados, número de matrículas, rede atendida, entre outros. O investimento público para a execução do PRONATEC impressiona. Desde que foi criado em 2011, os repasses de recursos financeiros realizados pelo MEC e publicados no Diário Oficial da União foram feitos por meio de 99 portarias, no valor de mais de 11 bilhões de reais.

Gráfico 10 - Portarias Expedidas para repasses de recursos financeiros do PRONATEC

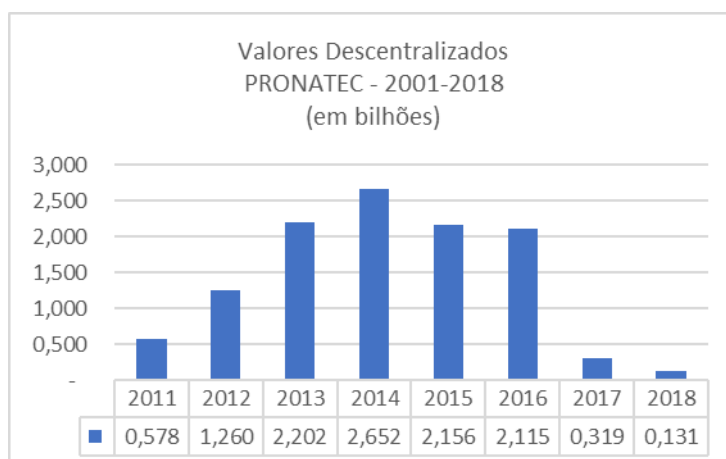


Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2020c).

A maior parte das Portarias expedidas concentra-se sobretudo entre 2014 e 2016, com efeito financeiro na ordem de 7 bilhões. A partir de 2017, os valores já

diminuem, até 2018, quando o site informa que foram descentralizados 130 milhões. A diminuição de recursos coincide com o contexto político incerto vivenciado no Brasil especialmente a partir de 2016.

Gráfico 11 - Valores Descentralizados



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2020c).

Entre as alternativas de descentralização, o PRONATEC indica a unidade da fonte do recurso, como por exemplo Bolsa-Formação PRONATEC-MEDIOTECEstados e DF, ou Bolsa-Formação PRONATEC – Município, que se relaciona à classificação programática ao qual é vinculado no orçamento da União: Brasil Profissionalizado, Apoio à Formação Profissional e Tecnológica, entre outros. Analisando o conteúdo das portarias, é possível identificar o impacto dessa descentralização na rede pública e rede privada.

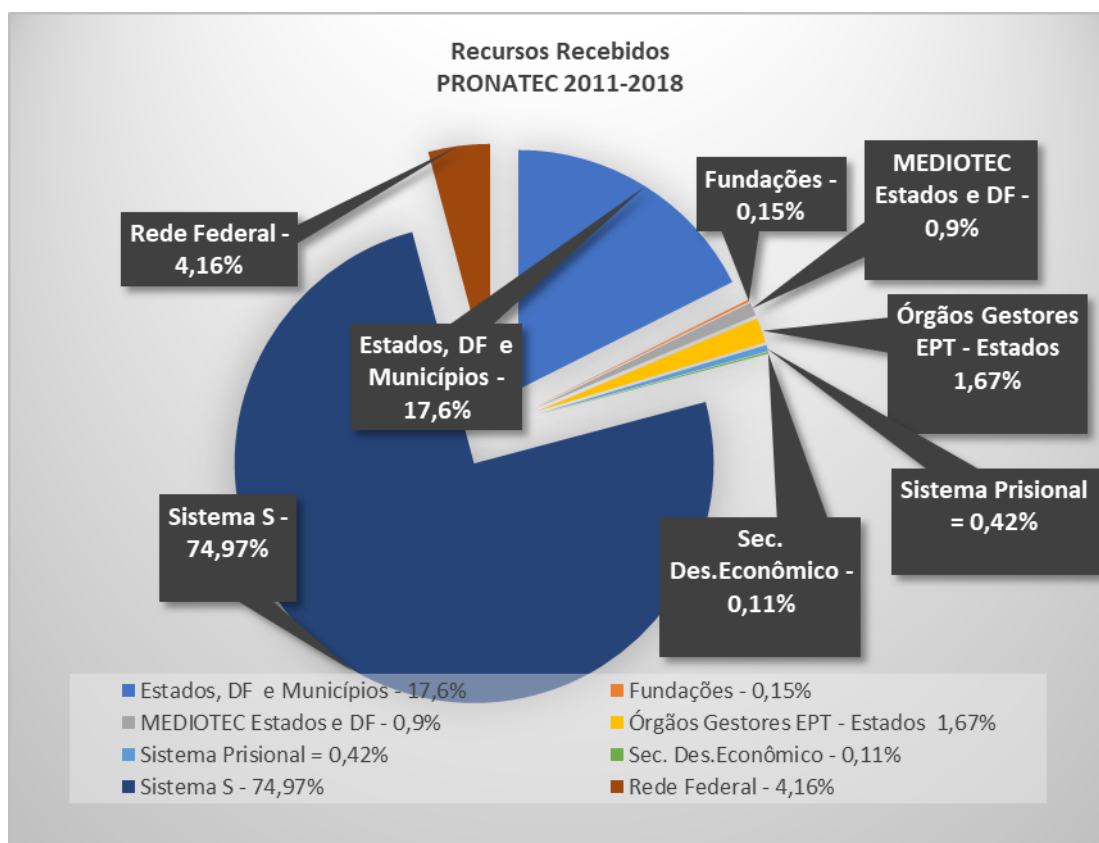
Tabela 12 - Repasses realizados por Portarias (2011-2018)

Período	Quantidade de Repasses	Valores (em milhões)	Categorias Identificadas
2014-2016	20 Portarias	R\$ 2.006.899	Bolsa-Formação PRONATEC - Estados e DF e Bolsa-Formação PRONATEC - Municípios
2014-2017	4 Portarias	R\$ 17.292	Bolsa-formação Plano Interno - Fundações
2017-2018	4 Portarias	R\$ 103.698	Bolsa-Formação PRONATEC MEDIOTECEstados e DF
2012-2014 e 2017	6 Portarias	R\$ 238.946	Bolsa-Formação PRONATEC órgãos gestores da educação profissional e tecnológica nos Estados
2014	1 Portaria	R\$ 13.258	Secretaria do Des. Econômico Ciência Tecnologia e Inovação
2011-2018	96 Portarias	R\$ 8.551.343	Sistema S
2011-2012	7 Portarias	R\$ 474.471	Rede Federal

Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2020c).

Importante identificar que nem todos os repasses podem ter sido disponibilizados no sítio da SETEC. As instituições federais continuaram a receber os repasses do PRONATEC em todos os anos de vigência, mesmo que a partir de 2017 não foram feitas muitas pactuações.

Gráfico 12 - Recursos Recebidos PRONATEC 2011-2018



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2020c).

Apesar disso, pelo que foi disponibilizado, é possível perceber a quem o PRONATEC serviu: o Sistema S, que absorveu 75% dos recursos descentralizados. Além disso, foi o único que obteve repasses em todos os anos de vigência do programa. O PRONATEC escolheu como modelo de oferta de Educação Profissional ser feito a partir da demanda do mercado em articulação com as instituições formadoras, especialmente o Sistema S, sem conexão direta com o processo de escolarização formal. As intencionalidades políticas estão explícitas por meio do protagonismo do Sistema S, que além de servir para transferir recursos públicos para escolas privadas, no âmbito do ensino médio profissional, para Castioni (2013,

2015) o Brasil é o único caso em que o Estado brasileiro, além de criar o Sistema S, vem sistematicamente dotando-o com recursos públicos deixando que os empresários o administrem exclusivamente. Ainda que a partir dos Decretos nº 5.725, nº 5.726 e nº 5.727 de 2006, introduzindo representantes de Centrais Sindicais na gestão e mais dois membros do Executivo Federal, não foi suficiente criar um sistema de formação profissional mais integrado às estruturas atuais.

O governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2016) tentou reconfigurar a Educação Profissional como política central da sua agenda de compromisso com a classe trabalhadora. No entanto, no discurso apresentado de acesso ao trabalho e emprego materializa-se a contradição quando se percebe o abandono da rede oficial de ensino federal e a injeção de recursos públicos ao setor privado, sobretudo no Sistema S, redefinindo sua atuação como indutor das políticas educacionais e responsabilizando terceiros pela sua oferta pública. O Estado endossa o discurso dos homens de negócios no que se refere à falta de qualificação da classe trabalhadora e contém a pressão do crescente exército de reserva por acesso ao mundo das mercadorias. Assim, o ressurgimento da Educação Profissional, como elemento estratégico do desenvolvimento do país, foi uma tentativa de resposta frente às necessidades qualitativas e quantitativas do mercado.

Com o PRONATEC, o governo brasileiro completa o ciclo da privatização, precarização e aligeiramento da formação técnica de nível médio. O que antes era apenas enunciado, explicitamente torna a educação uma atividade central no processo de transferência de recursos públicos na tentativa de contenção da crise estrutural do capital. (LIMA, 2012, p 13).

Mesmo que em comparação com as demais transferências, a Rede Federal tenha recebido um montante considerável para as ações do PRONATEC, o acompanhamento da execução desses recursos foi mais pontual do que nos parceiros do Sistema S, ou rede privada. De sorte, que os dados mais pontuais de matrícula disponibilizados nos sítios oficiais do governo reúnem informações dessa rede.

Desde 2016, o governo federal lançou a Política de Dados Abertos como desdobramento do Plano de Ação Nacional sobre o Governo Aberto, de 2011. Sobre o PRONATEC, pode ser encontrada a lista de todas as instituições da Rede Federal de EPCT, com detalhamento de nome, município e data de autorização de funcionamento, assim como quantidade de matrículas atendidas, quantidade de

novas matrículas e quantidade de concluintes por iniciativa do PRONATEC, com a especificação da unidade, tipo de curso, nome do curso, tipo da oferta e modalidade de ensino da Rede Federal de EPCT. Também serão disponibilizadas informações sobre a quantidade de Professores EBTT e Técnicos Administrativos em Educação (TAE) segmentados por campus, instituição, qualificação e nível funcional. Além disso, a página também relaciona o Valor total disponibilizado por instituição via matriz orçamentária ou descentralização e situação das obras da expansão da Rede e de reestruturação da Rede Federal (BRASIL, 2020b).

Se a SETEC tem todas as informações reunidas pelo Censo Escolar e pelo SISTEC, porque não relacionou as informações do PRONATEC nos demais parceiros envolvidos, Sistema S, governos estaduais e DF, municípios e rede privada? Apesar de não termos um banco de dados que compreenda toda a oferta do programa, analisar os números da Rede Federal permitem compreender os fluxos entre as diversas modalidades de cursos ofertados.

A SETEC promoveu e formalizou, a partir de junho de 2013, um grupo de trabalho constituído por meio da Portaria nº 40, de 09 de dezembro de 2013, para elaborar indicadores e padrões de qualidade para as dimensões Ensino e Gestão na educação profissional e tecnológica, elaborar proposta de avaliação para cursos de educação profissional técnica de nível médio; e propor elementos para o desenvolvimento de um sistema de avaliação da Educação Profissional e tecnológica, a ocorrer de 3 em 3 anos.

O resultado do trabalho do grupo resultou em um Documento Base, Proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep). O processo indicou a verificação *in loco*, ou seja, visita de comissões técnicas à instituição e/ou à unidade de ensino, bem como a cursos a serem avaliados e ainda, análise documental e entrevistas com a comunidade acadêmica: estudantes, professores, técnicos e gestores e do entorno (sociedade em geral, egressos e setor produtivo) (BRASIL, 2014).

De acordo com o documento, os instrumentos de avaliação a serem utilizados no processo devem proporcionar a abrangência e a flexibilização necessárias para assegurar uma avaliação fidedigna, realçar as especificidades que marcam os objetos de avaliação e viabilizar a utilização associada a indicadores diagnósticos.

Em 7 de novembro de 2019, a CGU apurou que ainda não havia sido publicada a Portaria nº 40/2013, tendo permanecido como produto de estudo. A SETEC respondeu que a ação parte de um conjunto de estratégias/insumos referentes aos estudos da ação de constituição e implementação de avaliação da Educação Profissional e tecnológica, mas que não existe uma proposta oficial, nem um modelo de aplicação ou testes de viabilidade. Não há informação acerca de projeto de Lei que trate dessa temática em tramitação na Câmara dos Deputados (BRASIL, 2019).

De posse da base dessas informações, a Coordenação-Geral de Recursos de Acesso à Informação proferiu decisão, dando prazo de prazo de 30 (trinta) dias para divulgar as ações no âmbito da Proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep). Além disso, determinou a atualização do conjunto de dados "Ensino Técnico" no Portal de Dados Abertos, nos termos do art. 3º, inciso VI do Decreto nº 8.777/2016. A SETEC passou a disponibilizar os dados, especialmente do PRONATEC, em um Sistema de Dados Abertos.

Tabela 13 - Matrículas PRONATEC na Rede Federal

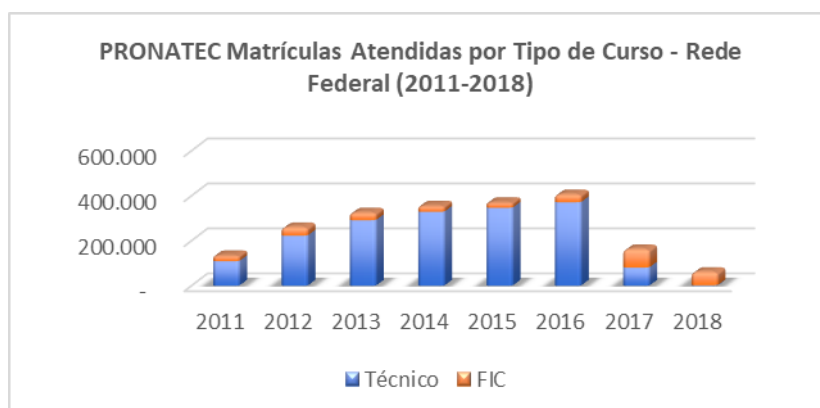
PRONATEC Matrículas Atendidas - Rede Federal							
Anos	Total	Técnicos	FIC	Modalidade de Oferta dos Cursos Técnicos			
				Concomitante	Subsequente	Integrado	PROEJA
2011	133.240	109.489	23.751	20.302	44.146	38.238	6.803
2012	259.363	222.953	36.410	40.937	88.923	80.071	13.022
2013	324.597	291.788	32.809	48.207	104.386	122.369	16.826
2014	354.353	329.067	25.286	47.585	107.414	156.272	17.796
2015	369.779	346.886	22.893	45.437	109.521	174.700	17.228
2016	405.616	371.585	34.031	48.806	112.817	193.112	16.850
2017	161.728	81.259	80.469	10.468	30.434	38.533	1.824
2018	60.747	2.291	58.456	150	1.923	218	-

Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2020b).

Quando se compara o tipo de curso ofertado, os dados apontam que o número de matrículas em cursos FIC aumentaram consideravelmente a partir de 2017, em relação às matrículas em cursos Técnicos. Em 2019, enquanto que os cursos Técnicos responderam por 81 mil matrículas, foram identificadas 84 mil

matrículas em cursos FIC. No início do Programa, em 2011, enquanto que as matrículas em cursos Técnicos da Rede Federal foram de 109 mil, nos cursos FIC, foram de apenas 23 mil.

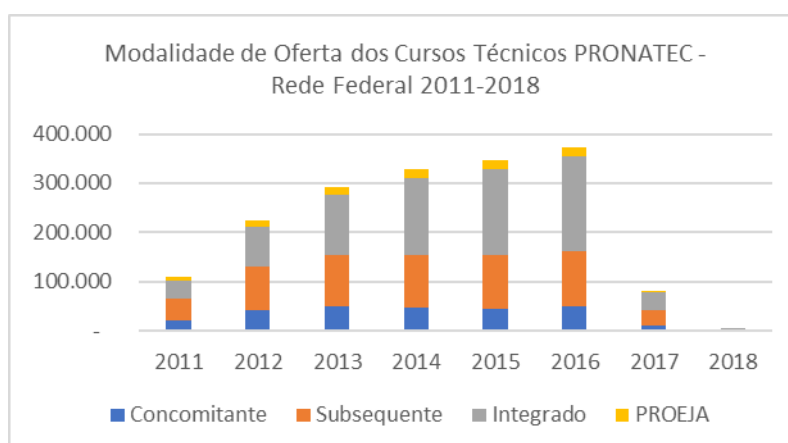
Gráfico 17 - PRONATEC Matrículas Atendidas por Tipo de Curso - Rede Federal (2011-2018)



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2020b).

Em relação à oferta dos Cursos Técnicos, pode-se analisar, a partir dos números disponibilizados, que as matrículas mostraram alteração especialmente nas modalidades concomitante e subsequente e matrículas nos cursos destinados ao PROEJA.

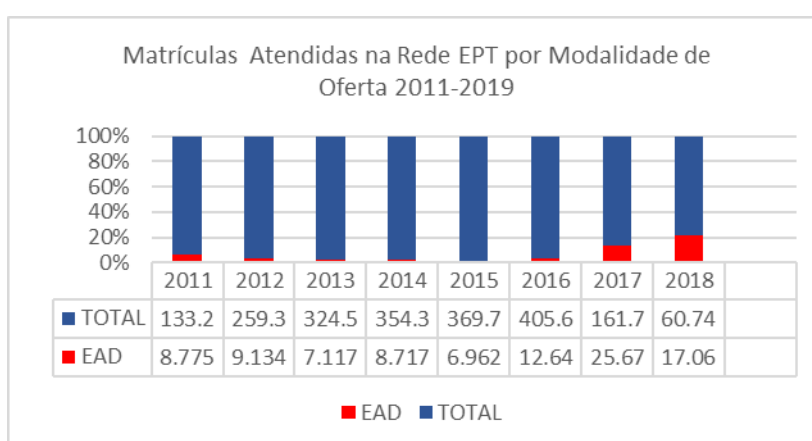
Gráfico 18 - Modalidade de Oferta dos Cursos Técnicos PRONATEC - Rede Federal 2011-2018



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2020b).

Os dados mostram que a oferta PRONATEC em cursos integrados ao Ensino Médio aumentaram consideravelmente. Se em 2011 eram pouco mais de 38 mil matrículas, em 2016 foram 193 mil. Os números também mostram a movimentação das matrículas dos cursos em relação a sua modalidade de oferta: a distância ou presencial. A partir dos dados disponibilizados, foi possível perceber a inserção da modalidade a distância no PRONATEC.

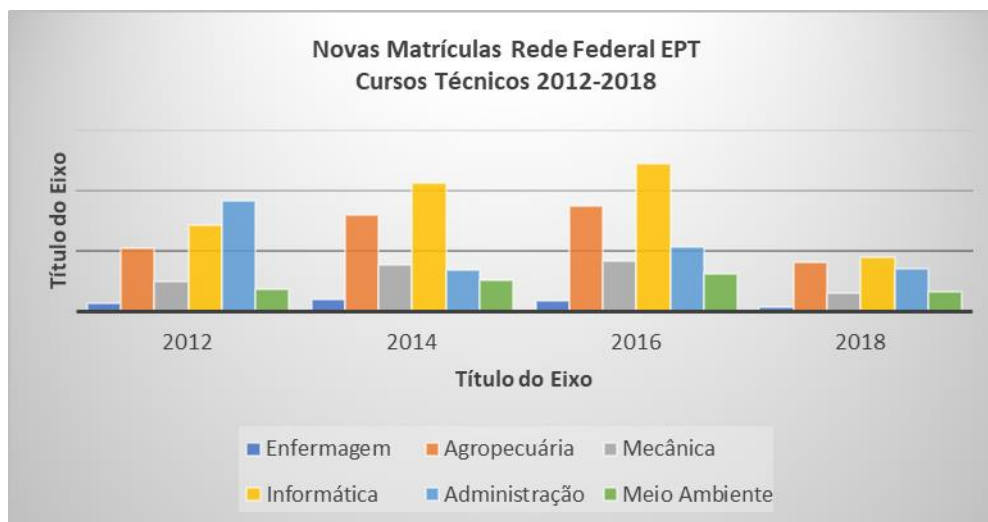
Gráfico 13 - Matrículas Atendidas na Rede EPT por Modalidade de Oferta 2011-2019



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2020b).

Outra categoria a ser analisada, são os cursos oferecidos em comparação com os cursos mais tradicionais em oferta na rede. Essa análise permite compreender, a partir do número de matrículas efetivadas, porque um curso, com demanda histórica de vagas, como por exemplo o curso Técnico em Enfermagem, não mostrou um número alto em relação com outros cursos.

Gráfico 14 - Novas Matrículas Rede Federal EPT



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2020b).

Uma das hipóteses pode ser explicada pelo valor repassado às instituições para custeio dos cursos. O valor da Bolsa-Formação é igual para todos tipos de curso (FIC ou Técnico), modalidade de Oferta (Concomitante, subsequente ou integrado) e natureza do curso, especificidades do Projeto Pedagógico, necessidades de força de trabalho, entre outros que indicam o investimento necessário para atendimento das condições de oferta exigidas inclusive pela SETEC em processos de avaliação/supervisão *in loco*. Analisando a movimentação da oferta em relação aos cursos ofertados, percebe-se que os com maior valor agregado de custeio foi deixando de ser oferecido em favor de cursos com o custeio operacional menor. Além disso, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2016a), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Profissional, não prevê carga horária de Estágio no cômputo da carga horária mínima dos cursos. O valor da hora-aula repassada não excede a essa carga horária. Ou seja, não dá para fechar a conta de um curso que necessita de mais profissionais envolvidos para acompanhamento das atividades práticas, que consequentemente gerará uma folha de pagamento maior do que um outro curso sem as especificidades da formação. Em comparação com cursos que exigem mais do que sala de aula, mas laboratórios específicos, como Técnico em Mecânica, em Agropecuária e Enfermagem, além de um número maior de profissionais envolvidos

na formação, o número de vagas para cursos Informática e Administração foi infinitamente maior.

Importante retomar que os dados apresentados nas tabelas e gráficos foram retirados de planilhas disponibilizadas pela SETEC em página específica para as ações do PRONATEC na Rede Federal. As informações não foram tratadas e possuem algumas discrepâncias de tipo de informação entre um ano e outro. Além disso, se a SETEC quer cumprir a Política de Dados Abertos que menciona, deveria incluir toda a oferta do programa e em todas as redes que foi oferecido.

Ao comparar os dados disponibilizados pela SETEC com os dados da Plataforma Nilo Peçanha, na qual estão reunidos dados de mais de 650 unidades de ensino que participam da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tais como informações sobre matrículas e oferta de cursos e investimentos. A Plataforma foi lançada em 15 de março de 2018, por meio da Portaria nº 51, de 21 de novembro de 2018, disponibilizando os dados estatísticos da Rede Federal referentes a 2017, no endereço eletrônico www.plataformanilopecanha.org.

De acordo com os dados da edição de 2019, em 2018 11.268 cursos de Educação Profissional foram ofertados, beneficiando 371.438 de ingressantes, de um universo de 1.925.412 de inscritos. Os números mostram elevação de 3,9% em relação a 2017, mas em queda desde 2014. O número de matrículas no Ensino Médio também vem apresentando decréscimo de quase 300 mil matrículas em relação à 2014, e o número de jovens que não trabalham e nem estudam já alcança mais de 25 milhões de pessoas, entre 15 e 29 anos. Entre jovens de 15 a 17 anos a taxa líquida de escolarização mostra que 1,3 milhão estão fora da escola. De 2016 para 2017, foram 343 mil pessoas a mais nessa situação (BRASIL, 2020f).

A criação da Plataforma Nilo Peçanha indica a intenção do MEC em aperfeiçoar o processo de apuração dos indicadores de gestão, mas que de acordo com a CGU, a SETEC possui capacidade operacional insuficiente em operacionalizar dois sistemas, SISTEC e Plataforma, o que continuará gerando inconsistências.

4.3 Os Relatórios Oficiais sobre o PRONATEC

Durante a execução do PRONATEC muitos foram os relatórios publicados avaliando diferentes aspectos de sua implementação. Os números dos recursos envolvidos, a própria publicidade do governo da ocasião em mostrar a abrangência do PRONATEC, bem como os desdobramentos das investigações sobre desvios de recursos públicos, chamaram a atenção de diferentes frentes. Todas elas apontaram os avanços de uma política de incentivo à formação da classe trabalhadora, bem como a metodologia de envolvimento das diferentes frentes. Mas não deixaram de registrar os problemas identificados pelos diferentes atores no processo.

O Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) publicou em 2015, um relatório sobre o Mapa da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, com vistas a desenvolver uma ferramenta de gestão que pudesse contribuir para o planejamento da oferta de cursos. O relatório é parte da pesquisa desenvolvida em conjunto pelo Cedeplar/UFMG, Cesit/IE/Unicamp e Decise/FE/Unicamp, que resulta em um modelo de operação que permite ao gestor público analisar a compatibilidade entre a estrutura de oferta da rede nacional de instituições de educação profissional e tecnológica (públicas e privadas) - expressa em número de vagas ofertadas - e as projeções de crescimento das ocupações profissionais que exigem nível técnico (CGEE, 2015).

Também em 2015, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, via Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, publicou o número 24 dos Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate com o tema Inclusão Produtiva Urbana: O que fez o PRONATEC / Bolsa Formação entre 2011 e 2014, com artigos que avaliam a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e os cursos de nível técnico concomitante em uma das iniciativas do PRONATEC, a Bolsa- Formação, especialmente para pessoas beneficiárias dos programas de transferência de renda do Governo Federal (BRASIL, 2015c).

A base de dados do estudo incluiu os 2.490.119 indivíduos matriculados no PRONATEC Bolsa Formação (não incluídos os estudantes de cursos técnicos, sendo 29,2 % inscritos no Cadastro Único não beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) e os restantes, 32,1%), entre janeiro de 2012 e maio de 2014, sendo 1.359.377 (54,6%) concluintes de pelo menos um curso, 794.042 (31,9%) ainda

frequentando o curso em junho de 2014 e 336.700 (13,5%) que abandonaram o curso. Entre 2011 e 2014, 48% tiveram pelo menos um vínculo empregatício formal ou formalizaram-se com microempreendedor individual. Considerando apenas os participantes de 18 a 64 anos e retirando os adolescentes de 14 a 17 anos que, em sua grande maioria, estão fazendo curso técnico no âmbito da Bolsa Formação, o percentual aumenta para 54,9% dos matriculados que obtiveram inserção formal no período, resultado similar à taxa de formalização dos ocupados no mercado nacional (de 56% em 2012, segundo a PNAD). Quando consideram apenas os adultos de 25 a 49 anos, que buscam nesses cursos meios para formalizar, a experiência adquirida pela prática, os resultados são ainda melhores, visto que 64,0% apresentou vínculo formalizado.

De acordo com o documento, “os resultados são animadores”, porque “tornou possível realizar 2,8 milhões de matrículas em cursos técnicos e de FIC, em 72% dos municípios brasileiros”, sendo que “63% dos matriculados estavam inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais, dos quais mais da metade eram beneficiários do Programa Bolsa Família” e “79% dos matriculados concluíram os cursos e destes, 87% com aprovação” (p. 6 e 7). Quanto ao perfil dos matriculados, o trabalho indica ser majoritariamente feminino (67% das matrículas), jovem (18-29 anos concentra 47% das matrículas), negro (pardos 45% e pretos 8%), e com ensino médio (completo 51% ou incompleto, 23%). O documento afirma ainda que

55% das pessoas de 18 a 64 anos que realizaram cursos por meio da Bolsa-Formação, entre janeiro de 2012 e junho de 2014, também tinham vínculo de emprego com carteira de trabalho assinada ou formalizaram-se como microempreendedores individuais. Quando consideramos aqueles com idade entre 25 e 49 anos, que tendem a priorizar o trabalho em relação a outras situações o percentual era de 64%.

Para este mesmo período, os beneficiários do Programa Bolsa Família mais do que dobraram sua participação no mundo do trabalho formal, passando de 8% para 18%; entre os que eram apenas inscritos no Cadastro Único (mas não eram beneficiários de programa de transferência de renda) esse percentual passou de 20% para 33% e para aqueles que não eram nem inscritos no Cadastro Único, o percentual passou de 22% para 36%. (BRASIL, 2015c, p. 7).

O principal eixo analisado pelo estudo foi a modalidade Bolsa-Formação (cursos de formação inicial e continuada - FIC ou qualificação profissional (que, no PRONATEC, por determinação legal, possuem no mínimo 160 horas-aula), preferencialmente para beneficiários do seguro-desemprego e de programas de inclusão produtiva do Governo Federal); e a modalidade estudante (cursos técnicos

de nível médio preferencialmente para estudantes da rede pública). O estudo afirma que as metas previstas nessa modalidade para o período, 2011-2014, eram de 411.190 vagas em cursos técnicos e de 2.574.102 vagas em cursos FIC. Segundo o documento, essas metas foram ultrapassadas. Para os organizadores, a oferta de oportunidade de capacitação esteve articulada a outras políticas de emprego e renda desde 2012, por meio de parceria com secretarias municipais e estaduais de trabalho, SEBRAE, bancos públicos e MTE. Isso garantiu acesso à formalização e assistência técnica aos microempreendedores individuais, acesso ao microcrédito produtivo orientado e assistência técnica e incubação de empreendimentos solidários.

O estudo identificou pelo menos três perfis de público: alunos jovens e escolarizados (com pouca ou nenhuma experiência profissional que fazem o curso como estratégia para entrar imediatamente no mundo do trabalho); filhos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, mulheres mais velhas, com filhos em idade escolar (enfrentam mais dificuldades para concluir o curso em decorrência das atividades de cuidados familiares e procuram cursos que lhes possibilitem autonomia, mesmo quando não possuem os equipamentos mínimos para o exercício dessas ocupações, como salgadeira, manicure, corte e costura, etc.); homens mais velhos, “chefes de família” (abandonaram os estudos cedo por necessidade de trabalhar, procuram os cursos para conseguir certificação em áreas em que já atuam, especialmente cursos de eletricista, encanador, operário da construção civil e operador de máquinas).

Unidades ofertantes mais sensíveis e abertas aos problemas dos alunos têm menor evasão; unidades mais rígidas e menos acolhedoras afastam principalmente as mulheres mais velhas. Por vezes, foi verificado também que, quando não havia acompanhamento dos gestores municipais, os alunos evadem motivados por problemas que poderiam ser negociados e resolvidos. (BRASIL, 2015c, p. 14).

O estudo analisou o desempenho educacional do público atendido pelo PRONATEC por meio dos indicadores taxa de conclusão, a taxa de abandono, taxa de aprovação e taxa de reprovação. Em relação aos resultados dessa análise, o documento registra que os beneficiários do Programa Bolsa Família apresentam o desempenho educacional igual e até mais elevado, com as maiores taxas de conclusão e aprovação e, conseqüentemente, as menores taxas de abandono e reprovação.

O Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda de 2016 (BRASIL,2017), uma publicação que reúne indicadores das mais variadas fontes para mostrar os resultados das ações governamentais que visam manter, colocar, recolocar e incentivar os trabalhadores na atividade produtiva, objetivando a inclusão social, relata que o Brasil teve um pouco mais de 4,5 milhões de inscritos nas agência do SINE sendo encaminhados⁵⁷ e cerca de 2,3 milhões de pessoas que resultaram em pouco mais de 259 mil de colocações⁵⁸ para 360 vagas cadastradas⁵⁹. De acordo com o documento, o maior índice de cadastrados nas agências é de pessoas entre 30 e 49 anos (39,2%), sendo encaminhados 23,5% dessas pessoas. Em seguida, por pessoas de 18 a 24 anos (33,4%) que conseguem 53,5% de encaminhamentos. 52,8 % do total de inscritos possuem o Ensino Médio completo e superior incompleto e 39, 8% não possuem o Ensino Médio. Os encaminhamentos, segundo o nível de escolaridade, apresentaram no documento 57,5% de pessoas com Ensino Médio completo e Superior incompleto contra 38% de encaminhamento de pessoas sem o Ensino Médio e apenas 16,9% dos inscritos possuem curso profissionalizante. O público prioritário, no qual estão inclusive beneficiários do Bolsa Família, representam 85,5% dos inscritos. No entanto, apenas 10,5% desse público consegue colocação. Desse universo, 57% são mulheres, 56,8% correspondem aos autodeclarados negros, 52% jovens, 0,2% à procura do primeiro emprego, 21,6% são pessoas com deficiência e 22,6% são de beneficiários do Bolsa Família (BRASIL, 2017).

Quando o relatório apresenta as ocupações com maiores colocações no SINE e a correspondente proporção das colocações identificadas como vínculos no CAGED, os cinco primeiros lugares nesta ordem são: Alimentador de linha de

⁵⁷ Todos os trabalhadores selecionados de acordo com o perfil das vagas existentes no mercado de trabalho, oriundos das inscrições realizadas pelo Sine e que são encaminhados ao mercado de trabalho formal.

⁵⁸ Total de colocações obtidas pelos trabalhadores no mercado de trabalho formal por intermédio do Sine, ou seja, é o resultado positivo do processo de intermediação de mão de obra executado. Observe-se que o trabalhador pode ter mais de uma colocação.

⁵⁹ Refere-se à quantidade de cadastros realizados pelos estabelecimentos no momento em que oferecem um ou mais posto de trabalho através do Sine. Cada cadastro é feito por um estabelecimento e se refere a apenas uma ocupação (CBO), entretanto pode se referir a mais de um posto de trabalho.

produção, Faxineiro, Servente de obras, Operador de telemarketing receptivo e Operador de caixa. A maior taxa de encaminhamento em 2016 foi 27,2% para comércio e reparação de veículos automotores e motocicletas, seguido de 20,3% para atividades administrativas e serviços complementares e 15,2% para Indústrias de transformação. Trabalhadores dos serviços representaram 28%, enquanto que 26,3% dos encaminhados foi de trabalhadores da produção de bens e serviços industriais e de reparação e manutenção e 23% trabalhadores de serviços administrativos. 93,6% dos encaminhamentos foram para empreendimentos de pequeno porte. 38,6% dessas vagas exigiam Ensino Médio completo e Superior incompleto, seguido de 28,3% que exigiam no mínimo Fundamental Completo e Ensino Médio incompleto. 50,8% das vagas tinham como restrição idade máxima, 57,3% exigiam experiência de mais de 5 meses na função. 9,2% das vagas eram exclusivas para pessoas com deficiência e 89,1% das vagas eram de contrato permanente (BRASIL, 2017).

O Ministério das Relações Exteriores publica, desde 2004, a coleção Mundo Afora, com o intuito de, segundo a revista, fomentar no Brasil o debate sobre temas relevantes para o desenvolvimento nacional a partir das experiências bem-sucedidas de outros países. O número 14, lançado em 2016, traz 32 artigos que abordam relatos de práticas de Educação Profissional e tecnológica de 27 países, com o objetivo de estimular o intercâmbio de ideias que possam auxiliar no desenvolvimento da área no país, por meio da descrição e análise de soluções implementadas por governos locais, organizações não governamentais e empresas privadas (BRASIL, 2016c).

Outro relatório, Panorama da Educação 2018, também do Inep, apresenta que o Brasil, assim como o Canadá e a Índia, tem 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 (BRASIL, 2018a).

Se a meta do PNE em relação à Educação Profissional seria “triplicar as matrículas da Educação Profissional, de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público”, com o objetivo de alcançar o número de 5.224.584 matrículas da Educação Profissional de nível médio até 2024, o Resultado parcial de 2017 mostrou que não chegamos a 1,8 milhões

delas. De 2014 para 2016, o indicador teve uma queda de aproximadamente 111 mil matrículas e em 2015 o Brasil contou com 19,1% de matrículas nessa modalidade em relação ao total do Ensino Médio. Essa porcentagem cresceu 8,1 pontos percentuais desde 2007. No levantamento apontado por Moraes e Albuquerque (2019), enquanto nos países membros da OCDE, 43% em média dos estudantes entre 15 e 19 anos matriculados em cursos técnicos, no Brasil esse índice é de apenas 8%.

Em um país marcado pela desvalorização do trabalho e pela mitificação do bacharel e do doutor, a EPT recebe pouco destaque. A pouca atenção do Estado à formação de trabalhadores pode ser percebida desde a estrutura formal da educação brasileira, na qual a EPT aparece de forma apartada, até a carência de suas estatísticas oficiais, necessárias para o acompanhamento e avaliação das políticas educacionais. (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p. 43).

Os autores explicam a dificuldade em analisar as estatísticas, tendo em vista que os termos ligados à Educação Profissional sofrem de uma constante oscilação terminológica. E de fato, ao se fazer uma busca nos dados oficiais disponíveis, especialmente a partir do século passado, com a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices (1909), depois com a regulamentação do Ensino Industrial (1942), a Lei nº 5692/71 do período militar, que tornou a formação para o trabalho como obrigatória, até a promulgação da LDBEN nº 9394/96, na qual a Educação Profissional aparece como uma estrutura paralela ao sistema escolar, não é possível identificar, por exemplo, o nível em que um curso foi ofertado. Apontam, entretanto, o problemático conceito de EPT, pois segundo eles,

Os dois censos educacionais brasileiros, organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), não estão adequados à complexa estrutura da EPT, apresentando consideráveis lacunas que suprimem das contagens oficiais uma parcela expressiva dos estudantes, perpetuando a lógica excludente que invisibiliza a formação do trabalhador brasileiro. (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p. 5).

Assim, as estatísticas apresentam distorções, pois os cursos de formação profissional, ao longo do tempo, foram categorizados de forma diferente, ora como parte da Educação Básica, ora levando em consideração que a Educação Superior também é Educação Profissional.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em publicação específica (BRASIL, 2014c), analisou os arranjos político-institucionais do PRONATEC, entendeu que, mesmo sendo parte de uma estratégia de desenvolvimento, em

escala nacional, que busca integrar a qualificação profissional de trabalhadores com a elevação da sua escolaridade, com o protagonismo do Estado na sua organização.

Segundo esse documento, a força de trabalho brasileira apresenta níveis de escolaridade muito baixos se comparada com o desenvolvimento tecnológico e de produção do país: 53% da população ativa com mais de 15 anos não concluiu sequer o Ensino Médio.

Assim, com o mercado demandando protagonismo do Estado na organização da educação profissional e técnica no Brasil, e com o governo ciente do contexto oportuno e da necessidade de se criar ambiente competitivo à produção de bens e serviços no país, a organização do PRONATEC veio como resposta a essa demanda. (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 11 e 12).

A Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome contratou um estudo qualitativo junto a alunos egressos e desistentes, representantes das unidades ofertantes e interlocutores municipais do PRONATEC-Brasil Sem Miséria (BSM) em julho de 2014 (BRASIL, 2014a). Os estudos foram também publicados em maio de 2015 na edição do Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate pela Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome com a temática Inclusão Produtiva Urbana: O que fez o PRONATEC / Bolsa Formação entre 2011 e 2014 (BRASIL, 2015c), buscando sistematizar a experiência do PRONATEC em sua iniciativa Bolsa-Formação, desde seu momento inicial, em 2011, até o final de 2014. Para os organizadores,

O PRONATEC responde à necessidade de uma alternativa de formação profissional de qualidade, que alcançasse a população mais pobre, que em geral tinha acesso limitado a cursos de nível técnico, que levam a um diploma, ou mesmo a cursos de qualificação profissional, que envolvem a entrega de certificados de escolas técnicas federais e estaduais ou de instituições do Sistema S, redes reconhecidas pela qualidade de seu ensino. (BRASIL, 2015c, p. 7).

O caderno traz dados referentes ao que chamou de Estudo qualitativo com egressos e desistentes, representantes das unidades ofertantes e interlocutores municipais do PRONATEC-Brasil Sem Miséria, realizada entre julho de 2013 e janeiro de 2014. Foram selecionados 12 municípios dentre os 879 municípios em que houve registro de matrícula no PRONATEC/BSM em 2012, divididos em três

regiões (Sul-Sudeste, Norte-Centro-Oeste e Nordeste) com maior número de matrículas. Os objetivos do estudo, de acordo com o documento foram:

- Subsidiar as ações do PRONATEC/BSM com informações acerca de sua implementação na ponta;
- Aprimorar a implementação do PRONATEC/BSM tanto no que se refere à adequação entre os cursos ofertados e o perfil dos alunos, quanto em relação à adequação entre os cursos e as demandas existentes nos mercados de trabalho locais, e;
- Avaliar as diferentes dimensões associadas aos alunos que já passaram pelos cursos ofertados, tendo-os concluído ou não (BRASIL, 2015c, p. 94).

Foi identificado que os avanços alcançados com a implementação do Programa também impuseram desafios a todos os atores e instituições envolvidos: a necessidade de aperfeiçoamento dos processos de pactuação dos cursos e as ferramentas disponíveis (SISTEC), o alinhamento da oferta de cursos e da quantidade de vagas com a vocação econômica dos municípios, o mapeamento de públicos específicos, o monitoramento da trajetória profissional dos beneficiários após os cursos e o fortalecimento da articulação intersetorial (BRASIL, 2015c, p. 66-67). Os resultados apresentados deram conta de que o programa foi

extremamente bem avaliado tanto por alunos quanto por gestores públicos e representantes das unidades ofertantes (...)foi capaz de promover convencimento e adesão a sua proposta e a seus objetivos, mobilizando esforços locais para sua consolidação. (...) cumprem papel importante e alteram a trajetória anterior. Resta agora realizar os ajustes incrementais e promover algumas rupturas quantitativamente maiores para expandir as experiências exitosas para todos os municípios brasileiros. (...) Cabe ressaltar que tais desafios são compreensíveis visto que a concepção e a implementação das mesmas são recente e ainda estão em curso. (2015, p. 74-98)

Até aquele momento, o PRONATEC já havia realizado um total de 1.358.067 matrículas em 3.420 municípios, contemplando 605 tipos de cursos. Na região Nordeste concentrava 37% das matrículas, seguida pelas regiões Sudeste (23%), Sul (19%), Centro-Oeste (11%) e Norte (10%). O curso de auxiliar administrativo concentrava 11,7% das matrículas e de operador de computador 7,7%. O “sistema S” foi identificado como o principal ofertante, SENAI (39%), SENAC (33%) e o SENAT (6%). A Rede Federal oferecia até então 17% dos cursos.

Na amostra foi identificado que pessoas de até 29 anos representam 56,8% dos matriculados, considerado como público jovem e 25,2% possuíam entre 30 e 39 anos. 66% eram mulheres e 51,4% da amostra possuíam o Ensino Médio completo,

enquanto que 23,4% estavam em curso. Os que não completaram o ensino fundamental representaram 11,6% do total. O principal perfil identificado na pesquisa qualitativa seria o formado por alunos jovens e escolarizados, filhos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, (41,3% eram beneficiários). De 2011 a 2014, o estudo registrou que o programa ampliou sua cobertura territorial, sendo acessado pelo público de baixa renda, em especial inscritos no Cadastro Único e beneficiários do Bolsa Família. Das 2,8 milhões de matrículas entre outubro de 2011 e junho de 2014, 1,27 milhão são de cursos ofertados pelo PRONATEC BSM. 640 mil cursistas do PRONATEC inscritos no Cadastro Único que não eram beneficiários do PBF e 128 mil (20,1%) apresentavam vínculo formal antes da participação no PRONATEC. Em comparação com o final do período em análise, esse índice aumentou para 33,6% com vínculo de emprego formal ou cadastrado como Microempreendedor Individual. Ao comparar o número de participantes e egressos do programa, o estudo identificou que o ingresso destes no setor formal aumentou em 73,6%, passando de 361 mil para 627 mil indivíduos no mercado formal ou como microempreendedor individual.

Apesar de identificar os bons resultados do programa, o estudo identificou diferentes problemas na sua operacionalização e, por isso, registrou 34 recomendações para aprimoramento da gestão a partir do que se chamou de

fortalecimento dos mecanismos federais para acompanhamento da conduta dos ofertantes, com incentivos para alterar comportamentos locais inadequados, envolvendo a definição de padrões comuns a serem seguidos por todos os partícipes do programa. (BRASIL, 2015, p. 121).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, também publicou o documento Avaliação dos Egressos dos Cursos do PRONATEC/Bolsa-Formação Ofertados pelo Senar Ano 2015/2016. O documento informa que o SENAR pactuou, entre os anos de 2012 e 2015, 162.107 vagas e matriculou 130.822 alunos, distribuídos em 8.721 turmas em 751 municípios. Em 2014 foi o ano com mais ofertas de vagas, chegando a mais de 68 mil (SENAR, 2017).

A pesquisa feita pelo SENAR possui dados interessantes. A opção metodológica para produzir o relatório, incluiu abordagem qualitativa, com entrevista individual semiestruturada e grupo focal. Foram definidos sete municípios ofertantes dos cursos em 2015, distribuídos nas cinco Regiões Geográficas brasileiras. As entrevistas individuais foram realizadas com o representante do SENAR no

município, com o demandante dos cursos e um instrutor dos cursos. Para ouvir os egressos, foi realizada uma pesquisa quantitativa representativa do total de egressos dos cursos remanescentes de 2015 e 2016, sendo entrevistadas por telefone 1.107 pessoas, distribuídas em 21 Unidades da Federação.

Para os representantes locais e instrutores, o relatório aponta que foram unânimes em considerá-lo de extrema relevância social e econômica para a comunidade rural. Para 50%, o PRONATEC é uma forma de oferecer qualificação e aperfeiçoamento profissional aos beneficiários. Esse grupo sugeriu aperfeiçoar a forma de divulgação e mobilização dos alunos, de forma a evitar a inviabilidade dos cursos por falta de público e diminuir o índice de evasão. Apontaram a necessidade de melhoria na definição das demandas e no funcionamento do SISTEC, bem como a preocupação em adequar estruturalmente o Programa ao perfil dos beneficiários. Os itens avaliação, acompanhamento e gestão do PRONATEC foram indicados como necessidade de melhoria.

O relatório apontou as dificuldades identificadas pelos representantes locais do SENAR e seus instrutores como, por exemplo, as distorções nas percepções dos demandantes, ofertantes (SENAR) e instrutores em relação ao PRONATEC/Bolsa-Formação, tendo em vista a demanda de cursos que não são voltados para a vocação econômica e o mercado de trabalho local ou que não atendem ao perfil e às necessidades dos alunos. Indicam a necessidade de melhorias no alinhamento nas etapas de pactuação dos cursos e de pré-matrícula e matrícula dos alunos, bem como a adoção de estratégias mais eficazes para divulgação dos cursos e mobilização dos alunos, pois identificam alunos que não possuem o perfil necessário ou turmas não efetivadas por falta de alunos. Denunciam a morosidade no processo de pré-matrícula e matrícula, tendo em vista a falta de automação dos processos, a escassez de profissionais técnicos para o atendimento ao aluno e a burocratização do processo de abertura de matrículas e efetivação da inscrição. A falta de padronização dos processos e dos procedimentos envolvidos na execução do Programa foi apontada, bem como a dificuldade na utilização do SISTEC, considerado pelos participantes como um sistema complexo e de difícil manuseio, assim foi solicitada a realização de treinamentos.

A partir disso, os participantes recomendaram que o MEC deve estabelecer responsabilidades e deveres dos atores envolvidos por meio de atos normativos, de

modo que os gestores possam acompanhar as ações do ofertante e dos demandantes no município. Pediram capacitação dos principais atores envolvidos, elaboração de manuais de procedimentos com o objetivo de padronizar os processos de operacionalização do Programa em todos os municípios do país. É preciso, para esse público, compreender as idiosincrasias de cada município e região, fornecimento de insumos e capacitação dos demandantes para que realizem estudos de vocação econômica local como indutores à criação de vagas conectadas aos perfis dos alunos e às possibilidades de desenvolvimento local, estabelecimento de parcerias com sindicatos e associações presentes nos municípios, visando o apoio na efetivação do Programa. Por fim, indicaram o acompanhamento sistêmico e diferenciado do público-alvo do PRONATEC/Bolsa-Formação no decorrer do curso, pois acreditam que as condições de vida podem influenciar em sua conclusão e, conseqüentemente, em sua inserção no mercado de trabalho.

O SENAR optou por aplicar um questionário aos egressos via contato telefônico com 1.107 pessoas. Desse levantamento, identificou-se que 64% dos egressos são mulheres, 29% entre 21 e 30 anos, seguido de 15 a 20 anos (19%) e 31 a 40 anos (19%). 72,9% possuem o Ensino Médio. O maior público do SENAR no período, foi no estado de Tocantins (24%), Pará (21%), Goiás (15%). 55% do público residiam no perímetro urbano e 45% destes, não possuem vínculo com o meio rural. 50,7 % deste público compunha-se de trabalhadores sem emprego ou de estudantes, sendo que 66,2% destes estão à procura de um emprego. 36,6% estão trabalhando, porém na informalidade, e deste público, 49,8% estão no setor agrícola: Horticultura (32,7%), Produção agrícola de cereais, fibras e oleaginosas (18,3%) e Pecuária de leite e Pesca (empatadas com 8,9%). Apenas 7% dos respondentes estavam trabalhando com carteira assinada à época, com renda de 1 a 2 salários mínimos (47,9%).

Em relação aos cursos, 90,6% dos egressos entrevistados afirmaram não terem encontrado dificuldades para a sua realização. 7,8% identificaram dificuldade em relação à locomoção e 9,5% não souberam ou não quiseram responder. Ao serem perguntados se fariam o curso caso não houvesse o auxílio financeiro, 68,5% disseram que fariam sem ressalvas. Ao serem questionados sobre material didático, conteúdo e material utilizado nas aulas práticas, instalações, duração do curso e carga horária e relação entre teoria e prática, mais de 94% acharam adequado. A

média da Avaliação em relação aos instrutores, constou que a partir de critérios de Muito Bom e Bom (96,5%), Razoável (2%), Fraco e Muito Fraco (1%), ou Não Sabe (0,6%), para itens como Clareza e objetividade na exposição do conteúdo, Estímulo ao interesse, entre outros.

Na maioria dos municípios pesquisados (71,4%), os participantes afirmam que há falta de oportunidades de trabalho, mas para 83,3%, os conhecimentos adquiridos nos cursos possibilitaram aplicações diretas em suas atividades profissionais, facilitando, assim, a inserção no mercado de trabalho, de modo que para 85,7%, houve uma mudança substancial na forma como lidam com os próprios recursos financeiros, sendo que 71,4% relataram mudanças positivas em suas vidas depois que realizaram os cursos. O questionário ainda versou sobre se utilização do conhecimento adquirido no trabalho atual (24%), contribuição do curso para a contratação no trabalho atual (54,4%), se indicariam o curso (95%) e uma Avaliação geral, 69,9% consideraram excelente.

De acordo com o relatório do SENAR, o índice de eficiência da instituição, em relação às vagas pactuadas e as matrículas, situa-se entre 78% e 91%. O relatório finaliza:

Os resultados dessa pesquisa apontam potencialidades para o desenvolvimento do Programa, além de instrumentos de avaliação para se verificar o impacto dos cursos na renda familiar dos alunos e também planos de acompanhamento educacional. Outra possibilidade apontada pela pesquisa mostra a demanda por uma formação continuada após a conclusão do curso, além de um mapeamento estratégico que possibilite identificar potencialidades ainda não identificadas pelo município para a criação de novas propostas. (SENAR, 2017, p.44).

É preciso ressaltar algumas dificuldades encontradas que denotem rigor metodológico no trabalho realizado pelo SENAR. O procedimento utilizado para a coleta dos dados, o grupo focal, com o representante do município, o demandante e um instrutor dos cursos, denotou em observações mais precisas do processo, indicando pontualmente as fragilidades do Programa. Já a forma escolhida pela instituição para coletar os dados dos egressos, bem como o contato telefônico, não seria a maneira mais apropriada para gerar uma informação fidedigna da realidade. O respondente é identificado pelo nome e pela própria instituição a que ele assumiu querer fazer outro curso. A resposta, nesse caso, foi comprometida.

Analisando o discurso do documento, não foi uma avaliação, mas sim um portfólio com vistas a receber mais recursos públicos no futuro. É necessário que a avaliação de um programa dessa envergadura seja obrigatória, que as instituições devem sim prestar contas à sociedade de como estão aplicando um recurso que é de todos. É uma prestação de contas para o controle social da coisa pública. Porém, mais do que realizar avaliações, o rigor metodológico definirá a que veio esse tipo de iniciativa.

A Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) do Senado Federal analisou em 2017 os principais problemas e o desempenho do PRONATEC e produziu um Relatório Final de 101 páginas, em que foram apontadas falhas na fiscalização e na execução do programa, além da falta de dados confiáveis sobre o número de alunos que abandonam os cursos. De autoria do Senador Roberto Muniz, do PP, o relatório destaca a importância da retomada do ensino profissionalizante no Brasil, mas aponta falhas na execução do Programa e revela as dificuldades de cumprir a meta de triplicar até 2024 o número de matrículas no ensino profissionalizante. Para ele, o PRONATEC deveria ser reformulado e que a falta de planejamento na elaboração e fiscalização de políticas públicas representa um desperdício de dinheiro. Subsidiou sua análise a partir avaliações realizadas pelo TCU e pelo IPEA a respeito do PRONATEC e indicou que o Brasil deve

prever um programa no formato do PRONATEC (ainda que, se for o caso, com outro nome), pois se trata de um conjunto de ações essenciais para o País. Afinal, há que se lembrar ainda, a esse respeito, que os programas são de caráter provisório e a política pública, esta sim, deve ser permanente – e não pode, no caso da educação profissional e tecnológica, desconsiderar as contribuições dadas por cursos de formação inicial e continuada ou mesmo de promoção intensiva de cursos técnicos. (BRASIL, 2017, p. 89-90).

4.4 OS ÓRGÃOS DE CONTROLE E A FISCALIZAÇÃO DA APLICAÇÃO DE RECURSOS DO PRONATEC

A Controladoria Geral da União (CGU) examinou o PRONATEC por meio de Avaliação da Execução de Programas de Governo, que foi publicado como Relatório de avaliação da execução de programa de governo nº 79, apoio à formação profissional, científica e tecnológica em 2018. A amostra foi definida levando-se em consideração os seguintes critérios:

- pelo menos dois Campus ou duas unidades de ensino, sendo preferencialmente uma unidade na capital e uma unidade remota. Caso não houvesse unidade remota, foi selecionada, de preferência, uma no interior do estado;
- cursos em andamento, sendo preferencialmente: cursos FIC, pactuados em 2014 ou 2015;
- uma turma de cada curso, contudo, caso houvesse menos de 4 cursos em andamento, foram selecionadas mais de uma turma por curso, totalizando 4 turmas.
- foram priorizados dois cursos em cada Campus ou unidade de ensino, ambos com, no mínimo, 50% da carga horária total cumprida. (BRASIL, 2018b, p. 33).

Na análise realizada, a CGU constatou um elevado saldo remanescente de recursos ao fim dos exercícios de 2012 a 2015 (R\$ 32.772.947,17, em 31 de dezembro de 2015, que representa 52% do valor repassado). Para a CGU, esse saldo demonstra a fragilidade no monitoramento da execução do programa.

Mesmo considerando que o SISTEC possui inconsistências que comprometem a fidedignidade das informações, os números apresentados no relatório devem levar a reflexões importantes. No que se refere à previsão e execução orçamentária dessa ação, nos exercícios de 2011 a 2017, a tabela da CGU extraída em 2017 do Tesouro Gerencial, mostra que do total de quase 13 milhões de reais previstos de dotação orçamentária foram pagos, de fato, pouco mais de 11 milhões de reais, o que representa 77%. Até 2016, das 6.102.787 vagas planejadas, 76% foram executadas conforme o relatório de matrículas, sendo o ano de 2014 em que ocorreu o exercício de maior execução da meta física prevista do Programa. Os dados da SETEC informam que só o Sistema S concentrou mais de 3,1 milhões de matrículas (66,62%), enquanto que a rede federal, pouco mais de 700 mil (15,31%), de um total de 4.659.309.

A auditoria da CGU também apresentou várias irregularidades no Sistema S em 2013, como matrículas em cursos com período e turnos sobrepostos, alunos menores de 14 anos, aluno registrado no Sistema de Controle de Óbito, matrícula de alunos que já possuíam pelo menos uma matrícula ativa em curso ministrado pela própria instituição e alunos contabilizados em duplicidade no mesmo curso, mas em

programas distintos, como o Acordo de Gratuidade⁶⁰. Segundo o relatório, com a obrigatoriedade de o Sistema S adotar o SISTEC, as inconsistências diminuíram. Além disso,

Constatou-se a existência de critérios formalizados para comprovação da capacidade técnica e formação adequada no que se refere a seleção desses professores. Portanto, os docentes da rede federal de EPCT apresentaram formação e experiência compatíveis com as atividades desenvolvidas no âmbito do PRONATEC. Ao contrário da Rede Federal, as redes públicas estaduais e municipais, os SNA⁶¹ e a rede privada não possuem regramento para disciplinar a contratação dos profissionais que prestam serviços no âmbito do PRONATEC Bolsa-Formação, sendo necessária essa normatização. (BRASIL, 2018b, p.15).

Outro dado constante no relatório diz respeito ao custo médio da hora-aula/aluno. Enquanto que no Senac o valor é de R\$10,58, na rede federal R\$8,48. Além disso,

se o Ministério da Educação tivesse contratado diretamente os SNA para ministrar os mesmos cursos ofertados por meio da Bolsa-Formação, haveria uma economia de R\$ 163.752.950,00 para o governo federal, considerando o valor extra gasto com assistência estudantil de R\$ 2,00 hora-aluno. (BRASIL, 2018b, p. 35).

Essa conclusão advém da informação do valor máximo praticado nos Sistema S no curso de Auxiliar Administrativo de 160 horas, que seria de R\$1.119,00, que no caso de 138.855 matrículas custaria R\$155.378.745,00, mas o PRONATEC, por meio da Bolsa-Formação, transferiu R\$61.574.855,00 a mais a essas instituições.

Outro dado relevante diz respeito às prestações de contas das instituições. 30% da despesa apurada foram impugnadas as prestações de contas analisadas da rede estadual, municipal, DF e Sistema S, representando mais de 80 milhões de reais, e de acordo com os motivos apresentados, a legislação não foi seguida e existem lacunas nas normas sobre esse tema, como falta de critérios na emissão de

⁶⁰ O Acordo de Gratuidade é regulamentado pelos Decretos nº 6.635/2008 e nº 6.633/2008 os quais determinam que o Senai e o Senac são obrigados a vincular 2/3 da receita líquida de contribuição compulsória geral à oferta de vagas gratuitas em cursos FIC e técnicos para públicos de baixa renda anualmente.

⁶¹ O relatório chama de SNA o que no artigo se refere a Sistema S.

Pareceres Técnicos. Quando não há uma prestação de contas aprovada a despesa é impugnada e a despesa reprogramada para o próximo exercício.

A conclusão do Relatório da CGU informa que desde 2013 foram identificadas “impropriedades na gestão do PRONATEC Bolsa-Formação que comprometem o atingimento dos objetivos dessa política pública” (BRASIL, 2018b, p. 85). Denunciam que como o valor a ser repassado é único, as instituições optam pela “oferta cursos de menor custo e que exigem baixa qualificação dos alunos”, o que distancia o cumprimento dos objetivos do programa. E finaliza:

A transparência pública da aplicação dos recursos federais não é satisfatória, visto que existem informações acerca da execução do Programa que não são disponibilizadas à sociedade. [...] Diante do exposto, serão monitoradas pela CGU as providências adotadas em relação às recomendações emitidas, necessárias para corrigir os rumos dessa política pública, considerando o volume de recursos envolvido. (2018b, p. 86).

O Relatório nº 201702018 da CGU, emitido em maio de 2018, retoma que os processos de controle realizados mostraram as fragilidades que as instituições têm em realizar seus processos de auditoria na prestação de contas das ações que realiza. Para a CGU, não há divulgação de forma tempestiva e eficaz, o que acaba prejudicando a gestão transparente da informação. Até 2005 não existia um processo de apuração de indicadores de gestão da Rede Federal, o que ocorreu com o Acórdão TCU nº 2.267/2005 e que determinou às Instituições Federais de Educação Tecnológica que incluíssem no relatório de gestão das contas anuais 11 indicadores de gestão, acompanhados dos dados primários relativos aos componentes necessários ao seu cálculo, e recomendou que apresentassem as análises sobre os dados (indicadores e componentes) informando os aspectos relevantes da evolução constatada. Os indicadores acompanhados pela SETEC, em cumprimento ao mencionado Acórdão, são:

- a) Relação candidato/vaga
- b) Relação ingressos/aluno
- c) Relação concluintes/aluno
- d) Índice de eficiência acadêmica de concluintes
- e) Índice de retenção do fluxo escolar
- f) Relação de alunos/docente em tempo integral
- g) Índice de titulação do corpo docente

- h) Gastos correntes por aluno
- i) Percentual de gastos com pessoal
- j) Percentual de gastos com outros custeios
- k) Percentual de gastos com investimentos

Foi só a partir de 2011, que o sistema utilizado como base dos dados dos indicadores de gestão da Rede Federal passou a ser o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (SISTEC). No entanto, por não haver padronização na extração e no método de cálculo, ainda persistem de forma que os resultados dos indicadores apresentados pelos Institutos Federais e pela SETEC continuariam a apresentar divergências.

Entre os problemas encontrados, diz respeito que os indicadores de gestão utilizados atualmente pela SETEC para avaliação do desempenho da Rede Federal não estão alinhados com os objetivos estratégicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Além disso, não são observados para a tomada de decisões gerenciais. Ainda foi lembrado que a metodologia de apuração dos resultados dos indicadores apresenta fragilidades que comprometem a fidedignidade dos resultados. E mesmo o Manual para cálculo dos indicadores de gestão, elaborado pela própria SETEC, apresenta falhas conceituais e matemáticas na metodologia de cálculo em alguns indicadores, não garantindo a correta apuração dos resultados dos indicadores de gestão da Rede Federal. As inconsistências e erros apresentados prejudicam a confiabilidade dos resultados calculados e divulgados anualmente.

O Relatório indica uma série de recomendações que podiam fomentar melhorias em todo o processo de gestão dos indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo em vista que as fragilidades identificadas são reincidentes. Alerta o órgão:

Quanto ao atendimento ao princípio constitucional da publicidade e à Lei de Acesso à Informação, não é dada transparência pela SETEC a todos os indicadores relacionados à Rede Federal, dada a ausência de divulgação da totalidade desses indicadores em seu sítio eletrônico, o que implica em prejuízo ao exercício do controle social dos atos públicos. (BRASIL, 2018, p. 40).

4.5 O PRONATEC CEFORES UFTM

O Centro de Formação Especial em Saúde (CEFORES), atualmente denominado Centro de Educação Profissional, foi criado em junho de 1990, por meio da Portaria nº 73 da então SENETE/MEC, como Escola Vinculada à Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM), atualmente denominada de Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Na organização administrativa da universidade, ela figura como uma Unidade Acadêmica e, segundo o seu Regimento Interno, tem como objetivo a oferta da Educação Básica, Profissional Técnica e Tecnológica. Externamente, congrega o Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades (CONDETUF).

O CEFORES oferta atualmente sete cursos regulares: Técnico em Análises Clínicas, Enfermagem, Farmácia, Informática, Radiologia, Saúde Bucal e Segurança do Trabalho. Além disso, oferta cursos na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC) e curso preparatório para o ENEM e processos seletivos para alunos de escolas públicas, por meio de Projeto de Extensão.

O PRONATEC-CEFORES-UFTM deu início, em 2012, ao Projeto Básico com os seguintes objetivos de ação:

Ofertar cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, a fim de atender uma demanda recorrente de trabalhadores que estão mantidos pelo seguro desemprego, beneficiários dos programas federais de transferência de renda;
Ofertar cursos técnicos e estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;
Contribuir para melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio de articulação com a educação profissional. (UFTM, 2012, p. 2).

Comprometeu-se a divulgar o Programa na comunidade e região por intermédio dos meios de comunicação da UFTM, órgãos municipais, escolas, sindicatos, cooperativas, associações comunitárias, entidades e associações da indústria e comércio locais de modo a captar alunos interessados nos cursos propostos pelo CEFORES, realizar matrícula e fornecer o material didático, alimentação, auxílio transporte, uniforme e equipamento de proteção individual para os alunos, de acordo com as diretrizes do programa (UFTM, 2012).

A primeira pactuação descreveu como meta formar 360 (trezentos e sessenta) estudantes em cursos FIC, executar o primeiro módulo dos cursos técnicos para 85 (oitenta e cinco) estudantes nas dependências da UFTM, em três

turnos, mesmo que essa oferta fosse em período de recesso escolar indicado no Calendário Acadêmico e/ou nos finais de semana. Pactuou ainda que seriam realizadas visitas técnicas a setores produtivos do município, duas avaliações por curso, no mínimo, para o período de junho a dezembro de 2012. A opção feita pela gestão do Programa no âmbito do CEFORES foi oferecer cursos que já faziam parte da oferta regular.

A partir da pactuação, a Coordenação Geral do PRONATEC no CEFORES-UFTM se organizou para montar uma equipe composta pelos próprios professores e técnicos efetivos e em atuação na escola. Esse primeiro grupo se organizou em duas frentes, administrativa e pedagógica. A Equipe Administrativa ficou responsável pela interlocução com a rede demandante para divulgação dos cursos para os públicos prioritários, organização dos editais dos processos seletivos e tomada de preços para os materiais a serem utilizados nos cursos. Já Equipe Pedagógica se organizou no sentido de coordenar a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos identificados pelos demandantes e pactuados para oferta.

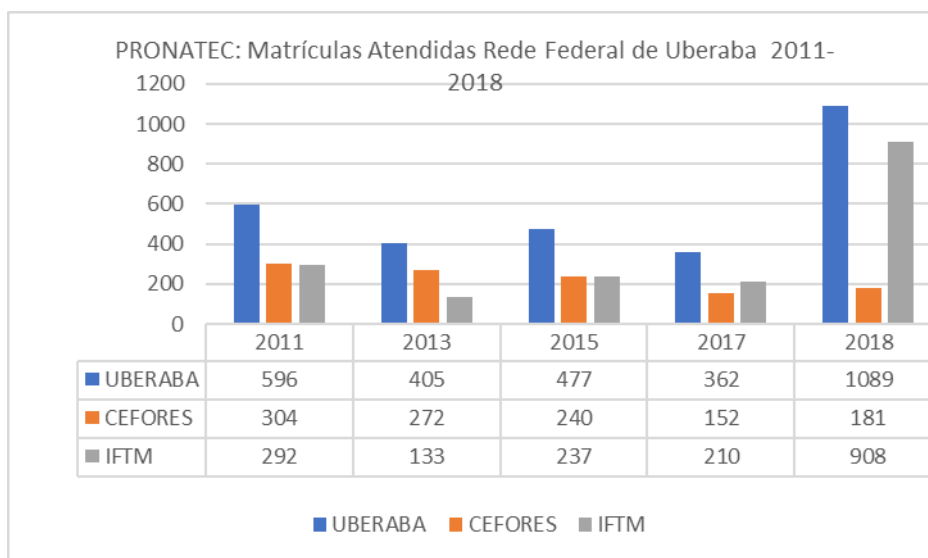
Já as demais pactuações abrangeriam cursos que não compunham a lista daqueles já oferecidos pelo CEFORES, de modo que necessitou de uma força tarefa para cumprir o cronograma, sendo todo o processo de pactuação, bem como os processos seletivos de contratação acompanhados pela Procuradoria Geral da União, vinculada à UFTM. Uma ação que para ser cumprida com rigor, demanda tempo. Estrategicamente, foi feita a opção, especialmente para os cursos FIC, que o currículo fosse organizado de modo a priorizar inicialmente os conteúdos de Formação Geral, áreas em que a escola poderia suprir até que os processos seletivos de contratação de professores de área específica fossem finalizados.

Observando os dados disponibilizados pela SETEC sobre a oferta do PRONATEC na Rede Federal, os números do PRONATEC na Rede Federal de Uberaba, à primeira vista, não são impressionantes. Uberaba é uma cidade de Minas Gerais com pouco mais de 330 mil habitantes e tem duas instituições federais, a UFTM e o Instituto Federal do Triângulo Mineiro, o IFTM.

O IFTM originou-se da Escola Agrotécnica, sendo a maior rede de EPT da região. A maior parte das matrículas do PRONATEC em Uberaba foram absorvidas pelo Sistema S. No entanto, não é possível identificar quantas foram financiadas pela Bolsa-Formação do PRONATEC constantes nos dados disponibilizados pela

SETEC. Já em relação aos números disponibilizados de matrículas na Rede Federal, a SETEC os informa.

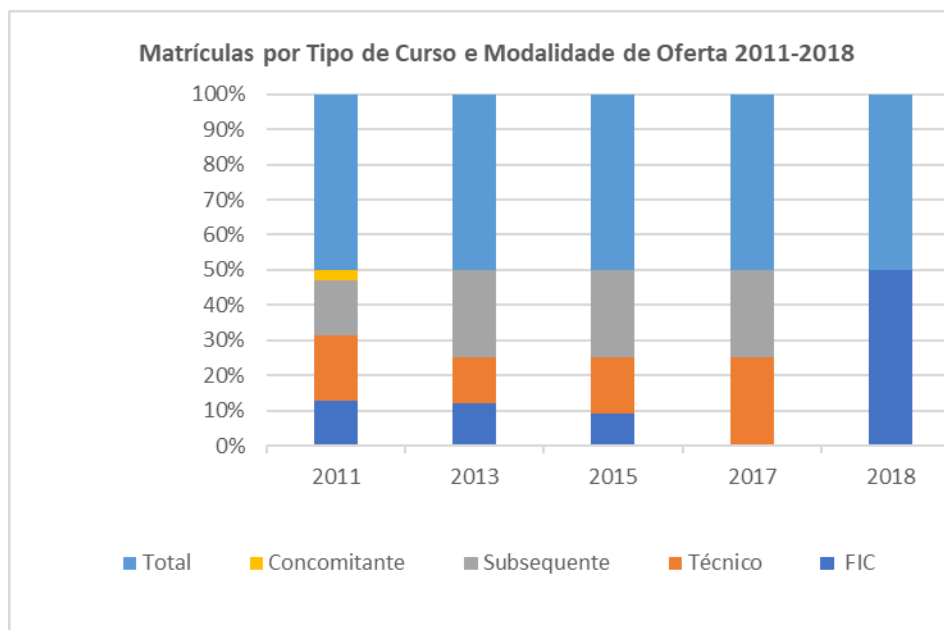
Gráfico 21 - PRONATEC: Matrículas Atendidas Rede Federal de Uberaba 2011-2018



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2020b).

O IFTM oferta um número de vagas para EPT regulares bem maior do que o CEFORES-UFTM. No entanto, a pactuação feita junto ao CEFORES mostrou uma oferta maior para essa escola até o ano de 2015. Após esse período, o número de vagas atribuído ao CEFORES foi diminuindo, até zerar. O IFTM ampliou sua pactuação e para 2020 lançou o Edital nº 013/2020 para preenchimento de 1.590 vagas para cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), na modalidade EAD, com certificação por vários Campi da instituição: Ituiutaba (210 vagas), Paracatu (280 vagas), Patrocínio (350 vagas), Uberlândia (680 vagas) e Uberlândia Centro (70 vagas) (IFTM, 2020).

Gráfico 15 - Matrículas por Tipo de Curso e Modalidade de Oferta 2011-2018



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2020b).

Em 2019, foi publicado o trabalho Implantação do PRONATEC em uma Escola Técnica Vinculada a uma Universidade Federal: Nascimento, Maturidade e Declínio (VOGADO, RIBEIRO, 2019). As autoras trataram do processo de implantação do PRONATEC no CEFORES-UFTM e apresentaram os dados relacionados aos Processos Seletivos de contratação de profissionais. Foi por meio do trabalho dessas autoras que foi possível identificar a discrepância no banco de dados da SETEC em relação ao número de matrículas do PRONATEC. Ressalta-se que os documentos analisados pelas autoras, os Relatórios de Gestão da UFTM, foram aprovados nos órgãos de controle e se encontram disponíveis para consulta no sítio da UFTM.

De acordo com o trabalho dessas autoras, só no primeiro ano de implantação do PRONATEC em 2012, no CEFORES-UFTM, foram publicados 8 editais para seleção de professores para 33 disciplinas, 7 supervisores de curso, 7 orientadores e 6 apoios administrativos que revezavam apenas nas atividades de atendimento ao público e registro escolar, e 4 apoios técnicos que revezavam nas atividades acadêmicas dos cursos como estágios e aulas práticas. O número real de profissionais contratados pode variar, porque um professor poderia concorrer para mais de uma disciplina, ou para um cargo técnico. Em sua primeira pactuação, em

2012, foram ofertadas 3 novas turmas de cursos técnicos que a instituição já ofertava regularmente, matriculou 85 alunos, e outros 143 em cursos de qualificação profissional. O alunado regular correspondia a 397 matrículas.

Em 2013, o PRONATEC-CEFORES-UFTM ofertou 10 cursos técnicos e 22 cursos FIC, atuando em 3 municípios circunvizinhos à Uberaba-MG. De acordo com Vogado e Ribeiro (2019), 830 novas vagas foram oferecidas sendo possível matricular 735 alunos. As autoras chamam atenção para o fato de que esse número foi mais do que o dobro do número de alunos nos cursos regulares, que naquele momento contava com 301 alunos. Foram publicados 8 editais de contratação de profissionais que totalizaram em 107 vagas para professores e disciplinas, 25 supervisores de curso, 6 orientadores, 8 apoios administrativos, 13 apoios técnicos, 1 supervisor administrativo para gerenciar a equipe de apoio, 1 apoio de compras e 1 apoio de finanças.

Em 2014, o CEFORES-UFTM pleiteou a oferta de 8 novos cursos técnicos e outros 48 cursos FIC pelo PRONATEC. Em números reais, foram pactuadas novas 285 vagas em cursos técnicos e 1.615 em cursos FIC, totalizando 77 cursos, que implicaram em recursos na ordem de quase 10 milhões de reais. A instituição conseguiu concluir 49 turmas com 477 certificações. De acordo com Vogado e Ribeiro (2019), o alunado regular compunha-se de 338 discentes, já pelo PRONATEC, 4 vezes mais, um total de 1624, ou seja, 82,77% vinculados ao programa. Os recursos envolvidos para a pactuação de 2014 ficaram em quase 5 milhões de reais. Para atender a esse público, foram publicados 4 editais de processo seletivo para 126 novos professores e 8 novos técnicos de apoio e 2 supervisores (finanças e pedagógico).

Em 2015, 494 em cursos FIC e 255 vagas em 4 cursos Técnicos e 13 FIC, ou seja, 23,53% das vagas para técnicos e outros 76,47% de FIC. Esse ano envolveu o montante de 1,9 milhão de reais em recursos para a instituição custear as ações do PRONATEC. A instituição encerrou o ano com 362 alunos matriculados pelo programa, encerrando 30 turmas, sendo 15 de cursos técnicos e 15 de cursos FIC, com 64 diplomados em cursos técnicos e 111 em cursos FIC. foram realizados 4 processos seletivos de contratação de pessoal que selecionaram professores para 112 novas disciplinas, 25 apoios técnicos, 1 supervisor administrativo e 10 supervisores de cursos. Para Vogado e Ribeiro (2019), uma queda extremamente

considerável em relação a 2014, o que já indicava uma nova fase na execução do mesmo não só na instituição, mas em todo o país (p. 64-65).

No ano de 2016, o CEFORES pactuou 5 novos cursos, que junto com os outros 15, totalizaram 20 cursos, todos FIC, num total de 102 vagas, com previsão de repasse no valor de 196 mil reais pelo FNDE. O CEFORES-UFTM mostrava um quadro de matrículas, só no PRONATEC, de 420 alunos em cursos FIC e 81 alunos em cursos técnicos. Foram concluídas outras 3 turmas de cursos técnicos e 21 de cursos FIC. A instituição encerrou o ano com 501 alunos matriculados pelo programa e 321 alunos regulares. Foram 3 processos seletivos que contrataram professores para 47 novas disciplinas, 18 apoios técnicos e 4 supervisores (VOGADO, RIBEIRO, 2019).

Já em 2017, foram pactuados 15 cursos, também todos FIC, para um total de 282 vagas. O montante de recursos envolvidos ficou na ordem de pouco mais de 470 mil reais. De 2012 a 2017, o CEFORES conseguiu concluir 49 turmas do programa e levar ao êxito 477 alunos também do programa, sendo 21 destes, nos Cursos Técnicos. Assim como ocorreu no Programa em nível nacional, o cenário político conturbado, os cursos autorizados por meio do PRONATEC foram diminuindo e, no CEFORES-UFTM não foi diferente. Em resumo:

Quadro 1 - PRONATEC Cefores-UFTM

Anos de Pactuação	Nº de Editais de Contratação	Profissionais Contratados		Cursos Pactuados		Alunado Total
		Professores	Técnicos de Apoio/Supervisão	Técnicos	FIC	
2012	8	33	24	3	7	228
2013	8	107	55	10	22	735
2014	4	126	10	8	48	1624
2015	4	112	36	4	13	362
2016	3	47	22	0	5	501

Fonte: Vogado e Ribeiro (2019).

Para as pesquisadoras, a implantação do PRONATEC no Cefores foi fundamental para confirmar sua identidade de instituição de Educação Profissional no âmbito da UFTM, bem como em nível local e regional. Para elas, o fato do alunado de o PRONATEC ser bastante superior ao regular,

demonstra o interesse da população em qualificar-se profissionalmente e indica a demanda pelos cursos ofertados que, por sinal, foram bastante

diversificados e em consonância com as necessidades pontuais do mercado de trabalho. (VOGADO; RIBEIRO, 2019, p. 69).

Consideram ainda que o CEFORES-UFTM soube aproveitar os recursos e condições do PRONATEC para a gestão da escola, tendo em vista que os processos de criação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, os processos seletivos de contratação de profissionais, as avaliações realizadas no âmbito do PRONATEC, permitiram que o próprio princípio educativo do CEFORES fosse repensado. Durante a vigência do PRONATEC-CEFORES-UFTM, foram realizadas atividades de planejamento, controle e avaliação que não estavam nos manuais disponibilizados pela SETEC, compondo um rol de documentos que serviram para pontuar essas ações no programa, mas que permitiram criar processos administrativos e pedagógicos mais pontuais e que culminaram na atualização dos documentos norteadores do CEFORES, como o seu próprio Projeto Pedagógico, o Regimento Interno, o Regulamento do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, entre outros, que passaram a organizar o processo de ensino. Observaram ainda, que os processos decisórios foram otimizados via colegiado e as informações fluíram com mais pontualidade.

O CEFORES-UFTM, frente à Rede de Educação Profissional e Tecnológica Federal, configura-se ainda como uma pequena Escola Vinculada à UFTM, mas como parte do seu processo de construção que em junho atinge 30 anos, tem se tornado um referencial para a própria UFTM, que como universidade tem apenas 15 anos. Identifica-se o movimento contraditório que revela as tensões, mas também permite o exercício da resistência ao transformar uma ação pontual em práticas permanentes, tornando as ações mais dinâmicas, democráticas e inclusivas entre os atores de todo o processo, em busca de um ensino de qualidade.

4.6 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO TEMPO PRESENTE

O atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, encaminhou em 4 de junho de 2020 para o Congresso Nacional, o Relatório Anual de avaliação - Plano plurianual 2016-2019. O documento de mais de 600 páginas se propõe a descrever os principais resultados obtidos no ano de 2019, fazendo um balanço das realizações do Plano plurianual 2016. Foi organizado em dois volumes, sendo o

primeiro relativo à avaliação geral e temática do PPA, e o segundo reservado aos quadros demonstrativos da evolução dos indicadores, das metas e dos recursos orçamentários e financeiros (BRASIL, 2020d).

As análises realizadas e registradas no documento foram feitas a partir de informações fornecidas pelos órgãos do governo federal relativas à execução dos 54 programas temáticos. Já no início apresenta uma avaliação de conjuntura macroeconômica e fiscal, afirmando que

a economia brasileira apresentou sinais de continuidade do processo de recuperação do crescimento, ainda que com a cautela decorrente das incertezas do ambiente internacional e das conseqüentes revisões do crescimento dos países desenvolvidos e emergentes (...) Contudo, as perspectivas para o crescimento da economia brasileira em 2020 e anos subseqüentes mudaram com a deterioração do cenário nacional e internacional causada pela eclosão da pandemia do coronavírus (COVID-19). (...) No presente, ainda é difícil dimensionar as conseqüências desse fenômeno sobre a economia mundial e brasileira devido às inúmeras incertezas no horizonte. (BRASIL, 2020d, p. 12).

Os parâmetros utilizados para esta afirmação foram apresentados em forma de tabela na página 17 e relaciona dados no período 2016-2019 e projeções até 2022. Os dados relacionados são sobre o PIB observado, bem como os índices de inflação, taxas de juros praticadas, preço do petróleo e valor do salário mínimo. Sobre o PIB, apresenta uma alta de -3,3% de 2016, para 1,1 em 2019, mas com projeção de 3,2% em 2021. Indica uma queda de quase 50% no preço do barril do petróleo de 2019 para 2021.

O texto afirma que em relação ao Perfil da Evolução das Metas, 46% das metas tiveram seus valores previstos para o final do PPA alcançados, enquanto 49% não atingiram o valor previsto. A justificativa para essa diferença, de acordo com o documento, foi:

As duas principais causas para o não atingimento da meta foram: incompatibilização entre a disponibilidade orçamentária e financeira com o dimensionamento da meta; descontinuidade da estratégia da política pública. (2020d, p. 19).

Em relação aos programas para a Educação, o relatório apresenta dados do Programa 2080 - Educação de Qualidade Para Todos, com cinco objetivos a serem cumpridos em cooperação federativa: à ampliação do acesso à educação básica de qualidade (objetivo 1007); ao fortalecimento da formação e da valorização dos profissionais da educação (objetivo 1008); à ampliação da educação profissional e

tecnológica e da educação superior de qualidade (objetivos 1009 e 1010, respectivamente); e ao aprimoramento dos processos de gestão, monitoramento e avaliação dos sistemas de ensino (objetivo 1011).

Já em relação ao PRONATEC, o relatório afirma que no período de 2016 a 2019 foram desenvolvidas cinco iniciativas: Acordo de Gratuidade, Brasil Profissionalizado, Rede e-Tec, Bolsa-Formação e Expansão da Rede Federal. Assim, foram realizadas em 2019, 262.813 matrículas em cursos técnicos e FIC, investidos, no financiamento do PRONATEC, o total de “aproximadamente R\$ 45 milhões”.

Já indicando as propostas do PPA 2020-2023, informa que se em 2016 foram ofertadas mais de 1,2 milhão de vagas, 1.1 milhão em 2017, pouco mais de 330 mil em 2018 e 262 mil de 2019, o que totalizaria 2,9 no período, propõe também elevar a meta para 5 milhões o total de matrículas em cursos técnicos e em cursos de qualificação profissional até 2023 (BRASIL, 2020d, p. 345).

Sistematizando o documento, a defesa de um novo programa para a Educação Profissional incluiu ainda ações como atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, a ampliação da oferta de cursos profissionais e técnicos por meio de parcerias entre público e privado e a criação de polos de inovação nos institutos federais para disseminar a cultura do empreendedorismo e alavancar o desenvolvimento de pesquisas aplicadas que atendam as reais demandas do setor produtivo, aproximando a educação do mercado de trabalho.

Ao procurar informações sobre Educação Profissional, o site oficial da SETEC-MEC mostra as ações em andamento, as quais lista-se:

Novos Caminhos: agenda estratégica lançada pela Setec/MEC em 2019, que promete reunir um conjunto de ações para o fortalecimento da política de Educação Profissional e Tecnológica, apoiando as redes e instituições de ensino no planejamento da oferta de cursos, alinhadas às demandas do setor produtivo, e na incorporação das transformações produzidas pelos processos de inovação tecnológica. As informações referentes à ação não estão disponíveis no site.

Consolidação e Modernização da Rede Federal: trata-se de aquisição de equipamentos e a estruturação de laboratórios para a pesquisa adquiridos com recursos da ordem de R\$ 25 milhões entre 2020 e 2021, por meio de um projeto piloto denominado IFMaker. Não traz outras informações.

Energif⁶²: trata-se de um Programa para Desenvolvimento em energias renováveis e eficiência energética na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EnergIF – busca induzir a cultura do desenvolvimento de Energias Renováveis e Eficiência Energética na Rede Federal de Educação. O programa é apresentado no site energif.org.

Polos de inovação: uma parceria entre o MEC e a Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EmbrapII) que são constituídos a partir de competências tecnológicas específicas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e mobilizadas para o desenvolvimento de inovações para a indústria brasileira, com foco no atendimento das demandas do setor produtivo por pesquisa, desenvolvimento e inovação (PD&I) e à formação profissional para as atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação (PD&I).

Chama a atenção duas ações que envolvem associações não governamentais, a EmbrapII e Energif. Sobre o Energif,

O Programa torna possível a aplicação de medidas de melhoria no desempenho energético da Rede Federal – a fim de reduzir as despesas de custeio com energia elétrica; impulsionar a aquisição de equipamentos de geração de energia e para centros de treinamento nas áreas de energia eólica, solar, biogás e eficiência energética; impulsionar a formação profissional e tecnológica em energias renováveis e eficiência energética com novos cursos; e fomentar pesquisa, desenvolvimento, inovação e empreendedorismo em energias renováveis e eficiência energética na Rede Federal. (ENERGIF, 2019).

Já em relação à EMBRAPII, trata-se da Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial, uma Organização Social qualificada pelo Poder Público Federal para apoiar instituições de pesquisa tecnológica, fomentando a inovação na indústria brasileira. Segundo o site da empresa, ela

atua por meio da cooperação com instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, tendo como foco as demandas

⁶² O EnergIF é um programa da SETEC/MEC apoiado pela Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH e pelo Núcleo de P&D para Excelência e Transformação do Setor Público (NEXT), da Universidade de Brasília (UnB), com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em: <http://www.energif.org/sobre.php>. Acesso em: 8 jun. 2020.

empresariais e como alvo o compartilhamento de risco na fase pré-competitiva da inovação. (EMBRAPII, 2019).

Em dezembro de 2019, a SETEC publicou Projeto Fomento Rede-EPT 2019/2020 com regras para recebimento de propostas de fomento à Educação Profissional e Tecnológica para a Oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em quatro linhas prioritárias:

- Linha FIC Itinerário Formação Técnica e profissional do ensino médio, em parceria com as redes estaduais de educação.
- Linha Técnico Subsequente na modalidade EAD, ofertados no âmbito da Rede e-Tec.
- Linha Mulheres no mundo do trabalho.
- Linha Supertec em parceria com o Ministério da Economia, com oferta de curso mapeada diretamente com o setor produtivo.

De acordo com a chamada, os cursos deverão ser realizados no biênio 2020 e 2021, com apoio financeiro da SETEC, via Bolsa-formação. Não foi citado o PRONATEC.

O site da SETEC traz ainda informações de ações que já existiam em governos anteriores, como a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), o Bolsa-Formação, a Rede E-Tec, o Programa Brasil Profissionalizado e o SISTEC. E ainda, o que diz ser os principais resultados obtidos pela SETEC na execução de ações e programas nos anos de 2019 e 2020:

Oferta de 148 mil novas vagas de Educação Profissional e Tecnológica por instituições parceiras, a partir de investimento do Programa Novos Caminhos.

Publicação de edital para a criação de cinco novos polos de inovação, que se somam aos outros nove já existentes.

Regulamentação da oferta de cursos técnicos por instituições privadas de ensino superior.

Realização do evento “Educação no mundo 4.0”, que reuniu cerca de 3 mil participantes virtualmente entre os dias 8 e 15 de abril de 2020.

Investimento de R\$ 76 milhões para aquisição e instalação de 1.026 usinas fotovoltaicas em todas as instituições da Rede Federal.

Consolidação da Rede Federal: 274 obras concluídas e inauguração de oito novos Campi. (BRASIL, 2020e).

Não foram indicados sites ou documentos que comprovem esses resultados. Em relação ao PRONATEC, ao procurar nos sites oficiais Oferta de cursos profissionalizantes pelo PRONATEC, é direcionado para uma página que não

existe⁶³ Em relação ao Programa Novos Caminhos, o site oficial⁶⁴ informa a oferta, até junho de 2020, de 122 mil vagas em cursos de qualificação profissional gratuitas na modalidade a distância, por meio de instituições parceiras. Na apresentação do Programa consta que a iniciativa vem para contribuir com o atual contexto de pandemia em que o Brasil se encontra: “Em tempos de medidas de prevenção do coronavírus, é possível se qualificar para o mercado de trabalho mesmo sem sair casa” (BRASIL, 2020e).

Segundo o MEC, o potencial da EPT se alicerça em:

a) Alinhar a oferta de cursos às demandas do setor produtivo - Afirma-se que foi utilizado o Mapa do Trabalho Industrial, 2019-2023, realizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Relatório sobre o Futuro dos Empregos 2018, do Fórum Econômico Mundial.

b) Apoiar a implementação do itinerário da Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio, vinculando a proposta à Reforma do Ensino Médio (LEI nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017).

c) Alavancar o reconhecimento social e econômico da formação técnica e profissional, comparando que nos países europeus membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 48% dos alunos do Ensino Médio são alunos da Educação Profissional, enquanto que no Brasil são apenas 8%.

d) Integrar dados e estatísticas para subsidiar planejamento e gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Sugere a criação de uma sistemática e uma rotina de cálculo do retorno econômico da Educação Profissional e Tecnológica, em especial dos cursos técnicos e seu impacto no mercado de trabalho.

Na aba relativa às Estratégias do Programa, estas estão divididas em três: Gestão e Resultados, Articulação e Fortalecimento e Inovação e Empreendedorismo. Em Gestão e Resultados, pretende 1) Atualizar o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos; 2) Apresentar uma nova regulamentação da oferta

⁶³ O site em questão é <https://www.gov.br/pt-br/servicos-estaduais/oferta-de-cursos-profissionalizantes-pelo-PRONATEC>. Acessado em: 9 jun. 2020.

⁶⁴ PROGRAMA NOVOS CAMINHOS. Informações em: <http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/?pagina=home>. Acesso em: 9 jun. 2020.

de cursos técnicos por instituições privadas de Ensino Superior (IPES); 3) Regularização de diplomas emitidos pelas IPES a partir de 2016. Já em Articulação e Fortalecimento, indica 1) Formação de Professores e demais Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica; e, 2) Fomento à Formação Técnica e Profissional para Jovens e Adultos. No item Inovação e Empreendedorismo, cita 1) Ampliação dos Polos de Inovação em Parceria com a EmbrapII; e 2) Fomento a projetos de Inovação e Empreendedorismo.

Nas informações trazidas pelo Ministério da Educação, em seu site oficial, a respeito do Programa Novos Caminhos, destaca-se um conteúdo superficial, não menciona a equipe que coordenou a ação; não relaciona os dados atuais de trabalho e renda e nem da Educação Profissional no contexto brasileiro; não se preocupando com os diferentes públicos que precisam acessar a informação com objetividade e, por fim, não esgotando os problemas encontrados, o site cita documentos importantes que foram utilizados, mas não cria link para verificação da informação.

Ao verificar a lista de cursos disponibilizados, o site dá a opção de inscrição em 21 cursos em 3 instituições demandantes:

- Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECITECI), do estado do Mato Grosso, ofertando 650 vagas para os cursos com carga horária de 160 horas, Operador de Computador e Promotor de Vendas.

- Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), 8 cursos, sendo 6 EAD e outros 2 presenciais para o sistema prisional, computando 122 turmas e 6.710 vagas.

- Universidade do Rio Verde de Goiás, 16 cursos/turmas de 30 alunos cada, todos a distância, totalizando 480 vagas.

Não há informação referente às demais vagas anunciadas, mostrando que o Estado, na sua forma de governo, não tem conseguido operacionalizar nem mesmo a formação aligeirada, sem qualidade, desconectada da real situação da classe trabalhadora no contexto da COVID-19.

Como um Programa de governo, o PRONATEC foi tomando outros formatos pelo executivo federal, especialmente a partir da queda do governo de Dilma Rousseff, aprofundando ainda mais a transferência de recursos públicos para o mercado. O governo anterior pretendeu apresentar “soluções” para a chamada “crise do emprego”, mas, segundo as análises da CGU, do IPEA, INEP e outros órgãos, as

dificuldades operacionais de execução e prestação de contas foram muitas. Além disso, os impactos dos resultados não são claros. O que fica evidente é a transferência de responsabilidade via termos de pactuação para o setor privado, sobretudo o Sistema S, financiando a mercantilização da Educação Profissional. Apesar disso, todos os relatórios que este artigo abordou, demonstraram a necessidade de colocar a Educação Profissional como prioridade do Estado para o desenvolvimento do país. No tempo presente, o governo em curso nem se preocupa mais em apresentar propostas PRONATEC para as instituições federadas. E essa questão se torna mais grave do que a má aplicação dos recursos públicos e o ineficiente controle social.

Nascimento e Cruz (2016) analisam os arranjos do PRONATEC e tencionam que essa política

desperta questionamentos e debate sobre o público e o privado na oferta da Educação Profissional que permeia as políticas de acesso ao Ensino Técnico viabilizadas pelo PRONATEC. Sob a falácia da democratização do acesso à Educação, o Governo realiza parceria com a iniciativa privada para a promoção da oferta da Educação Profissional e do Ensino Superior. Essa perspectiva de oferta da Educação, em que o público se confunde com o privado, resulta na expansão de instituições privadas mediante a realização de programas para um público de baixa renda com o dinheiro público. (2016, p. 5).

Na mesma direção, outro autor denuncia que o PRONATEC

contraria a concepção de integração reconstruída nos últimos anos, de outro atende a concepção oficial expressa na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, mediante as “articulações” que reforçam as parcerias com o setor privado, estratégicas para a desobrigação do Estado em relação a esta modalidade de ensino e oportuna para os interesses do setor privado [...] O Estado assume o papel de indutor das políticas educacionais e responsabiliza-se pela sua oferta pública. O paradoxo que se instala em termos legais, é que ao mesmo tempo em que ocorre um avanço provocado pela concepção vigente para o Ensino Médio, convive-se com uma proposta oficial para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio retrógrada, balizada exclusivamente pelo mercado, como se a educação fosse um problema econômico. (SALDANHA, 2012, p. 8-9).

Ambos os trabalhos apontam que o Estado, por meio dessas ações, transfere o seu dever de oferecer o direito à educação e ao trabalho, fragilizando a oferta pública, por meio do financiamento à iniciativa privada. Surge assim, um mercado promissor de educação mercantilizada, que “além de reforçar a ideologia da produtividade, é coerente com a lógica da privatização dos serviços públicos de direito subjetivo, como no caso da educação” (NASCIMENTO; CRUZ, 2016, p. 11).

Além disso, de acordo com Matos e Lima (2016), essas relações evidenciam,

a predominância de uma formação mais aligeirada e de nível menos elevado dirigida para um público beneficiário menos privilegiado economicamente que se encontra em processo de exclusão social e que necessita de ações educativas mais ampliadas e integradas. (2016, p. 200).

O que nos impulsiona a concluir que qualquer ação que nasça como política de governo para a Educação Profissional é baseada em modelo, que conforme Castioni (2015), Cunha (2005), Matos e Lima (2016), Saldanha (2012), Lima (2012), é uma formação dual, que não se relaciona com a realidade necessária para a imensa categoria de trabalhadores e trabalhadoras marginalizados no mundo do trabalho. Por fim,

A virtuosidade do sistema de formação profissional está na aproximação entre o sistema que forma e as necessidades de formação. No caso brasileiro, além de não termos essa aproximação, o caráter antidemocrático das nossas relações de trabalho, em que a discussão da formação profissional não se faz presente, torna essa tarefa ainda mais complexa. (CASTIONI, 2015, p. 58).

Em um contexto em que a tecnologia da informação e a inteligência artificial dominam o cenário e que a preocupação deveria ser não só a de garantir que o maior número possível de pessoas adquira as habilidades necessárias para ser empregado, mas também trabalhar contra a discriminação, seja por raça, gênero, opção sexual, entre outros, por ações proteja a saúde física e mental dos trabalhadores contra os riscos de fadiga e *Burnout*, bem como atentar pelos avanços à privacidade no local de trabalho contra formas abusivas de vigilância (STEFANO, 2020). Ou seja, uma educação para além de um currículo técnico, mas que absorva as contradições que marcam o mundo do trabalho e que colocam trabalhadores e trabalhadoras em situação marginalizada em relação aos direitos socialmente conquistados e que vêm a todo momento sendo retirados para compor o capital financeiro.

CONCLUSÃO

O presente trabalho foi construído no âmbito da linha Trabalho, Sociedade e Educação (TSE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), linha esta que visa à produção de conhecimentos envolvendo estudos dos clássicos da filosofia política, da economia política, da sociologia e sua influência nas relações entre o trabalho, a sociedade e a educação, de acordo com o método materialista histórico-dialético, na forma de análise e apreensão da realidade, correlacionado com o objeto de estudo. Seguindo esse pressuposto, o trabalho foi organizado de maneira a situar o objeto da tese - Educação Profissional no contexto da mundialização do capital - em um processo aqui entendido como permeado por contradições nas múltiplas relações do Estado com o complexo social.

Como percurso metodológico, a teoria marxiana foi revisitada desde os clássicos até a contemporaneidade de modo a identificar nos movimentos sociais as contradições que impulsionaram a configuração do estado atual das coisas o que exigiu um debruçamento na literatura disponível e nos marcos regulatórios desde os primeiros anos de 1900 até o tempo presente, procurando confrontar com os dados socioeconômicos oficiais, especialmente sobre a América Latina e o Brasil. Foi assim possível discorrer que, ainda que Marx propusesse uma metodologia de análise para a realidade do seu tempo, a leitura marxiana nunca esteve tão atual e necessária: o capitalismo, apesar de suas crises recorrentes, é uma doença que escraviza os seres humanos, promove e amplia a desigualdade social a níveis insustentáveis, dado o seu movimento de concentração da riqueza produzida apenas para uma pequena parte da população.

Esse movimento do capital divide os seres humanos em classes antagônicas, em que uma (a burguesia) subjuga a outra (os proletariados) expropriando sua força de trabalho e subjetividade. E esse movimento é favorecido porque tem como aliado o aparelho estatal dos Estados Nacionais e seus poderes alinhados aos seus interesses. Mesmo que a história seja marcada pela luta de classes impulsionada pela resistência da classe trabalhadora, o capitalismo continua, por meio da

internacionalização dos mercados, reestruturando o sistema produtivo, provocando colapsos políticos, econômicos e ambientais em todo o globo, colocando a própria raça humana em perigo.

Para Mészáros (2011), as relações da sociedade de produção reificadas sobre o capitalismo não se perpetuam automaticamente, mas, se perpetua porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas e adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. Alienados que estão, não aspiram outro horizonte para além do capital.

Partindo desse marco epistemológico, as políticas públicas foram compreendidas a partir da conjuntura socioeconômica e, especialmente, a direção dada pelo poder estatal na escolha dos mecanismos de implementação e controle, pois, são fruto das mediações de condições estruturais e conjunturais do processo econômico produzidas e desenvolvidas em determinadas circunstâncias históricas. De sorte que, as políticas de governo são implantadas para garantir a ordem societal vigente, ou seja, relações de trabalho estabelecidas pelas relações de propriedade, onde o sistema público funciona na proteção à propriedade privada. Para a manutenção dessa ordem, está uma categoria dominante, que muitas vezes longe dos holofotes tem posse das instituições de poder ideológico ou repressivo do aparelho estatal, mas, também supraestatal, que arquiteta as ações estratégicas de controle e que conhecemos como planos, programas ou projetos empreendidos pelos governos. As políticas públicas de maneira geral e as de educação no Brasil ao longo da configuração deste como nação são como parte de uma agenda de compromissos firmados em outras instâncias, nacionais e transnacionais, para ajustamento do país ao sistema produtivo global e que se encontra no tempo presente no contexto de mundialização do capital.

O presente trabalho mostrou a evolução histórica da Educação Profissional no Brasil, dando ênfase ao Programa Nacional de Acesso ao Trabalho e Emprego (PRONATEC), de 2011, lançado no 4º mandato de governo do Partido dos Trabalhadores. Das escolas de fábrica do início do século passado, passando pela escolarização profissional compulsória do período militar, pela influência do capital humano e sua pedagogia das competências, o PRONATEC, até chegar ao modelo atual chamado de NOVOS CAMINHOS, os programas empreendidos por meio do

Estado brasileiro acabam dando o tom a essa modalidade de educação escolarizada.

O trabalho identificou que foram diversos os projetos e programas educacionais implementados no Brasil especialmente a partir do período desenvolvimentista e constituição da emergente república, período em que os países imperialistas consolidaram o modo de produção capitalista, revolucionando a forma de dispor mercadorias no comércio mundial e submetendo as demais nações aos seus pressupostos de organização política e econômica. Projetos e programas estes que foram marcados pela dualidade estrutural em relação ao público-alvo: uma formação academicista para a classe dominante, e outra voltada para os filhos e filhas da classe trabalhadora. Para a primeira, acesso aos níveis mais avançados de educação enquanto que, aos desventurados, uma formação técnica e aligeirada, desvinculada da educação formal.

Para analisar a abrangência da Educação Profissional no Brasil foi feita uma análise dos documentos disponibilizados nas plataformas digitais oficiais, marcos regulatórios, relatórios, bem como os dados estatísticos publicados especialmente pelo MEC, por meio de suas plataformas e pelo IBGE, no trabalho “Estatísticas do Século XXI” (2006). Os relatórios do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), bem como de órgãos de controle, como a Controladoria Geral da União, ajudaram a correlacionar os dados primários no contexto socioeconômico e os mecanismos de controle estatal e social.

Foram identificadas nas informações dos relatórios estatísticos, duplicidade no que se refere à nomenclatura ou vinculação a um nível ou outro na estrutura educacional, bem como nos dados numéricos apresentados. Além disso, dados de períodos inteiros sobre a Educação não aparecem, como por exemplo, entre anos de 1970 ao início do novo milênio, o que suscita novas pesquisas que reflitam de fato a abrangência da Educação Profissional. No entanto, mesmo que os dados não estejam completos, foi possível apreender o movimento tomado nas políticas para a Educação Profissional que se consolidou como uma categoria importante do cenário educacional como um todo.

As experiências vivenciadas na implementação de diferentes políticas para a Educação Profissional evidenciam a luta dos movimentos sociais, no compromisso da coisa pública, contrapondo a farsa da inclusão neoliberal da década de 1990 e os

programas de reforma introduzidos na educação. Mesmo que em formatos que não contribuem para a emancipação, somente na organização da classe trabalhadora na luta por mudanças é que podem se constituir em ampliação dos direitos subsidiados pela esfera pública, bem como o direito de uma educação profissional politécnica e protagonista da emancipação da classe trabalhadora.

A ampliação do nível de escolaridade da população presente no discurso político como condição imprescindível para o desenvolvimento do país, foi entendido como a tentativa de inserir o Brasil no contexto da reestruturação produtiva e submetê-lo aos ditames do neoliberalismo, como se não houvesse outra alternativa de organização política e práticas sociais. O atendimento aos ditames das organizações supranacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, que tem se configurado a ordenar a países emergentes e/ou em desenvolvimento a adoção de uma agenda de reforma nos moldes de suas políticas globais e setoriais, se revela como um negócio lucrativo para poucos homens de negócio, mas detentora da maior parte da riqueza mundialmente produzida pela classe trabalhadora.

Essa opção, que se consolidou especialmente a partir da década de 1970, conduziu os ajustes estruturais para as reformas administrativas dos Estados-membros como pré-condição para o financiamento da dívida externa na qual esses países estariam comprometidos junto ao FMI, bem como no assessoramento técnico em projetos econômicos e sociais. As políticas públicas empreendidas não só no Brasil, mas em todo o mundo capitalista, criam efeitos mais nefastos nos países dependentes, nos quais a educação vem passando por um processo de mercadorização.

No sentido de tornar o Brasil um mercado consumidor e ao mesmo tempo locatário de fábricas multinacionais que em sua maioria eram montadoras de mercadorias, as chamadas maquiladoras, que precisariam de uma força de trabalho barata e substituível, o governo federal adotou uma agenda articulada com a mundialização do capital. Assim, os sistemas de ensino passaram a ser reorganizados, regulamentados e supervisionados de acordo com as cartilhas desses organismos multilaterais, mas também dos empresários e intelectuais alinhados com esses valores.

Desde os anos 1990, o Estado na sua forma de governo, por meio de suas instituições, insere a educação formal em um movimento estratégico, assumindo

teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas em cartilhas estruturadas por organismos multilaterais com influência global. As bases dos novos conceitos em administração pública, como, por exemplo, o *accountability*, impõem uma administração gerencial, e a educação vem a ser inserida no setor de serviços não exclusivos do Estado. Educação esta que passa a priorizar as noções de flexibilidade, formação voltada para competências, empregabilidade, colocando o trabalhador como agente responsável pela sua formação “ao longo da vida”, para o mundo do trabalho. O produto “educação” é um serviço prestado à sociedade e, ainda que um direito público subjetivo, em que o Estado é o maior responsável, observa-se a transferência para o setor privado, o mercado de serviços.

Mesmo considerando que a participação da sociedade civil pública tenha sido intensificada por mecanismos de controle sobretudo de resultados, o que sugere aparentemente uma atuação mais ativa na vida institucional da coisa pública, essa participação não garantiu efetiva vez e voz da classe trabalhadora nessas decisões. O arcabouço legal constituído e configurado apresenta instrumentos que, não só pelo conteúdo, mas principalmente pela forma como foram criados e homologados, confirmam o emaranhado complexo, de continuidades, avanços, rupturas e recuos das políticas para a educação, e especialmente, a educação para a classe trabalhadora.

Assim, se a redemocratização por um lado significou avanços para a população com a volta dos direitos civis, significou também a implantação do Estado Gerencial, evidenciado sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a submissão total do Estado brasileiro aos ditames do neoliberalismo conforme os movimentos da mundialização do capital em curso. A expressão mais perceptível do novo papel do Estado foi a criação, em 1995, do Ministério de Reforma e Administração do Estado (MARE), que entre suas diretrizes fundamentais tratou de diferenciar os serviços públicos exclusivamente estatais dos serviços que seriam públicos não estatais, ou seja, as parcerias público-privadas, criando assim o terceiro setor. Mesmo que o ministério fosse abandonado anos mais tarde, os pressupostos ideológicos e as ferramentas de controle continuam a dar o tom na administração pública mesmo no tempo presente.

No caso da educação pública, descentralização de funções aos estados e municípios, adotando estratégias que ressignificaram sua atuação a partir daí.

Descentralização essa percebida especialmente no que se refere ao financiamento, enquanto que a regulamentação (CNE) e o controle (INEP) continuariam a ser exercidos pelo poder central por meio de suas autarquias: o Estado como organizador das linhas gerais (legislador) e fiscalizador dos resultados (*accountability*). O debate continuaria intenso sobre a formação da classe trabalhadora, não só no sentido de atender às exigências do mercado, mas, as próprias expectativas individuais e identidade perante a nova forma de sociabilidade do mundo do trabalho. Mesmo que não houvesse consenso e muito menos clareza sobre o perfil de trabalhador exigido para o setor produtivo, consolidou-se uma ideologia de formação que tem como centro o individualismo possessivo na construção de habilidades cognitivas e comunicativas de modo a garantir a empregabilidade.

O Sistema Nacional de Educação Tecnológica foi instituído pela Lei nº 8.948 em 8 de dezembro de 1994, ampliando a Rede Federal e estabelecendo a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com prerrogativas de oferecerem cursos de outros níveis e modalidades, especialmente os de nível superior denominados de tecnólogos. Essa lei também instituiu o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, órgão consultivo, ao âmbito do Ministério da Educação e do Desporto. Dois anos depois, seria promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de número 9.394 em um cenário de um controverso debate público e político estatal, no qual dois projetos de sociedade e de educação estavam concorrendo, depois de oito anos tramitando no Congresso Nacional. O projeto vencedor não seria o que teria sido debatido por oito anos, mas, trouxe, pelo menos em tese, a defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, o que significou um importante recurso jurídico a indicar caminhos para a construção de políticas educacionais que democratizassem o acesso, garantissem a permanência.

Em relação à Educação Profissional, segundo a nova LDBEN, deveria ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, de forma a conduzir o educando ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. No entanto, continuaria paralela à educação regular, conforme o Decreto nº 2.208/1997 que retirou a obrigação do Estado em oferecer a Educação Profissionalizante de modo regular, abrindo espaços não formais para a sua oferta

pelas empresas e Organizações Não Governamentais (ONGs), muitas delas com recursos públicos, como o Sistema S.

Nem a reforma administrativa e nem o sucesso inicial do Plano Real conseguiriam sustentar FHC, que encerraria o mandato com uma alta taxa de reprovação, sendo que o desemprego foi a maior marca negativa do governo, ficando no segundo semestre de 2002 na faixa de 12%, a segunda maior taxa de desemprego desde 1985. Com experiência acumulada em processos eleitorais, o Partido dos Trabalhadores teve a chance de assumir o Palácio do Planalto por meio de Lula da Silva, mesmo que para isso tenha perdido seu elemento central, a base social classista, para um governo de colaboração de classes e promessas de estabilidade monetária.

A agenda estatal de Lula estaria comprometida em projetos de formação, via expansão de vagas, especialmente no Ensino Superior público estatal, por meio de programas de expansão e interiorização da rede federal via REUNI, mas, mais comprometido ainda com a iniciativa privada, com o subsídio de bolsas de estudo via PROUNI.

A Educação Profissional de nível médio pelo menos no discurso governamental, considerada como grande vetor para construir um Brasil mais eficiente e mais justo, foi contemplada com a criação de novas escolas técnicas e escolas agrotécnicas. No entanto, a regulamentação da Educação Profissional continuaria marcada por incoerências entre decretos, leis e portarias regulamentadoras, como, por exemplo, a Resolução nº 01 de 17 de novembro de 2005, com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio que embora pautadas no discurso de que a qualificação profissional deveria servir à inclusão da classe trabalhadora ao mundo do trabalho por meio da qualificação profissional, além de não serem cumpridas, continuaram a promover a dualidade e tornar a sua oferta mais precarizada. A LDBEN foi alterada em 2008 no Capítulo III, “Da Educação Profissional” para “Da Educação Profissional e Tecnológica”, e neste mesmo ano, foi publicada a Lei nº 11.892 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), via transformação “voluntária” dos CEFETs que receberam prerrogativas muito parecidas com as Universidades, o que causou mal-estar na academia.

Sem desconsiderar alguns avanços, a Educação Profissional continuaria definida por ações não estruturais, mas, com programas focais e contingenciais, tais como: Escola de Fábrica, PROEJA e PROJOVEM. Não houve uma ruptura com a lógica mercantilista, que insere o trabalhador como mais um fator de produção, e sua formação como um investimento em “capital humano” para a reprodução ampliada do capital. A atenção que a Educação Profissional tomou tanto por parte das instituições do governo, bem como o intenso debate produzido na comunidade acadêmica, não foram suficientes para acabar com o dualismo estrutural entre o Ensino Médio e a educação pública profissional. De fato, as iniciativas contribuíram para o atendimento de um público maior, mesmo que nas instituições privadas, detentoras de um número bem maior de matrículas e, sobretudo, em cursos de Qualificação Profissional de curta duração e pouco impacto na vida da classe trabalhadora.

Os projetos empreendidos pela agenda lulista significaram conquistas para a classe trabalhadora, por meio de reformas conciliadoras, que não confrontavam os interesses das elites, mas, exerciam seu poder para lhes atender. É importante considerar que as ações empreendidas e que caíram no gosto da população por representarem mais acesso a bens e serviços nasceram dos movimentos sociais, centrais sindicais e intelectuais comprometidos com as reformas estruturais com as quais os governos petistas haviam se comprometido. Dados sobre o cenário do mundo do trabalho no Brasil mostrariam a ampliação do número de empregos com vínculo formalizado, bem como um maior rendimento proveniente do trabalho, em que o salário mínimo nominal aumentou de 2002 para 2013 de 200 reais para 678 reais. Após dois mandatos com histórica aprovação popular, via projeto conciliatório com a classe burguesa, Lula consegue levar ao Palácio do Planalto Dilma Rousseff, de modo a garantir que fossem continuados os principais projetos do PT.

O “carro-chefe” do novo governo do PT seria o Programa Nacional de Acesso ao Trabalho e Emprego – PRONATEC, Lei nº 12.513 de 26/10/2011, via oferta do Bolsa PRONATEC e a ampliação do Financiamento Estudantil para os cursos técnicos em instituições privadas. Esse programa foi a materialização de uma proposta política articulada entre os vários ministérios com a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica. Anunciado em 28 de abril de 2011 pela própria Presidenta e seu Ministro da Educação Fernando Haddad, o modelo do

programa optou em subsidiar de maneira técnica e financeira projetos e ações de cursos de Formação Inicial e Continuada e Qualificação Profissional por meio de Bolsa-Formação Trabalhador e Bolsa-Formação Estudante, uma transferência direta às instituições ofertantes da rede federal, estadual, municipal, privada, mas, sobretudo, para o Sistema S. Desde que foi criado em 2011, os repasses de recursos financeiros realizados via FNDE e publicados no Diário Oficial da União foram feitos por meio de 99 portarias, no valor de mais de 11 bilhões de reais. A maior parte das Portarias expedidas se concentrou, sobretudo, entre 2014 e 2016, com efeito financeiro na ordem de 7 bilhões. A partir de 2017, os valores já diminuem, até 2018, quando o site informa que foram descentralizados 130 milhões. A diminuição de recursos coincide com o contexto político incerto vivenciado no Brasil especialmente a partir de 2016.

Os dados apontam que o número de matrículas no ensino técnico aumentou consideravelmente. Só pelo PRONATEC foram registradas quase 3 milhões de matrículas na Educação Profissional, mesmo que a maioria dessas matrículas estivesse em cursos de curta duração. Dada a sua forma de organização, o PRONATEC chegou a mais de 70% dos municípios brasileiros, e, assim como todo projeto de Educação Profissional empreendido pelo Estado brasileiro, atingiu o seu público-alvo, a população mais pobre. Mais de 60% dos matriculados faziam parte do Cadastro Único para Programas Sociais, sendo mais da metade beneficiários do Programa Bolsa Família.

No governo do PT, especialmente no mandato de Dilma Rousseff, foi-se constituindo a grande prioridade, a Educação Profissional. No entanto, mesmo a expansão da Rede de Escolas Técnicas Federais ou Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS) não favoreceram a reversão da dualidade educacional. E, as opções de parceria do público com o privado só ampliou o caráter predominantemente privado e a apropriação privada de recursos públicos na área. Especialmente o Sistema S mobilizou mais de 4 bilhões de recursos públicos entre 2011 e 2014, sem contar os recursos recolhidos compulsoriamente pelo Estado e a ele repassados e a venda de serviços ao setor público. Nem em um primeiro momento do governo Lula-Dilma foi feita uma opção real pelo fortalecimento da Rede Federal, seja no nível técnico ou superior. Isso fica claro quando se observa que o número de matrículas na Educação Superior privada foi infinitamente maior do

que na rede pública, mesmo considerando a expansão federal. O mesmo ocorreu com o PRONATEC. O reconhecimento da importância da Educação Profissional, no entanto, reside justamente em formar uma classe trabalhadora para a realização de atividades de que nem todos gostariam, voltadas para o trabalho manual, ou em condições insalubres, numa versão romantizada da atividade laboral.

Como todo processo permeado de contradições, o PRONATEC também se configurou como oportunidade para as instituições repensarem seu modelo pedagógico. É o caso do Centro de Educação Profissional (CEFORES), escola vinculada à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), criada em 1990 para oferta do curso de Auxiliar em Enfermagem, em atendimento ao Hospital-Escola recém-inaugurado. Oferta atualmente sete cursos técnicos regulares, sendo a maioria da área da saúde. A proposta do PRONATEC, no caso do CEFORES, foi a oportunidade de ampliação de suas atividades no município de Uberaba e região, pois, no auge do programa, chegou a ofertar simultaneamente 20 turmas de cursos técnicos e mais de 40 cursos de Formação Inicial e Continuada, multiplicando por cinco o quantitativo de alunos, quadruplicando os docentes e técnicos administrativos, mesmo que por pouco tempo. Em pesquisa recente sobre a implantação do PRONATEC no Cefores (VOGADO; RIBEIRO, 2019), foi confirmado que este foi fundamental para confirmar sua identidade de instituição de Educação Profissional no âmbito da UFTM, bem como em nível local e regional.

Apesar de o governo Dilma ter feito acordos com as distintas frações das classes dominantes, o mito do projeto “neodesenvolvimentista” do governo do PT desmoronou. Os arranjos desse período são complexos e o debate sobre os fatos ocorridos desde a sua recondução ao cargo em 2014, mas, em 2016 especialmente, suscitam defesas apaixonadas. Com a destituição de Dilma Rousseff, após um contraditório processo político-institucional-midiático, o país tem atravessado um amplo processo de crise democrática no interior de suas fronteiras, garantido por três elementos fundamentais: a militarização comandada pelos Estados Unidos para garantir os seus interesses e dos grupos transnacionais a eles vinculados em diferentes regiões do planeta, a internacionalização do crescimento das ideologias de ultradireita e, não menos importante, o acirramento dos conflitos internacionais através da intensificação das disputas geopolíticas entre os diferentes blocos econômicos no planeta.

Como um Programa de governo, o PRONATEC foi tomando outros formatos, pelo executivo federal, especialmente a partir da queda do governo de Dilma Rousseff, aprofundando ainda mais a transferência de recursos públicos para o mercado. Analisando a evolução da Educação Profissional a partir do ajustamento do Brasil às regras da reestruturação produtiva, é possível verificar que os governos imprimiram sua marca na Educação Profissional na criação de programas e estruturação legal. No entanto, foi a partir do governo Lula que, a seu modo, imprimiu uma nova marca, embora, mais uma vez, não só pelas dificuldades estruturais na implementação de uma política dessa envergadura, mas, também porque a Educação Profissional ocupa um lugar marginalizado inclusive pelo repúdio ao trabalho manual, continua impressa a dualidade da educação, conforme preconizado nos preceitos neoliberais, o que aprofundou ainda mais a desigualdade entre os que são formados para o trabalho manual e os que são direcionados ao trabalho intelectual.

Durante a execução do PRONATEC, denúncias de má aplicação dos recursos foram sendo publicadas à medida que os números do PRONATEC foram sendo divulgados. Os números dos recursos envolvidos, a própria publicidade do governo da ocasião em mostrar a abrangência do PRONATEC, bem como os desdobramentos das investigações sobre desvios de recursos públicos chamaram a atenção de diferentes frentes. Todas elas apontaram os avanços de uma política de incentivo à formação da classe trabalhadora, bem como a metodologia de envolvimento das diferentes frentes. Mas, não deixaram de registrar os problemas identificados pelos diferentes atores no processo. Segundo as análises da CGU, do IPEA, INEP e outros órgãos, as dificuldades operacionais de execução foram muitas e não houve a necessária prestação de contas. Além disso, os impactos dos resultados não são claros. O que fica evidente é a transferência de responsabilidade via termos de pactuação para o setor privado, sobretudo, Sistema S, financiando a mercantilização da Educação Profissional. Os processos de controle realizados pela CGU mostraram as fragilidades que as instituições têm em realizar seus processos de auditoria na prestação de contas das ações que realiza, pois não há divulgação de forma tempestiva e eficaz, prejudicando a gestão transparente da informação.

Como meta do PNE, a Educação Profissional, que deveria “triplicar as matrículas da Educação Profissional de nível médio, assegurando a qualidade da

oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público”, o que deveria representar mais de 5 milhões de matrículas, de acordo com os dados disponibilizados pela SETEC e relacionados neste trabalho, em 2017 não chegou a 1,8 milhão de matrículas. Com o contexto político fragilizado desde 2016 e a pandemia que assola o país, que praticamente anulou o calendário escolar de 2020, será muito difícil, provavelmente impossível atender a esse objetivo. Quanto mais superar as dicotomias próprias dessa modalidade educacional para além da perspectiva técnica e pragmática.

A Educação Profissional e Tecnológica esteve apenas em programas focais de modo a fundamentalmente atender às necessidades do setor produtivo. Com foco na população em situação de vulnerabilidade social, mascara-se na promessa de progresso econômico, desenvolvimento local, melhoraria da qualidade de vida e obtenção de emprego: uma ideologização da educação que busca obter “o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1995). Compreender essa dinâmica é fundamental para lutar por uma educação pública assentada nos valores do trabalho e não do capital, para que de fato, configure-se em um espaço democrático e privilegiado de formação integral da classe trabalhadora, nos princípios do trabalho, da ciência e da cultura.

É na totalidade das relações de produção que se constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. Assim, não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, o seu ser social que determina sua consciência. Para que as forças produtivas e a estrutura social avancem, é necessário que essa superestrutura se refaça, como indicou Marx (2013). Para isso há os movimentos de resistência, embates, disputas políticas, em que os sujeitos sociais apresentam suas percepções em relação à vida, o convívio social, as relações que efetivam, sua posição de classe, sua formação cultural e ideológica.

A formação profissional, quando condicionada à mercadoria, está submetida à lógica da mercantilização e ao seu processo de parcelamento e de fragmentação. Todas as políticas empreendidas até então trazem em seu bojo a contradição em que se estatiza a quantidade e mercantiliza a qualidade, e todo bem (escola média de qualidade) escasso (de acesso restrito) sem o provimento adequado (quantidade,

qualidade, gratuidade, obrigatoriedade) pode transformar-se em mercadoria (LIMA, 2012, p. 508). É preciso considerar que existe um projeto neoconservador em curso em que a dominação é tão forte hoje que, apesar das resistências, tem avançado fortemente.

O Brasil na sua forma de governo, mas também nas resistências dos movimentos sociais, precisa assumir a Educação em um contexto mais amplo e a Educação Profissional como política de Estado. Para isso, só a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de fato conseguiria contemplar os arranjos produtivos locais, na preparação de uma força de trabalho, que possa, para além de atender a um dado momento econômico, se autorregular. Só assim poder-se-ia garantir a continuidade de ações importantes, mesmo com a sucessão de governo pelos próximos.

Se o contexto já mostrava sinais de esgotamento em 2014, quando as classes médias preocupadas com a perda de suas pequenas conquistas burguesas no uso do trabalho precarizado de outros se mobilizaram nas ruas das capitais, apoiadas por partidos políticos compromissados com o domínio do capital, exigindo a retomada dos seus direitos, mesmo significando a luta contra os beneficiários das políticas sociais do governo Lula e Dilma, o Brasil vem patinando no desenvolvimento social, ainda que esse desenvolvimento seja nos moldes da sociedade capitalista. Desde a transição política de 2016, marcada por eventos contraditórios, o Ministério da Educação, sob o governo do Presidente Michel Temer, já mencionava o anseio por promover reformulações no Programa. E foi nesse momento que foram realizadas as mobilizações para “entender” a dinâmica do Programa. Na verdade, mais um ataque da classe burguesa às conquistas para a classe trabalhadora, um oportuno esforço direcionado para entender quais foram os pontos fortes e fracos alcançados pela implementação dessa proposta com vistas à arte do faz-e-desfaz de políticas de governo e que mina a gestão pública no Brasil.

O “novo” PRONATEC, denominado de NOVOS CAMINHOS, de Jair Bolsonaro lançado em 2019, promete reunir um conjunto de ações para o fortalecimento da política de Educação Profissional e Tecnológica, apoiando as redes e instituições de ensino no planejamento da oferta de cursos alinhadas às demandas do setor produtivo, e na incorporação das transformações produzidas pelos processos de inovação tecnológica. Os novos cursos ofertados, todos EAD

profundamente antenados com a nova versão de qualificação profissional empreendida pelo Estado brasileiro na sua forma de governo. Na apresentação do Programa consta que a iniciativa vem para contribuir com o atual contexto de pandemia em que o Brasil se encontra: “Em tempos de medidas de prevenção do coronavírus, é possível se qualificar para o mercado de trabalho mesmo sem sair casa” (BRASIL, 2020).

A evolução histórica da Educação Profissional e Tecnológica aponta para uma tendência, mesmo que pequena, de superação da concepção enquanto opção para os “desvalidos”, ou o conceito de “desvalido” foi modificado? O reconhecimento da importância desse ramo da educação para e pela sociedade brasileira não apagou a dualidade estrutural, que tem sido negada e afirmada ao longo de mais de um século, revelando o movimento dialético que impulsiona a luta de classes em uma sociedade capitalista. De modo que, são muitos os desafios que se apresentam à Educação Profissional e Tecnológica, mas que passam essencialmente pelo fato de que o Brasil, na sua forma de governo, assuma a Educação Profissional como política de Estado, de modo a garantir a sua continuidade com a sucessão deste governo pelos próximos. Não qualquer política, mas, que supere as práticas de formação profissional voltadas à juventude em que o Estado na sua forma de governo se utiliza para moldar os trabalhadores à lógica do capital, sobretudo na formação de trabalhadores para ocuparem postos precarizados.

A relação entre capital e trabalho sobre a qual se efetiva um modo de produção guarda em si uma tensão dialética, uma contradição congênita que perpassa todo o conjunto de relações outras e mediações da sociedade. É na própria organização da própria sociedade burguesa, com suas leis econômicas de reprodução do capital, que reside o antagonismo que conduzirá a sua superação, conforme confiou Marx (2013). Todos os jovens deveriam ter acesso à formação unilateral por meio de uma Educação Básica de caráter unitário e politécnico ou da Integração. Não só para o exercício de uma profissão, mas também para o exercício de ações políticas e sociais, com vista à apropriação coletiva dos bens coletivamente produzidos e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, embora presente nos textos oficiais, não é o que de fato ocorre na implementação dessa “educação para todos”. Esse conceito de educação é só mais um fetiche presente na mercadoria, como se quem a tivesse, pudesse superar todas as

condições materiais de existência, como que por milagre na equalização social, econômica e política.

Esse discurso que considera que o caminho para o desenvolvimento social e eliminação das desigualdades seria pela equalização do acesso à escola e não pelo incentivo ao conflito de classes é para quem acredita ingênuo e, por outro, bastante estratégico para conter um movimento mais amplo. Aumentar as chances de empregabilidade por meio da habilitação profissional é importante, mas, mais necessário é atuar como fonte propulsora para apreender a própria realidade na sua totalidade, em suas contradições e no seu movimento, de modo que o indivíduo tenha de fato as ferramentas necessárias para lutar pelo tipo de sociedade que se quer viver, e lutar por ela. Essa função social se encontra presente nos princípios da Escola Politécnica, como necessária escola do presente, retomando os princípios marxistas de se construir o direito das crianças e adolescentes. Se a classe trabalhadora compreender que o futuro da própria humanidade depende da educação das novas gerações, isso deve se transformar em uma força política.

A resistência compreende em ocupar plenamente os espaços criados para a formação (ou deformação) da classe trabalhadora. Mas, o que se observa é o esvaziamento na consolidação desses espaços. Ao invés de uma instituição, os produtos (cursos) são distribuídos em diferentes espaços com duvidosa ação educativa. Com a utilização da EAD da forma como se delineia a Educação Profissional no tempo presente, o esvaziamento se consolida, especialmente no contexto de pandemia gerada pela COVID-19 em 2020. Nunca uma escola politécnica, uma escola do trabalho foi tão necessária. Resgata-se em Lenin (1921) a demanda de uma Escola Politécnica como uma exigência programática da classe operária nos marcos da sociedade capitalista. Uma escola não só para os operários, mas, para todas as crianças sem exceção. Já se foram 100 anos da Revolução Russa e as condições materiais de vida e sociabilidade não permitiram uma união da classe trabalhadora nesse sentido.

Se o trabalho educa, o trabalho ensina, pelo trabalho que o homem se forma como homem e institui a humanidade no homem, a escola politécnica é uma escola do trabalho, produzindo e reproduzindo as condições de sua vida material e simbólica. É o local de transmissão de todo o acervo historicamente criado, socialmente articulado, sistematizado e efetivado concretamente. E é o que a classe

trabalhadora comprometida com um projeto de emancipação social precisa compreender e dar a ordem de importância necessária. Se é para os trabalhadores e trabalhadoras, estes devem assumir enquanto propósito necessário para a verdadeira emancipação rumo a um projeto formativo que esteja de fato em consonância com a conquista de um modo de vida mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Anthone Mateus Magalhães; GONÇALEZ, Wania Regina Coutinho Gonzalez. Educação profissional e tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 719-742, jul./set. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0719.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300009>

ALVES, Giovanni. **O duplo negativo do capital**. Ensaio sobre a crise do Capitalismo global. Bauru: Canal 6, 2018. Projeto Editorial Práxis.

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf Acesso em: 20 maio. 2019.

ANGELS, Paula. **Educação profissional e tecnológica**: um olhar sobre a implementação do MédioTec em Florianópolis-SC, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/189281/TCL_CS0_PAULAANGELS.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 jun. 2020.

ANTUNES, Ricardo. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção Ricardo Antunes. In: LUCENA, C; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A Crise da Democracia Brasileira**. – Volume I –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ANTUNES, Ricardo. **O Continente do Labor**. São Paulo: Boitempo. 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. Ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2002.

ANTUNES, Ricardo. Qual o Futuro do Trabalho na era digital? Será que o Trabalho tem Futuro? In: Previtali, Fabiane Santana et al. (Orgs.). **Desafios do trabalho e educação no século XXI**: os 100 anos da revolução russa. Volume 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-19-0-0-f.137-146>

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: O trabalho sob fogo cruzado. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/coronavirus-o-trabalho-sob-fogo-cruzado/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Estudos Avançados em Educação / Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1979.

ARAUJO, José Alfredo de. USAID, A GUERRA FRIA, O REGIME MILITAR E A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS POLIVALENTES NO BRASIL. **C&D-Revista Eletrônica da Fainor**, Vitória da Conquista, v.2, n.1, p.87-101, jan./dez. 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E INOVAÇÃO INDUSTRIAL. EMBRAPII. **Quem somos**. 2020. Disponível em: <https://embrapii.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BALASSIANO, Marcel; TRECE, Juliana. **Taxa de investimentos no Brasil**: Menor nível dos últimos 50 anos. 2019. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/taxa-de-investimentos-no-brasil-menor-nivel-dos-ultimos-50-anos>. Acesso em: 3 mar. 2020.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. (Org.). **Brasil real**: a desigualdade para além dos indicadores. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. O mercado de trabalho antes de 1930: emprego e "desemprego" na cidade de São Paulo. **Novos estudos**. - CEBRAP, São Paulo, n. 80, p. 91-106, Mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002008000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 maio 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002008000100007>

BATISTA, Roberto Leme. Trabalho, Educação e Ideologia da Cidadania. In: BATISTA, Eraldo Leme, MÜLLER, Meire Terezinha. **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Icone, 2015. p. 125-144.

BATISTA, Eraldo Leme, MÜLLER, Meire Terezinha. **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Icone, 2015. p. 125-144.

BATISTA, Eraldo Leme; SILVA, João Carlos da. NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: 1930 a 1940. In: **Dossiê**: Estado, Sociedade e Educação Profissional no Brasil: desafios e perspectivas. Vol. 11, N. 23 (2016). Disponível em: <http://revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16334/11119>. Acesso em: 10 set. 2020.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Rev. Econ. Contemp.**, núm. esp., 2017: elocation - e172129, p. 1-63. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rec/v21n2/1415-9848-rec-21-02-e172129.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198055272129>

BERNARDO, João. **A Silenciosa Multiplicação do Poder**. Editora Escrituras, 1998.

BERNARDO, João. **Transnacionalização do Capital e fragmentação dos trabalhadores**. Ainda há lugar para os sindicatos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

BÉRTOLA, Luis; CAMPO, José Antonio O. **Desenvolvimento, vicissitudes e desigualdade**. Uma história econômica da América Latina desde a Independência. Secretaria Geral Ibero-Americana. 2012, Disponível em: <https://www.segib.org/wp-content/uploads/Historia-Economica-AL-PORT.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Desenvolvimento nas Américas, Trocando Promessas por Resultados**: O que a integração global pode fazer pela América Latina e o Caribe. 2020. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Trocando-promessas-por-resultados-O-que-a-integracao-global-pode-fazer-pela-America-Latina-e-o-Caribe.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Uma política pública de combate ao Covid-19**: recomendações para a América Latina e o Caribe / Allen Blackman, Ana Maria Ibáñez, Alejandro Izquierdo, Philip Keefer, Mauricio Mesquita Moreira, Norbert Schady e Tomás Serebrisky. Disponível em: https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/A-politica-publica-de-combate-a-Covid-19-Recomendaces-para-a-America-Latina-e-o-Caribe.pdf?utm_source=email&utm_medium=email&utm_campaign=VPS_PT__Covid_email. Acesso em: 12 jun. 2020.

BOYER, Robert. (2013) "Le capital au XXIe siècle". **Revue de la Régulation**, nº14, 2ème semestre 2013. Disponível em <http://regulation.revues.org/10352> Acesso em: 12 jun. 2020. <https://doi.org/10.4000/regulation.10352>

BRASIL. Câmara dos Deputados. Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira. **Informativo Técnico nº 11/2019-CONOF/CD Ministério da Educação: Despesas Orçamentárias 2017-2019**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 8 mar. 2019. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2019/inf_11-2019-ministerio-educacao-despesas-orcamentarias-2017-2019. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2020]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013**. Altera Leis no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Trabalho e Emprego (PRONATEC) [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12816.htm. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) [...]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 6 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020**. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, [...], e estabelece medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19) [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13982.htm. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.316, de 7 de abril de 2020. Regulamenta a Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020.** Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10316.htm. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000.** Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/O+desafio+de+uma+educa%C3%A7%C3%A3o+de+qualidade+para+todos+educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil+-+1990-2000/e03c0af4-302d-4190-b150-abe0fc5d5cbb?version=1.2>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação profissional técnica de nível médio no censo escolar.** Brasília: Inep, 2006b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+t%C3%A9cnica+de+n%C3%ADvel+m%C3%A9dio+no+censo+escolar/4fd0b942-88ae-4126-b943-708cebcbefb9?version=1.2>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília: Inep, 2015. 404 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. **Relatório Anual de Avaliação - Plano Plurianual 2016-2019 - Volume II.** Brasília: Ministério da Economia, 2020d. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios/2020/relatorio-anual-de-avaliacao-plano-plurianual-2016-2019-volume-ii/view>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau. **Ensino de 2º grau. Habilitação Profissional.** Brasília: MEC, 1979. 2. ed. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002338.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993. - Atual. 120p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. **Orientação nº 1/2019/DAE/SETEC/SETEC-MEC Projeto Fomento Rede-EPT 2019/2020**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. (1.: 2006c: Brasília). **Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: 2007a. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Profissional_Tecnologica/caderno_propostas_1_conferencia_educacao_profissional_tecnologica.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1., 2006, Brasília. **Proceedings [...]**. Brasília: MEC, 2006c. Tema: Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Profissional_Tecnologica/caderno_propostas_1_conferencia_educacao_profissional_tecnologica.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas e Ações da SETEC**. Brasília: MEC, 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. CONAE: **Construindo o Sistema Nacional Articulado: O PNE, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Documento Final. 2010. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010docfinal.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. Conferência Nacional De Educação, 2010, Brasília. **Documento final**. Brasília: INEP, 2010. Tema: Construindo o Sistema Nacional Articulado. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Repasses de recursos da Bolsa Formação/PRONATEC**. Brasília: CNE, 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao/30000-uncategorised/65691-repasses-de-recursos-as-instituicoes-de-ensino>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência para a Bolsa-Formação Trabalhador no Âmbito do PRONATEC 2012**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013021105817732documento-referencia_bolsa_formacao_trabalhador.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 79/2016**. Chamada Pública. Propostas Voluntárias- PRONATEC. Brasília: MEC, 31 ago. 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2016-pdf/47651-edital-79-setec-pdf/file>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Bolsa-Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)**. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/11526-bolsa-forma%C3%A7%C3%A3o-do-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-t%C3%A9cnico-e-emprego-PRONATEC>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015**. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC [...]. Brasília, DF: MEC, 2015a. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20462540/do1-2017-02-13-portaria-no-817-de-13-de-agosto-de-2015--20462295. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.152, de 22 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a Rede e-Tec Brasil [...]. Brasília, DF: MEC, 2015b. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27076239_PORTARIA_N_1152_DE_22_DE_DEZEMBRO_DE_2015.aspx. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Panorama da Educação**: destaques do Education at a Glance 2018. Brasília: INPE/DEE, 2018a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2018/Panorama_da_Educacao_2018_do_Education_a_glance.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Políticas e Articulação Institucional Coordenação Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, novembro de 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Grupo de Trabalho para a formulação de contribuições ao debate sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: texto para discussão. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&Itemid=30192. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Documento Referência do PRONATEC CERTIFIC**. 2014b. Disponível em:

[http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/489453/R ESPOSTA_PEDIDO_ANEXO%20RESPOSTA-AURO-%20PRONATEC_Certific_Documento_Referncia_\(4\).pdf](http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/489453/R ESPOSTA_PEDIDO_ANEXO%20RESPOSTA-AURO-%20PRONATEC_Certific_Documento_Referncia_(4).pdf) . Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília: MEC, 2020f. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) 2016**. Brasília: MEC, 2016a. 3 ed. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de Dados Abertos. **PRONATEC**. Brasília: MEC, [2020b]. Disponível em: <http://dadosabertos.mec.gov.br/PRONATEC>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: concepções, experiências, problemas e propostas, 2003, Brasília. **Anais**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/semina_ept03_anais.pdf. Acesso em: 14 set. 2020. BRASIL.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**, v. 1, jun. 2000. Brasília: Ipea, 2000. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_23_14072015.pdf . Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Texto para discussão**. Rio de Janeiro: Ipea, 2014c. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2406/1/TD_1919.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. **Relatório de Avaliação da Execução de Programa de Governo nº 79 - Apoio à Formação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: CGU, 2018b. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/11342.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. Lei de Acesso à Informação - Recurso Submetido à CGU. **PARECER**. Brasília: CGU, 10 jan. 2020. Disponível em: http://buscaprecedentes.cgu.gov.br/busca/dados/Precedente/23480021638201942_CGU.pdf . Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. **Relatório nº 201702018**. Relatório de Auditoria dos Resultados da Gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC). Brasília: CGU, 2018c.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Mundo Afora - Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MRE, 2016c. N. 14. Disponível em: https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Oslo/pt-br/file/09_Cultural/09-10-Mundo_Afora_14.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Plano Brasil sem Miséria (BSM)**. Brasília: MDS, 2 jun. 2011b.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**. N. 24. Brasília: MDS, 2015c. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/acervosocial/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/196.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Estudo qualitativo com egressos e desistentes, representantes das unidades ofertantes e interlocutores municipais do PRONATEC-Brasil Sem Miséria (BSM)**. Brasília: MDS, 2014a. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/acervosocial/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/181.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Estatísticas do Século XXI**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006d. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/seculoxx.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv41864.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. **CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS**. Volume IV. CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Diário Oficial de 11 de novembro de 1937. 3a edição Brasília –2012. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf?sequence=9 Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Caderno do Observatório Nacional do Mercado de Trabalho**. São Paulo: DIEESE, 2015a. Vol. I. Disponível em:

<http://obtrabalho.mte.gov.br/index.php/caderno-do-observatorio/item/32-caderno-observatorio>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2016**: Intermediação de Mão de Obra: livro 2. São Paulo: DIEESE, 2017. Disponível em: https://www.dieese.org.br/anuario/2017/Livro2_IntermediacaoMaoObra.html. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Zahar, Rio, 1980 (2a ed.).

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da Educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, Oct. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>

CAMINI, Lúcia. **A Gestão Educacional e a Relação entre entes Federados na Política Educacional do PDE/Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009. <https://doi.org/10.5380/jpe.v4i8.21827>

CAMPELO, Calebe Lucas Feitosa. Reforma Capanema e Reforma Mendonça Filho: primeiras aproximações. **Anais da VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas**. Universidade Federal do Maranhão. 22 a 25 de agosto de 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/reformacapanemaereformamendoncafilhoprimeirasaproximacoes.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

CANO, Wilson. Da Década de 1920 à de 1930: Transição Rumo à Crise e à Industrialização no Brasil. **Revista Economia** Setembro/dezembro 2012. Disponível em: http://www.anpec.org.br/revista/vol13/vol13n3bp897_916.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

CARCANHOLO, Reinaldo. **Capital**: essência e aparência. Vol. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CARVALHO, Marize Souza; SANTOS, Aline de Oliveira Costa. A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e suas Implicações para a Educação Profissional Natal, RN – 24 A 27 De Julho De 2017 **Anais**– CAMPUS NATAL CENTRAL – IFRN. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A62.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a república que não foi. 3ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. Nilo Peçanha e a Criação das Escolas de Aprendizes Artífices no Contexto da Primeira República (EAAs): 1910 – 1914. 7ª Conferência Internacional de História Econômica e IX Encontro de Pós Graduação em História Econômica. **ABPHE**. 2019. Disponível em:

http://www.abphe.org.br/uploads/Encontro_2018/DE%20CARVALHO.%20NILO%20PE%20C3%87ANHA%20E%20A%20CRIA%20C3%87%20C3%83O%20DAS%20ESCOLAS%20DE%20APRENDIZES%20ART%20C3%8DFICES%20NO%20CONTEXTO%20DA%20PRIMEIRA%20REP%20C3%9ABLICA.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)**. 2017. (Doutorado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.8.2017.tde-19092017-143941.

Disponível em:

http://www.abphe.org.br/uploads/Encontro_2018/DE%20CARVALHO.%20NILO%20PE%20C3%87ANHA%20E%20A%20CRIA%20C3%87%20C3%83O%20DAS%20ESCOLAS%20DE%20APRENDIZES%20ART%20C3%8DFICES%20NO%20CONTEXTO%20DA%20PRIMEIRA%20REP%20C3%9ABLICA.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. NILO PEÇANHA E A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES NO CONTEXTO DA PRIMEIRA REPÚBLICA (EAAs): 1910 – 1914. 2018. 7ª Conferência Internacional de História Econômica e IX Encontro de Pós Graduação em História Econômica.

Disponível em:

http://www.abphe.org.br/uploads/Encontro_2018/DE%20CARVALHO.%20NILO%20PE%20C3%87ANHA%20E%20A%20CRIA%20C3%87%20C3%83O%20DAS%20ESCOLAS%20DE%20APRENDIZES%20ART%20C3%8DFICES%20NO%20CONTEXTO%20DA%20PRIMEIRA%20REP%20C3%9ABLICA.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

CASSIOLATO, Maria Martha de Menezes Costa; GARCIA, Ronaldo Coutinho. IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada Texto para discussão. **PRONATEC: múltiplos arranjos e Ações para ampliar o acesso à Educação Profissional**.

Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2014. Disponível em:

http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_1919.pdf. Acesso em: 24 set. 2018.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social** - Uma Crônica do Salário. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 5ª Edição, 2005.

CASTIONI, Remi. A educação profissional e tecnológica no Brasil: modelo dual desconectado? In: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). **Caderno do Observatório Nacional do Mercado de Trabalho**, v. 1. São Paulo: DIEESE, 2015. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v27i53.11604>

CASTIONI, Remi. Planos, Projeto e Programas da Educação Profissional: Agora é a vez do PRONATEC. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 26, n. 1, p. 25–24, jan./abr. 2013.

CASTIONI, Remi; MORAES, Gustavo Henrique; PASSADES, Denise Bianca Maduro Silva. A educação profissional na agenda do Lulismo - visibilidade e limitações de interesses corporativos. **Temáticas**, v. 27 n. 53 (2019): O ciclo petista: reflexões a partir das Ciências Sociais, 105-138. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11604>. Acesso em 13 mar. 2020.

CAVALCANTI, Bernardo Margulies; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. Uma ponte para o futuro? reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, v. 54, n. 215, p. 139-162, jul./set. 2017. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril_v54_n215_p139. Acesso em: 15 jun. 2020.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). Relatório Final. Eixo Educação. In: **Mapa da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil**. Brasília: 2015. (Produto 7). Disponível em: https://www.cgее.org.br/documents/10195/734063/produto7_versaofinal_09abril15_Marcia+Leite_10187.pdf/42406058-2f99-455f-8b63-2b562b59217e?version=1.2 Acesso em: 13 mar. 2020.

CINTRA, Marcos Antônio Macedo; MARTINS, Aline Regina Alves Martins (Ors), **As transformações no sistema monetário internacional** Brasília: Ipea, 2013. 389 p. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_as_transformacoes_smi.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

CIPOLLA, Francisco Paulo. “A evolução da teoria da crise de superprodução na obra econômica de Marx”, **Crítica Marxista**, n.37, 2013, p.67-90. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo298Artigo4.pdf Acesso em: 12 jun. 2020.

CHALHOUB, Sidney. Classes perigosas. In: **Trabalhadores**. Campinas: Associação Cultural do Arquivo Edgar Leuenroth, 1990.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo, Xamã, 1996.

CORREIO BRAZILIENSE. **Reforma do ensino médio fracassou na ditadura**. 03/03/2017. Disponível em: https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2017/03/03/ensino_educacaobasica_interna,578061/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura.shtml. Acesso em: 21 maio 2019.

CUNHA, Luiz. Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da UFRJ; Brasília (DF): FLACSO do Brasil, 2005, 5ª edição.

CUNHA, Luiz. Antônio. 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: 28 ago. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053142913>

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

DATAFOLHA. **Avaliação do governo FHC**. FHC encerra mandato com reprovação maior do que aprovação. 15/12/2002. Disponível em: http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2013/05/02/aval_pres_15122002.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

DEITOS, Roberto Antonio, LARA, Angela Mara de Barros, ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Política De Educação Profissional No Brasil: Aspectos Socioeconômicos E Ideológicos Para A Implantação Do PRONATEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 985-1001, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00985.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015132445>

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed., São Paulo: Cortez; MEC; UNESCO, 2001.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

ENERGIF. Org. **Programa para Desenvolvimento em Energias Renováveis e Eficiência Energética na Rede Federal**, 2019. Disponível em: <http://www.energif.org/sobre.php>. Acesso em: 8 jun. 2020.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 1884. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1884/origem/index.htm>. Acesso em: 18 mar 2020.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Mensagem apresentada pelo Presidente do Estado Dr. Nilo Peçanha** à Assembleia Legislativa em 01/08/1916, Rio de Janeiro: 1916. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocrRader/docreader.aspx?bib=720488&pasta=ano%20189&p esq=grupos%20escolares>. Acesso em: 1 set. 2014.

FAGIANI, Cílson César Fagiani; FRANÇA, Robson. Luiz. ; LIMA, Antonio Bosco de. A educação dos trabalhadores sob a influência do capital internacional: aproximações entre Brasil e Portugal. **História & Perspectivas** (UFU), v. 55, p. 181-210, 2016.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo, Cortez, 1989.

FERNANDES, M. **O fim do regime de Bretton Woods como reação do império norte-americano**. 2009. Disponível em:

http://www.vermelho.org.br/coluna.php?id_coluna_texto=2056&id_coluna=28. Acesso em: 15 mar. 2019.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida. **O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo excludente**, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOSTER, Philip. **Educação e mudança social em Gana**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1965. Pp. xiii, 322. 36 s.

FRANÇA, Robson Luiz de. Reestruturação Produtiva no Mundo do Trabalho: A Reforma do Estado. **Em Aberto**, v. 1, p. 33-58, 2008.

FRANÇA, Robson Luiz de. **Política e Gestão da Educação**. Uberlândia, MG: UFU, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/25241/1/POL%C3%8DTICA%20E%20GEST%C3%83O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 18 mar. 2020.

FRANÇA, Robson Luiz de. O processo de Reestruturação Produtiva no Mundo do Trabalho: As mudanças Científico-tecnológicas e a Flexibilização nas Relações de Trabalho. In.: MARTINS, Juliane C.; BARBOSA, Magno Luiz; MONTAL, Zélia Maria C. Orgs. **Reforma Trabalhista em Debate: direito individual, coletivo e processual do trabalho**. São Paulo: LTr, 2017.

FRANÇA, Robson Luiz de.; SANTOS, Danielle Barbosa dos. Reestruturação Produtiva do Mundo do Trabalho e a Formação Profissional Tecnológica. **Revista Labor**, v. v.1, p. 280, 2011.

FRANÇA, Robson Luiz de.; LUCENA, Carlos Alberto; PREVITALI, Fabiane Santana . Trabalho e Educação: a formação do trabalhador no contexto das crises cíclicas do capitalismo monopolista. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 1, p. 201-219, 2009. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i35.8639624>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, 235-254, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>. Acesso em: 23 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: uma trajetória histórica controvertida. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, outubro de 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar.2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB). **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulisses Guimarães, 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp->

content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf . Acesso em: 20 dez. 2018.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 36ª ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 2006.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: Trabalho e Crítica - anuário do GT **Trabalho e Educação da ANPEd**. São Leopoldo: Unisinos, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-fio-da-historia-genese-da-formacao-profissional-no-brasil>. Acesso em: 10 jun. 19.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, dezembro de 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>

GOLDENSTEIN, Gisela Taschner. Trabalho e dominação no capitalismo monopolista: um esboço de sistematização. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 5-17, Dec. 1986. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901986000400001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 nov. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901986000400001>

GONDIM, Janedalva Pontes. Em Busca da Identidade Nacional: Diálogos Possíveis entre a Nacionalismo e a Arte-Educação Brasileira. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.18/19, n.1/2, p. 70-87, jan. Dez. 2009/2010.

GOULART, João. In: **A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília, INEP, 1987.2v.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GUIMARÃES, Cátia. **Como tudo começou**. EPSJV/Fiocruz | 04/02/2020. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/como-tudo-comecou> Acesso em: 19 mar. 2020.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBBSAWM, Eric J. **Os trabalhadores**: estudos sobre a história do operariado. São Paulo, Editora Paz e Terra Ano: 2015.

IGNÁCIO, Paulo César de Souza. A acumulação flexível no Brasil e suas demandas de qualificação da força de trabalho. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire

Terezinha (Orgs). **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Icone, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). REITORIA. **Edital de Processo Seletivo 13/2020** do IFTM - Cursos de Formação Inicial e Continuada – EAD 2020/1. Disponível em: <https://iftm.edu.br/noticias/index.php?id=10438>. Acesso em: 23 jun. 2020.

ITAÚ ASSET MANAGEMENT. Economia Brasileira: **Notas Breves sobre as Décadas de 1960 A 2020** André Lara Resende, Arminio Fraga Neto, Edmar Bacha, Ilan Goldfajn, Marcos Lisboa, Mario Mesquita, Pedro S. Malan. Fevereiro de 2018. Disponível em: <http://iepecdg.com.br/wp-content/uploads/2018/02/180207ECONOMIA-BRASILEIRA.pdf>. Acesso em: 18 mar 2020.

KUNZE, Nádya Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 8-24, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939>. Acesso em: 19 mar. 2020. <https://doi.org/10.15628/rbept.2009.2939>

LARA, Ricardo; SILVA, Mauri Antônio da. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 122, p. 275-293, abr./jun. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n122/0101-6628-sssoc-122-0275> Acesso em: 15 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.023>

LEAL, Carlos Ivan Simonsen, WERLANG, Sérgio Ribeiro da Costa. Retornos em educação no Brasil: 1976/89. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, p. 559-574, 1991.

LEÃO, Luís Henrique da Costa. Psicologia do Trabalho: aspectos históricos, abordagens e desafios atuais. **ECOS | Estudos Contemporâneos da Subjetividade | Volume 2 | Número 2**. 2012. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1008/722>. Acesso em: 18 mar. 2020.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. 1917. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/08/estado-e-a-revolucao.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

LIMA, Antônio Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 25, n. 3, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19661>. Acesso em: 4 mar. 2020.

LIMA, Katia. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007. 206 p.

LIMA, Marcelo. Problemas da Educação Profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE E DCNEM. s1. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.73-91, mai./ago.2012.

LIMA, Marcos Ricardo de. PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: Uma Crítica Na Perspectiva Marxista. Estudos do Trabalho Ano V – Número 11 – 2012 **Revista da RET**. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/RRET11_7.pdf Acesso em: 23 jun. 2020.

LIMA, Rômulo André. A lei geral de acumulação capitalista e as crises cíclicas. **Leituras de Economia Política**, Campinas, (16): 87-110, jun. 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. **Textos sobre Educação e Ensino**: Karl Marx e Friedrich Engels. Campinas, SP: Navegando, 2011.
<https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639914>

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos Roberto. O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado. In: LUCENA, C; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. A **Crise da Democracia Brasileira**. – Volume I –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>. Acesso em: 12 abr. 2018.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs). **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas – SP. UNICAMP – Gráfica da Faculdade de Educação – HISTEDBr – Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/r.html>. Acesso em: 4 mar. 2020.

LOMBARDI, Maria Rosa. Reestruturação produtiva e condições de trabalho: percepções dos trabalhadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 61, p. 64-87, Dec. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2019.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000400004>

LUCE, Mathias Seibel. **Teoria Marxista da Dependência**: problemas e categorias. Uma visão histórica. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LUCENA, Carlos; LUCENA, Lurdes. Tudo o que está no ar só se explica quando é sólido. In: PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos; LIMA, Antonio Bosco. (Orgs) **Desafios do trabalho e educação no século XXI**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane. Santana.; LUCENA, Lurdes. **A Crise da Democracia Brasileira**. – Volume I –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MACHADO, Suelen Fernanda.; TERUYA, Teresa Kasuko. O Manifesto de 1932 e as repercussões na formação de professores da rede pública de ensino. In: VII

JORNADA DO HISTEDBR, 2007, Campo Grande - MS. **Anais da VII Jornada do HISTEDBR**. Campo Grande - MS: UNIDERP, 2007. p. 1-20. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%20DES%20NA%20FORMA%20C7%20C3O%20DE.pdf Acesso em: 21 maio 2019.

MARQUES, Rosa Maria; LEITE, Marcel Guedes. Notas críticas sobre O Capital no século XXI de Thomas Piketty. **Rev. Econ. Polit.** São Paulo, v. 36, n. 4, p. 684-703, dezembro de 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572016000400684&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/0101-31572016v36n04a02>

MARSON, Michel Deliberali. A industrialização brasileira antes de 1930: uma contribuição sobre a evolução da indústria de máquinas e equipamentos no estado de São Paulo, 1900-1920. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 753-785, Dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612015000400753&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/0101-416145453mdm>

MATOS, Francilene do Rosário de.; LIMA, Lucinete Marques. PRONATEC como expressão de política pública brasileira: concepção, amplitude e reações. **Revista Educação e Emancipação**, São Luis do Maranhão, v. 9, n. 3, p. 187-217, 2016. Disponível em: <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/10065>. Acesso em: 11. set. 2020. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v9n3p187-217>

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **O Capital** – Crítica da economia política (livro I – O processo de produção do capital). 7ª ed. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Bomtempo, 2013.

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. In: MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**: Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MAZZUCO, Neiva Gallina; TULLIO, Guaraciaba Aparecida. O Manifesto de 1932-Velha Filosofia no pensamento dos pioneiros da educação nova. In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004, Curitiba - PR. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/049.pdf>. Acesso em: 21 maio 2019.

MELLO, João Manuel Cardoso de. **O Capitalismo Tardio**: Contribuição à Revisão Crítica da Formação e Desenvolvimento da Economia Brasileira. UNICAMP/INST. ECONOMIA, Campinas, 1998.

MENDES, Antonio Manuel Teixeira; VENTURI, Gustavo Eleição presidencial: o Plano Real na sucessão de Itamar Franco. **Opinião Pública**, Campinas, vol. II, nº 2, dezembro, 1994, p. 59-72. Disponível em:

https://www.cesop.unicamp.br/vw/1IE*HMDM_MDA_60e3c_/v2n2a01.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

MENDONÇA, Paulo Henrique de., OLIVEIRA, Marla Sarmento de., FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **Anais V CONEDU** - Congresso Nacional de Educação, V. 1, 2018, ISSN 2358-8829. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em: 1 jul. 2019.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. (Coleção Mundo do Trabalho) São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MÉSZARÓS, István. **Estrutura Social e Formas de Consciência II**. São Paulo: Boitempo. 2011.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6688378. Acesso em 6 ago. 2019. <https://doi.org/10.24109/1414-0640.TD.2019.45>

MOREIRA, Ivana Aparecida Weissbach; CELLA, Rosenei; KOHLS, Rosana Cristina. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL: DESAFIOS NA GARANTIA DE DIREITO À EDUCAÇÃO**. In: GUILHERME, Willian Douglas. **Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira. Vol. 3**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/07/E-BOOK-Avaliacao-Politicase-Expansao-da-Educacao-Brasileira-3.pdf> Acesso em: 13 jun. 2020. <https://doi.org/10.22533/at.ed.60319100726>

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade Histórica E Perspectivas De Integração**. **Holos**, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110> Acesso em: 19 mar. 2020. <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>

MURITIBA, Patrícia Morilha; MURITIBA, Sergio Nunes; BOSQUETTI, Marcos Abílio. **Centralização de Autoridade dos Conselhos de Administração na Matriz e na Subsidiária de Multinacionais**. XXXI Encontro da Anpad. Rio de Janeiro. 22 a 26 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ESO-B3193.pdf> Acesso em: 14 mar. 2019.

NASCIMENTO, Maria Luzirene Oliveira do; CRUZ, Rosana Evangelista da. **Financiamento e gestão do PRONATEC: o público e o privado na política de educação profissional**. *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 6, n. 11, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/viewFile/68634/39688>. Acesso em: 18 mar. 2020. <https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v6-68634>

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Novos números mostram por que é crucial proteger os mais pobres na crise da COVID-19.** Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/artigo-novos-numeros-mostram-por-que-e-crucial-proteger-os-mais-pobres-na-crise-da-covid-19/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

NAVARRO, Vicente. Bem-estar e "keynesianismo militarista" na época Reagan. **Lua Nova**, São Paulo, n. 24, p. 189-210, setembro de 1991. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451991000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0102-64451991000200010>

OLIVEIRA, Caroline Mari; MOURA, Kethlen Leite; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. Relatório Delors e Relatório Cuéllar: desmistificando a diversidade cultural e a educação na política educacional brasileira a partir da década de 1990. **Rev. Visão Global**, Joaçaba, v. 13, n. 2, p. 397-418, jul./dez. 2010. Disponível em: editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/download/950. Acesso em: 15 jun. 2020.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária.** São Paulo: FFLCH, 2007. Disponível em:

http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/modo_capitalista.pdf. Acesso em: 18 mar 2020.

OLIVEIRA, Giuliano Contento de; MAIA, Geraldo; MARIANO, Jefferson. O Sistema de Bretton Woods e a Dinâmica do Sistema Monetário Internacional Contemporâneo. **Pesquisa & debate**, SP, volume 19, número 2 (34) p. 195-219, 2008.

OLIVEIRA, Gesner; TUROLLA, Frederico. Política econômica do segundo governo FHC: mudança nas condições adversas. **Tempo soc.** São Paulo, v. 15, n. 2, p. 195-217, novembro de 2003. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 mar. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000200008>

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Compromisso com a Soberania.** Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - Fundação Perseu Abramo. São Paulo: 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/06-compromissocomasoberania.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PEDROSA, Fernanda Gomes. **Política de educação profissional e tecnológica: análise da modalidade PRONATEC Brasil Maior na perspectiva de seus implementadores.** Dissertação de Mestrado. Brasília: IPEA, 2016. Disponível em: <http://ipea.gov.br/sites/images/mestrado/turma2/fernanda-gomes-pedrosa.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PIKETTY, Thomas. **O Capital no século XXI.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da educação.** São Paulo: Ática, 2006.

PINA, Fabiana. **O Acordo Mec-Usaid: ações e reações (1966-1968)**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93369/pina_f_me_assis.pdf?sequence=9. Acesso em: 20 maio 2019.

PORTO, Walter Costa. **Constituições Brasileiras**. Brasília: Senado Federal, 2012. Vol. IV. 3. ed. 120p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf?sequence=9. Acesso em: 13 jun. 2020.

PREVITALI, Fabiane Santana. et al. Globalização, relações interfirmas e trabalho no século XXI. **História & Perspectivas** (UFU), v. 25, p.181 - 208, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf. Acesso em: 8 mar. 2019.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Estado de Bem-estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira – Volume I –**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho e Educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **HISTEDBR On-line**, Cam, N. 65, p. 58-72, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642696/10175>. Acesso em: 11 set. 2020. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642696>

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo: a relevância de Braverman. In: TENÓRIO, Fernando G.. Editorial. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, nov. 2014. ISSN 1679-3951. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/39794/38566>. Acesso em: 12 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/1679-395115088>

QUELUZ, Gilson Leandro. ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES DO PARANÁ (1909-1930). **Tecnol. & Hum.**, ano 24, n. 39, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rth/article/viewFile/6258/3909>. Acesso em: 22 maio 2019.

RAMOS, Lauro; REIS, José Guilherme Almeida. Distribuição da renda: aspectos teóricos e o debate no Brasil. In: CAMARGO, José Márcio; GIAMBIAGI, Fabio. **Distribuição de renda no Brasil**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. UNESCO. **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. – Brasília: UNESCO, 2009.

Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/em-e-educacao-profissional>. Acesso em: 17 mar. 2020.

RENAULT, David. A construção da imagem de FHC na mídia impressa (1993 – 1994). **Comunicação e Espaço Público**, Ano XI, nº 1 e 2, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12251/1/ARTIGO_ConstrucaoImagemFHC.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

RESENDE, Luciana Araujo Valle de.; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Os colégios polivalentes em Minas Gerais: a experiência da escola estadual Guiomar de Freitas Costa (Uberlândia, 1971-1980). **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 127-145, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/851/652>. Acesso em: 20 maio 2019.

RIBEIRO, Maria Rosa Dória. **Uma perspectiva histórica da descentralização da educação**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253431/1/Ribeiro_MariaRosaDoria_M.pdf Acesso em: 21 maio 2019.

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes; JURGENFELD, Vanessa Follmann. Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC) *. **Econ. soc.**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 393-420, Aug. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182019000200393&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-3533.2019v28n2art05>

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista brasileira de História da Educação** nº 4 jul./dez. 2002.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 – 1973)**. Petrópolis: RJ – Editora Vozes, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso A Origem da Desigualdade entre os Homens**. 1753. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000053.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann. O PRONATEC e a relação Ensino Médio e Educação Profissional. **IX ANPEd – Sul**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1713/141>. Acesso em: 19 jul. 2018.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. Para além da ambiguidade: uma reflexão histórica sobre a CF/88. In: CARDOSO JR., J. C. **A Constituição Brasileira de 1988**

Revisada: Recuperação Histórica e Desafios Atuais das Políticas Públicas nas Áreas Econômica e Social, vol.1, Ipea. Brasília, 2009.

SANFELICE, José Luís. **História das instituições escolares:** desafios teóricos. In: Série-Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n.25, p.11-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/212>. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTOS, Bruno Galvão dos. O ciclo econômico da América Latina dos últimos 12 anos em uma expectativa de restrição externa. **Revista do BNDES**, Rio de Janeiro, n.43, p. 205-251, jun. 2015. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/6242?mode=simple&locale=pt_BR. Acesso em: 18 mar. 2020.

SARTELLI, Eduardo.; KABAT, Marina. Onde está errado Braverman? A resposta marxista às críticas politicistas. In: TENÓRIO, Fernando G. Editorial. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, nov. 2014. ISSN 1679-3951. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/39794/38566>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SAVIANI, Demerval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>. Acesso em: 18 mar 2020.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João. et al. (org.). **Tecnologias, trabalho e educação:** Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34, p. 252-265. Rio de Janeiro: jan./abr. 2007b. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SENAR. Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil - CNA. Sumário Executivo. **Avaliação dos Egressos dos Cursos do PRONATEC/Bolsa-formação Ofertados Pelo Senar** Ano 2015/2016. 2017. Disponível em: <https://www.cnabrazil.org.br/assets/images/PRONATECSumarioExecutivoFINAL.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Educação brasileira no Século XXI – entre a cultura do medo e a busca de liberdade. **Impulso**, Piracicaba, SP, v. 16, n. 40, p. 11-18, 2005.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. O Bolsa Família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, p. 1429-1439, Dec. 2007. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

81232007000600006&lng=en&nrm=iso. Access on: 10 set. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000600006>

SILVA, Régis Henrique dos Reis; MACHADO, Robson; SILVA, Ribamar Nogueira da. Golpe De 2016 E A Educação No Brasil: Implicações Nas Políticas De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. **Rev. HISTEDBR On-line** Campinas, SP v.19 1-23 e019058, 2019. <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8655755>

SOARES, Manoel de Jesus. As Escolas de Aprendizes Artífices - estrutura e evolução. **Fórum educ.**, Rio de Janeiro, 6(2): 58-92, jul./set. 1982. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60628/58869> Acesso em: 22 maio 2019.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002): das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 564-582, jan./mar. 2004.

SOUZA, Liliane Bordignon. **Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. UNICAMP. – Campinas, SP: [s.n.], 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253914/1/Souza_LilianeBordignon_e_M.pdf. Acesso em 13 jun. 2020.

STEFANO, Valerio De. Automação, inteligência artificial e proteção laboral: padrões algorítmicos e o que fazer com eles. In: CARELLI, Rodrigo de Lacerda, CAVALCANTI, Tiago Munizi, FONSECA, Vanessa Patriota da. (Orgs). **Futuro do trabalho: os efeitos da revolução digital na sociedade**. Brasília: ESMPU, 2020. 472 p.

TAVARES, Maria da Conceição. **Da Substituição de Importações ao Capitalismo Financeiro: ensaios sobre economia brasileira**. Rio de Janeiro. 11. ed: Zahar, 1983. 263 p.

TAYLOR, Frederick Winslow; trad. Arlindo Vieira Ramos. **Princípios de Administração Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. Editorial. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, nov. 2014. ISSN 1679-3951. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/39794/38566>. Acesso em: 12 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512014000100001>

TERRON, Sonia Luzia; SOARES, Gláucio Ary. Dillon. As bases eleitorais de Lula e do PT: do distanciamento ao divórcio. **Opinião Pública**, Campinas, vol. 16, nº 2, novembro, 2010, p.310-337. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/op/v16n2/a02v16n2.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-62762010000200002>

TOMAZI, Jeovania Fabro; CASTANHA, André Paulo. Propostas Educacionais na primeira metade do século XX: Perspectivas Para Uma Sociedade Em Transformação. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 17, n. 1, p. 177-193, mar. 2017. ISSN 1984-7114. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/6959>. Acesso em: 19 mar. 2020. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v17n1.p177-193>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM). Centro de Educação Profissional (CEFORES). **Projeto Básico Pactuação PRONATEC**, Uberaba-MG, 2012, 2013, 2014.

VALÊNCIA, Adrián Sotelo. **A reestruturação do mundo do trabalho: superexploração e novos paradigmas da organização do trabalho**. Uberlândia - MG: EDUFU, 2009. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-226-7>

VAROUFAKIS, Yanis (2014) **egalitarianism's latest foe**: a critical review of Thomas Piketty's Capital in the Twenty-First Century. World economics Association. Real-World Economics Review, issue no. 69.

RENAULT, David. A construção da imagem de FHC na mídia impressa (1993 – 1994). **Comunicação e Espaço Público**, Ano XI, nº 1 e 2, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12251/1/ARTIGO_ConstrucaolmagemFHC.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JUNIOR, Antonio de. A educação Profissional no Brasil. **Revista Interacções**. n.40. 2006. p. 152-169. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/10691/7655>. Acesso em: 02 maio 2019.

Vieira, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica** / Sofia Lerche Vieira. – 2. ed. atual. – Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431689/2/Livro_Estrutura%20e%20Funcionamento%20da%20Educacao%20Basica.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educ. rev.**, Curitiba, n. 65, p. 19-34, Sept. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53670>

VOGADO, Núbia Nogueira de Freitas, RIBEIRO, Elisa Antonia Implantação do PRONATEC em uma Escola Técnica vinculada à uma Universidade Federal: Nascimento, Maturidade E Declínio. **Revista Triângulo Uberaba**, Minas Gerais Vol. 12 n.2 p. 51 - 72, 2019. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/download/3414/3559>. Acesso em: 23 jun. 2020. <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.3414>

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. In: NOVAES, Fernando A. (org.). **História da vida privada no Brasil. v. 3**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. P. 49-130.

ZAGO, Jacqueline Oliveira Lima. Expansão de vagas na Educação Superior no Brasil: uma política de Estado, de governo ou do mercado? **Práxis educativa (IMPRESSO)**, v. 9, p. 91-116, 2014. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0005>