

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO –
UENF**

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS - PPGPS

**AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(EPT) NO CONTEXTO DA OFENSIVA DO PROJETO NEOLIBERAL
ORTODOXO: AS CONCEPÇÕES DO PROGRAMA NOVOS CAMINHOS**

CAROLINA FRANÇA PESSANHA

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA, POLÍTICA E CIDADANIA

**CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ
JUNHO DE 2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

P475

Pessanha, Carolina França.

As transformações na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto da ofensiva do projeto neoliberal ortodoxo : as concepções do programa novos caminhos / Carolina França Pessanha. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2025.

228 f. : il.

Bibliografia: 1 - 228.

Tese (Doutorado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2025.

Orientadora: Renata Maldonado da Silva.

1. Trabalho e Educação. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Política educacional. 4. Programa Novos Caminhos. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 361.61

**AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISISONAL E TECNOLÓGICA
(EPT) NO CONTEXTO DA OFENSIVA DO PROJETO NEOLIBERAL
ORTODOXO: AS CONCEPÇÕES DO PROGRAMA NOVOS CAMINHOS**

CAROLINA FRANÇA PESSANHA

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
(Doutorado) em Políticas Sociais, da Universidade
Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
(UENF), como requisito parcial para obtenção do
título de doutora em políticas sociais. Área de
Concentração: Educação, Cultura, Política e
Cidadania.**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Maldonado da
Silva.**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ
JUNHO DE 2025**

CAROLINA FRANÇA PESSANHA

AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISISONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO CONTEXTO DA OFENSIVA DO PROJETO NEOLIBERAL ORTODOXO: AS CONCEPÇÕES DO PROGRAMA NOVOS CAMINHOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Políticas Sociais, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), como requisito parcial para obtenção do título de doutora em políticas sociais. Área de Concentração: Educação, Cultura, Política e Cidadania.

Aprovada em: 27/06/2025.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 RUBENS LUIZ RODRIGUES
Data: 21/08/2025 10:44:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.º Dr.º Rubens Luiz Rodrigues (Doutor em Educação – PUC/RJ)

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

Documento assinado digitalmente
 MARCIA SOARES DE ALVARENGA
Data: 21/08/2025 08:33:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Márcia Soares de Alvarenga (Doutora em Educação – UFRJ)

**Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e
Desigualdades Sociais – UERJ**

Documento assinado digitalmente
 ZULEIDE SIMAS DA SILVEIRA
Data: 21/08/2025 14:20:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Zuleide Simas Silveira (Doutora em Educação - UFF)

Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação (FEUFF - Gragoatá)

**Prof.^a Dr.^a Renata Maldonado da Silva (Doutora em Educação – UFF) Programa
de Políticas Sociais - UENF (Orientadora)**

Dedico este trabalho a minha família. Meus pais Ubiraci e Elania e meus irmãos Vinicius e Mateus.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Ubiraci e Elania, por serem a minha base de sustentação, as pessoas que me deram suporte material e imaterial para que eu conseguisse prosseguir e chegar ao final desse doutorado.

Ao meu irmão Mateus por ter me ajudado com o processo de elaboração dos mapas aqui expostos e por ter me prestado auxílio técnico nos momentos de dificuldades com as ferramentas utilizadas para a elaboração deste trabalho, como o próprio computador e seus programas.

Ao meu irmão Vinicius e cunhada Kamilly por terem me amparado nos momentos de crise de ansiedade e dificuldades emocionais, me recebendo em sua casa de forma acolhedora e me levando a experienciar outras esferas da vida, que não só a acadêmica.

As minhas amigas de longa data, Débora, Jessyka, Franciane, Daiana, Elvia, Gisele e Renata Melo por terem acreditado em mim e nos momentos de desânimo terem levantado minha autoestima com palavras de afirmação e conforto.

A minha magnífica e querida orientadora e grande amiga, Renata Maldonado, por ter me acompanhado nesses dez anos de vida acadêmica e compartilhando seus saberes e conhecimentos comigo, contribuindo, e muito, com a profissional e pessoa que sou hoje. Agradeço também pelo seu coração generoso que lhe permitiu ser empática, respeitosa e cuidadosa comigo nos momentos em que enfrentei algumas intempéries da vida.

A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) que se tornou minha segunda casa e me permitiu realizar o sonho de acessar o ensino superior e prosseguir o processo de formação em âmbito de pós-graduação.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais por mais uma formação a mim proporcionada.

E a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pela subvenção deste trabalho e que me permitiu seguir e concluir esse doutorado.

Por fim, agradeço aos professores Rubens Rodrigues e Marcia Soares por terem me acompanhado na trajetória de elaboração deste trabalho, desde o momento da qualificação do mesmo. E a professora Zuleide Simas que aceitou se reunir a esse time de avaliadores neste momento de defesa final. Desde já agradeço todas as contribuições e trocas de conhecimentos.

A todos vocês o meu muito obrigada!

Deve-se convencer muita gente de que o estudo também é um trabalho, e muito cansativo, como um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular, nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço e até muito sofrimento (Gramsci, 2004, p. 52).

RESUMO

O presente estudo foi realizado com o objetivo de analisar as concepções propostas pelo Programa Novos Caminhos, promulgado em 2019, no governo Bolsonaro, em busca de apreender as transformações promovidas na educação profissional e tecnológica brasileira no contexto do projeto neoliberal ortodoxo. Buscou-se, ainda, identificar o processo de diversificação e mercantilização que vem sendo promovido pelo capital, no atual estágio de acumulação, a partir da crise estrutural de 2008. Esta pesquisa teve como pressuposto teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, partindo da compreensão de que a relação trabalho e educação dispõem de fundamentos ontológicos-históricos que, na sociedade capitalista, foram separados pelo capital. Nesse aspecto, buscou-se, primeiramente, verificar as transformações no mundo do trabalho e a emergência do projeto neoliberal no Brasil e suas variações, com o objetivo de identificar as mudanças sofridas no campo educacional. Posteriormente, foi investigada a construção dos debates sobre ensino médio integrado no contexto da redemocratização brasileira, o processo de lutas e disputas promovidos no Brasil no âmbito da educação profissional e tecnológica (EPT) e a adesão às orientações do projeto neoliberal no país. Ao final, analisou-se o Programa Novos Caminhos e o seu papel no que tange às transformações que vêm sendo promovidas da EPT brasileira, especialmente, a partir do contexto de ofensiva neoliberal e da chamada Quarta Revolução Industrial, comumente conhecida como Indústria 4.0. A fim de alcançar os objetivos propostos foi desenvolvido um estudo de cunho quanti-qualitativo, no qual foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, análise de documento audiovisual e levantamento de dados quantitativos nos censos da educação básica e no site Inepdata. Por meio da pesquisa desenvolvida foi possível constatar que por meio da implementação do Programa Novos Caminhos, o Estado brasileiro vem reorientando suas ações em relação à EPT, reorganizando-a, sobretudo a partir da ampliação da atuação do setor empresarial, permitindo a expansão do mercado nesse campo, e fomentando sua diversificação com a extensa oferta de cursos formação inicial e continuada (FIC), técnicos concomitantes e subsequente e em formatos de educação à distância (EAD), o que vem modificando a formação da classe trabalhadora e intensificando o distanciamento e esvaziamento do modelo integrado. Além de vir buscando formar e conformar a juventude oriunda da classe trabalhadora aos novos modos de trabalho flexibilizados e precarizados, expandidos após crise de 2008.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Educação profissional e tecnológica. Política educacional. Programa Novos Caminhos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eixos tecnológicos do novo CNCT e quantidade de cursos técnicos.....	174
Quadro 2: Lista de IPES que aderiam ao Programa Novos Caminhos no período de 2020 a 2023.....	176
Quadro 3: Cursos técnicos ofertados pelas IPES, de acordo com de cada eixo tecnológico.....	185
Quadro 4: Lista de instituições públicas aptas a aderirem ao Programa Novos Caminhos.....	188
Quadro 5: Instituições públicas e a oferta de cursos técnicos pelo Programa Novos Caminhos.....	191
Quadro 6: Instituições públicas e a oferta de cursos FICs pelo Programa Novos Caminhos.....	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de instituições que ofertam educação profissional e tecnológica, segundo suas categorias administrativas.....	199
Tabela 2: Número de matrículas na educação profissional e tecnológica por categoria administrativa.....	202
Tabela 3: Matrículas na educação profissional e tecnológica por modalidade de ensino.....	207

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Distribuição das IPES por estados do Brasil.....181

Mapa 2: Distribuição das instituições públicas por estados do Brasil.....190

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESC - Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas

AEC - Associação de Educação Católica

ANC - Assembleia Nacional Constituinte

ANDE - Associação Nacional de Educação

ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANPAE - Associação Nacional dos Profissionais da Administração Educacional

ANPEC - Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia

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

ANPOCS - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico Social

CBEs - Conferências Brasileiras de Educação

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CFE - Conselho Federal de Educação

CGT - Confederação Geral dos Trabalhadores

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CNEC - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade

CNI - Confederação Nacional da Indústria

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CPB – Confederação dos Professores do Brasil

CPPB - Confederação dos Professores Primários do Brasil

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNEPT - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica

DIEESE - Departamento Inters Sindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EAD - Educação à distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMBRAPII - Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial

EPT - educação profissional e tecnológica

EPTMN - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EUA – Estados Unidos da América

FAETEC - Fundação de Apoio a Escola Técnica

FASUBRA - Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras

FENEN - Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

FENOE - Federação Nacional de Orientadores Educacionais

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIC - Formação inicial e continuada

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IA - Inteligência artificial

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFs – Institutos Federais

IPES - Instituições de ensino superior privadas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MP – Medida provisória

MPL - Movimento Passe Livre

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTST - Movimento dos Trabalhadores Sem Teto

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

ONGs - Organizações não governamentais

OSC - organizações da sociedade civil

OSCIPs - Organização da sociedade civil de interesse público

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PFL - Partido da Frente Liberal

PIB - Produto Interno Bruto

PL - Partido Social Liberal

PL – Projeto de lei

PMN - Partido da Mobilização Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RFEPT - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SETEC – Secretaria de educação profissional e tecnológica

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

UBES - União dos Estudantes Secundaristas

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviética

USAID - Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
OBJETIVOS DA PESQUISA.....	21
HIPÓTESES.....	21
JUSTIFICATIVA.....	21
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.....	22
CAPÍTULO 1 – AS METAMORFOSES DOS ESTADOS CAPITALISTAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS SOBRE O MUNDO DO TRABALHO.....	30
1.1 – A instauração do Estado capitalista neoliberal.....	33
1.2 - A crise do capitalismo de 2008 e a ofensiva neoliberal sobre a classe trabalhadora.....	38
1.3 - Capitalismo brasileiro: a posição de dependência e subordinação segundo análise da formação social brasileira de Florestan Fernandes.....	47
1.4 – A adesão ao projeto neoliberal no capitalismo dependente brasileiro.....	55
1.5 - O social-liberalismo como “solução” ao desmonte neoliberal no Brasil.....	68
1.6 – Capitalismo e trabalho diante da ofensiva do neoliberalismo ortodoxo na política econômica e social brasileira.....	78
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: A SUBORDINAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL AO SETOR PRODUTIVO.....	85
2.1 – A busca pela construção de um novo projeto educacional no contexto de transição democrática: a educação profissional e a proposta de superação da dualidade educacional.....	91
2.2 - A Assembleia Nacional Constituinte (ANC) e a atuação do Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito: propostas para a educação profissional.....	97
2.3 - Processo de construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB): disputa entre projetos.....	105
2.3.1 - Debates e disputas em torno do modelo de educação profissional na nova LDB.....	111

CAPÍTULO 3: ACIRRAMENTO DAS DISPUTAS: MOVIMENTO DE RUPTURAS E CONTINUIDADES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE.....	116
3.1 – Decreto nº 2.208 de 1997 do governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB).....	116
3.2 – O retorno da integralidade da educação profissional e média no Governo Lula da Silva (PT): o Decreto nº 5.514 de 2004, o Decreto nº 5.478 de 2005 (PROEJA) e a Lei nº 11.892 de 2008.....	119
3.2.1 – O percurso controverso do governo Lula na educação profissional: os programas Escola de Fábrica de 2004 e o PROJOVEM de 2005.....	125
3.3 – O grande carro chefe do governo Dilma para a educação profissional: Lei nº 12.513 de 2011 e a instauração do PRONATEC.....	128
CAPÍTULO 4: AS TRANSFORMAÇÕES NO MODELO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NOVOS CAMINHOS: Análise do documento audiovisual de lançamento do programa.....	136
CAPÍTULO 5 – PROGRAMA NOVOS CAMINHOS E A AMPLIAÇÃO DA MERCANTILIZAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA.....	173
5.1 – O Novo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).....	173
5.2 – A adesão das IPES ao Programa Novos Caminhos.....	176
5.3 – O Programa Novos Caminhos nas instituições públicas.....	188
5.4 – Os rumos da educação profissional e tecnológica diante dos dados quantitativos.....	198
CONCLUSÃO.....	214
REFERÊNCIAS.....	218

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática relacionada a EPT vem do histórico familiar da autora desta tese que, sempre tiveram o Instituto Federal Fluminense, localizado na Cidade de Campo dos Goytacazes, RJ, como local de estudo desejado por se tratar de uma instituição reconhecida como promotora de uma educação pública de qualidade e sob uma perspectiva de formação integrada, isto é, voltada a uma formação geral e profissional ao mesmo tempo. Apesar de não ter acessado ao IFF, a autora desta tese, teve acesso a formação de nível médio e técnico integrado na Escola João Barcelos Martins, instituição pertencente à Fundação de Apoio a Escola Técnica (FAETEC), onde cursou o ensino médio integrado ao curso técnico em administração. Após conclusão do ensino médio, a autora desta tese precisou frequentar um curso pré-vestibular social, oferecido na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), para conseguir acesso ao ensino superior. Assim, no ano de 2013, a mesma ingressou no curso de Licenciatura em Pedagogia da mesma universidade. O ingresso na graduação em uma universidade pública e ancorada no tripé ensino, pesquisa e extensão, foi o que permitiu a esta autora ter acesso ao campo da pesquisa por meio da Bolsa de Iniciação Científica e, assim, se encantar pela área. Desse modo, diante do interesse pela pesquisa, após a conclusão da graduação foi dado ingresso no Mestrado em Políticas Sociais, a elevação do interesse pelo campo da pesquisa e o encerramento do mestrado, no contexto da pandemia da covid-19, levou a autora desta pesquisa ao ingresso no curso de doutorado, que se busca concluir com a apresentação e defesa deste trabalho de tese.

O presente trabalho tem como escopo de pesquisa as áreas do trabalho e da educação, com foco na educação profissional e tecnológica (EPT) brasileira. Possui como objeto de estudo o Programa Novos Caminhos, implementado em outubro de 2019, pelo governo de Jair Messias Bolsonaro do então Partido Social Liberal (PL). A ascensão do governo Bolsonaro representou a continuidade do avanço no neoliberalismo ortodoxo na política econômica e social brasileira, iniciada pelo governo de Michel Temer do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB) que, após o golpe parlamentar que destituiu a Presidente Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT) do executivo federal, tomou posse do cargo e se encarregou por aprofundar a implantação da agenda neoliberal ortodoxa no país.

Como será abordado nesta, o aprofundamento dos efeitos da crise do capitalismo de 2008 foram sentidos de forma mais aprofundada, no Brasil, a partir do ano de 2013, resultando

no golpe parlamentar de 2016, que destituiu a Presidente Dilma Rousseff do Executivo Federal. Seu vice, Michel Temer, assumiu a posição de chefe do Executivo Federal e passou a implementar uma série de reformas voltadas à adequação do país aos novos mandos do capitalismo internacional pós-crise.

A frente do executivo federal, o governo Temer buscou restaurar a política econômica neoliberal ortodoxa ao promover ações como a busca por realizar uma reforma da previdência, a instauração de uma reforma trabalhista, Lei 13.467 de 11 de novembro de 2017, o aprofundamento do ajuste fiscal, sobretudo por meio do corte de gastos públicos, o que o levou a instauração da Emenda Constitucional 95, conhecida como a PEC do Teto de Gastos, implementada em 16 de dezembro de 2016.

Assim como ocorreu no âmbito das relações de trabalho, o governo Temer também promoveu mudanças no campo educacional. Nesse sentido, assim que assumiu a presidência da República, iniciou um processo de “cortes de verbas para manutenção e renovação das instituições (federais), abandonando a infraestrutura física dos *campi*. [...]” (Mancebo, 2017, p. 885). Todavia, a mudança mais marcante no campo educacional foi a chamada Reforma do Ensino Médio, que será denominada por nós como contrarreforma do ensino médio, diante da forma como ela foi instaurada, como será visto nos parágrafos a seguir.

Inicialmente instituída como a Medida provisória (MP) nº 746 de 22 de setembro de 2016, propunha-se reformar o ensino de nível médio brasileiro. O projeto de contrarreforma foi “consolidado com a promulgação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que assegurou a reforma desse nível de ensino, assim como foi previsto na MP do ano anterior” (Silva, Pessanha e Cândido, 2024a, p. 17). Conforme apontaram Ramos e Frigotto (2017), o governo Temer usou como justificativa para a implementação da Contrarreforma do ensino médio o cenário de abandono escolar, com cerca de um milhão de jovens na faixa etária entre os 15 e 17 anos, fora da escola, além da inércia no quantitativo de matrículas nesse nível de ensino. No mesmo artigo, os supracitados autores sinalizaram que a Fundação Getúlio Vargas realizou uma pesquisa com jovens na faixa etária citada, indagando o motivo de estarem fora da escola, e cerca de 40,3% deles responderam que a falta de interesse por esse nível de ensino era a razão deles estarem fora do ambiente escolar. Diante desses dados, o governo Temer iniciou um processo de disseminação do discurso de que o ensino médio brasileiro precisava ser reformulado, pois se tratava de uma etapa problemática da educação básica (Ramos; Frigotto, 2017). De acordo com Silva, Pessanha e Cândido (2024a, p. 19):

A Contrarreforma do Ensino Médio foi criada à revelia dos movimentos organizados e das entidades educacionais, (esta) [...] reduziu drasticamente o acesso às disciplinas do currículo comum, que, posteriormente, foi regulamentado pela BNCC e criou os chamados itinerários formativos. Dessa forma, nesse novo modelo, uma expressiva parte da grade escolar tornou-se optativa, que corresponde à maioria da carga horária do curso e o aluno foi aconselhado a ‘escolher’ quais as melhores opções para a sua trajetória escolar ou para o mercado de trabalho.

Mesmo diante do cenário exposto na citação acima, como citado anteriormente, a Contrarreforma do ensino médio foi implementada em fevereiro de 2017 por meio da Lei nº 13.415. Esta estabeleceu cinco itinerários formativos que, segundo o discurso governamental, poderiam ser “escolhidos” pelos estudantes. Neste novo formato, um deles era voltado especialmente para a formação profissional e tecnológica. Ao alçar o ensino profissional a uma das possibilidades no novo formato do ensino médio, a contrarreforma acentuou a dificuldade na construção de um projeto de ensino médio que articule os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e o mundo do trabalho, no formato integrado (Ramos, 2017). A promulgação da referida lei retomou a educação profissional técnica de nível médio nos moldes do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que será explicitada mais à frente, buscando restabelecer o dualismo entre educação geral e profissional. Nesse sentido, conforme apontaram Silva, Pessanha e Cândido (2024b, p. 98):

Essa contrarreforma, além de fragmentar e flexibilizar essa modalidade de ensino, buscou implementar um currículo aligeirado e reduzido para os jovens trabalhadores, que não dispõem de outros espaços formativos para complementar sua formação. Nessa nova contrarreforma, a dualidade estrutural entre formação básica e ensino profissional é revisitada, porém, com um elemento adicional: embora a carga horária total do ensino médio tenha sido elevada, a maior parte do currículo destina-se aos chamados “Itinerários Formativos”, que serão ofertados pelos diferentes sistemas de ensino. A parte correspondente à formação geral, vinculada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi drasticamente condensada.

É importante chamar a atenção que como foi apontado na citação acima, a contrarreforma do ensino médio não foi a única medida problemática que o governo Temer implementou em relação à educação. A instauração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de ter começado suas discussões no contexto do governo Dilma, acabou por se tornar também uma das medidas instituídas durante o governo Temer. A homologação da BNCC foi aprovada em dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2017. Inicialmente, foram aprovadas as versões da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental. No que diz respeito ao ensino de nível médio, a BNCCEM, só foi promulgada em 14 de dezembro de 2018, já no contexto do governo de Jair Bolsonaro, pertencente ao então Partido Liberal (PL).

Desse modo, observamos que um ano após a promulgação da contrarreforma do ensino médio, foi homologada a BNCCEM. Seguindo o proposto pela Lei 13.417/2017, a BNCCEM estabeleceu que o currículo desse nível de ensino passaria a ser composto por duas partes: uma, de formação geral básica e, a outra, articulada aos itinerários formativos. No que tange à primeira, esta deveria contemplar diferentes áreas do conhecimento, tais como língua portuguesa; matemática; conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política; arte; educação física; história do Brasil e do mundo; sociologia e filosofia; e língua inglesa. Já no que se refere aos itinerários formativos, estes seriam os mesmos propostos pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2018). De acordo com Silva, Pessanha e Cândido (2024a, p. 22):

Um ponto a ser ressaltado é que ao invés da Contrarreforma do Ensino Médio ter tido a BNCCEM como base de formulação, constatou-se a construção de uma BNCCEM que teve por base o que foi legislado, inicialmente, pela MP 746/2016 e, posteriormente, pela Lei 13.415 de 2017. Tal fato pode ser confirmado a partir da leitura e análise do referido documento que deixa claro que foi preservada a flexibilidade curricular, por meio dos itinerários formativos, como proposto na contrarreforma do ensino médio.

Ainda segundo as autoras, “no que se refere à formação para o trabalho para os estudantes trabalhadores, apesar de fazer referência ao itinerário da educação técnica e profissional, a BNCCEM define como aprendizagens essenciais apenas os quatro primeiros itinerários” (Silva, Pessanha e Cândido, 2024a, p. 22). Nesse aspecto, observamos que o itinerário voltado à formação técnica e profissional foi trabalhado de forma separada dos demais, o que evidenciou o lugar de inferioridade em que a educação profissional e tecnológica foi colocada no documento. Nas palavras de Silva, Pessanha e Cândido (2024a, p. 23):

Tais questões evidenciam o lugar periférico em que a educação técnica e profissional foi inserida na BNCCEM, isto é, tornou-se um itinerário avulso, desvinculado das áreas do conhecimento que devem ser abordadas na parte geral do currículo, o que reforçou a histórica separação entre educação propedêutica e profissional.

Portanto, como pode ser observado, tanto a contrarreforma do ensino médio, quanto a BNCCEM, iniciaram o que entendemos como processo de ataque contra a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira, especialmente a voltada ao ensino médio integrado, que será explicado no segundo capítulo desta tese. Nesse sentido, fechando a tríade de ataques a essa modalidade de ensino, em outubro de 2019, no contexto do governo de Bolsonaro, foi implementado um novo programa voltado a EPT brasileira, chamado de Programa Novos Caminhos, objeto de estudo desta tese.

Antes de adentrarmos a um resumo do que é o Programa Novos Caminhos, cabe aqui apontar que o governo de Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2017 para assumir a Presidência da República no ano de 2018 representou a continuidade e o aprofundamento da implementação da política econômica neoliberal ortodoxa no Brasil. Bolsonaro tornou-se o candidato que representava os interesses do capital internacional aliado à burguesia financeira e compradora, como sinalizou Boito Jr. (2020). Ao assumir a Presidência da República, o governo em questão instituiu medidas restritivas aos direitos sociais, defendeu o mercado como a instância normativa para todas áreas da sociedade, instaurou uma política econômica que intensificou o ajuste fiscal, ampliou o programa de privatização de empresas e continuou avançando no desmonte dos direitos dos trabalhadores. Diferente do governo anterior, o governo Bolsonaro conseguiu aprovar a reforma da previdência, instaurada por meio da Emenda Constitucional nº 103 de 13 de novembro de 2019, ampliando o cenário de precarização do trabalho. No que tange ao campo educacional, como citado anteriormente, o Programa Novos Caminhos se tornou uma das ações mais significativas tomadas pelo então governo.

Segundo Bentin e Mancebo (2020, p. 162), o Programa Novos Caminhos, “traz como uma de suas missões o apoio à implementação do itinerário da Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio”, criado pela lei que reformou o ensino médio. Desse modo, segundo informações contidas na página do programa, era objetivo do programa “elevar em 80% o total de matrículas em cursos técnicos e de qualificação profissional, alcançando 3,4 milhões de matrículas até 2023, estando a base do período 2019 na escala de 1,9 milhões de matrículas” (Mec, s/d.). Além da meta de apoiar o itinerário profissional do novo ensino médio, o programa estabeleceu outros objetivos como:

- Ampliar o acesso à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e aprimorar os modelos de gestão da EPT;
- Alinhar a oferta de EPT com as demandas do setor produtivo;
- Incorporar as transformações produzidas pelos processos de inovação tecnológica, fortalecendo o uso de novas tecnologias (Industria 4.0);
- Alavancar o reconhecimento social e econômico da formação técnica e profissional;
- Promover melhor articulação com as redes de ensino para fortalecimento da educação profissional e tecnológica;
- Fomentar ações de inovação e empreendedorismo na educação profissional e tecnológica;
- Integrar dados e estatísticas para subsidiar planejamento e gestão da EPT (Mec, s/d).

O Programa Novos Caminhos foi instituído tendo como base três eixos: Gestão e Resultados, Articulação e Fortalecimento, e Inovação e Empreendedorismo. Dentro do primeiro

eixo são estabelecidas três estratégias: a atualização do catálogo nacional de cursos técnicos (CNCT) de acordo com a demanda do mundo produtivo; a regulamentação, por meio da Portaria nº 1.817 de outubro de 2019, da oferta de cursos técnicos de nível em médio em instituições de ensino superior privadas (IPES); e a regularização dos diplomas emitidos pelas IPES que, devido a Portaria MEC nº 401/2016, começaram a ofertar cursos técnico no ano de 2016 (Mec, s/d.).

O eixo dois apresenta duas estratégias, sendo a primeira voltada para a formação de professores e demais profissionais da educação profissional e tecnológica. Esta, prevê o aumento do número de matrículas em cursos de licenciatura, sobretudo as de matemática e ciências; o incentivo a oferta de cursos de complementação pedagógica, atualização tecnológica e/ou especialização para professores; e a ampliação da oferta de vagas em cursos de mestrado profissional. Vale aqui apontar que o fomento à formação de professores das áreas de matemática e ciências naturais, bem como dos mestrados profissionais, faz-nos questionar se não havia um interesse do governo no esvaziamento de formações voltadas à área das ciências humanas.

No que tange a segunda estratégia do segundo eixo, está diz respeito ao fomento à formação técnica e profissional para jovens e adultos, oferecidas por instituições municipais e estaduais. Cabe destacar, que cerca de 23 mil dessas vagas foram ofertadas na modalidade de qualificação profissional a distância (Mec, s/d.).

Em relação ao terceiro e último eixo, este estabelece como estratégias: a ampliação dos polos de inovação em parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMBRAPII); e o fomento a projetos de inovação e empreendedorismo. Segundo Bentin e Mancebo (2020), a primeira estratégia visa:

A articulação das áreas da educação e trabalho ao desenvolvimento socioeconômico local e regional [...]. Para tanto, prevê a ampliação dos Polos de Inovação vinculados à Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMBRAPII), o lançamento de editais de apoio a projetos de iniciação tecnológica e a implantação de um Escritório de Inovação e Empreendedorismo para a educação Profissional e Tecnológica, a ser gerido pela Secretaria de Educação e Tecnologia (SETEC/MEC) (Bentin e Mancebo, 2020, p. 164).

No que tange à segunda estratégia, está, diante do cenário de acentuamento da precarização do trabalho e do desemprego, instaurados pela crise econômica de 2008, se coloca como solução para aqueles que, mesmo possuindo formação, não conseguem ascender ao

mercado de trabalho formal. Desse modo, é fomentado o empreendedorismo, concebido como um “caminho alternativo direcionado ao trabalhador que não consegue se (re)alocar em um mercado formal de trabalho cada vez mais excludente” (Bentin e Mancebo, 2020, p. 165).

Diante do exposto, notamos que as medidas tomadas em relação à educação profissional e tecnológica brasileira, sinalizam um processo de ofensiva do capital contra o campo educacional. Dito em outras palavras, compreendemos que as transformações promovidas no capitalismo mundial diante dos efeitos da crise de 2008, podem explicar as abruptas mudanças tomadas em relação a educação, como no caso da contrarreforma do ensino médio brasileiro, da BNCC e da posterior instauração do Programa Novos Caminhos. Todas elas lançadas com o objetivo de desenvolver uma nova formação e ao mesmo tempo a conformação da juventude oriunda da classe trabalhadora brasileira aos novos ordenamentos do capital pós crise de 2008 e sua expansão da flexibilização e precarização do trabalho.

Confirmando o citado acima, Almeida e Brzezinski (2020) relataram que, no ano de 2015, foi lançado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) um documento intitulado "Liberar o potencial: transformar a educação e a formação técnica e profissional". No documento em questão, a educação, na modalidade profissional, “é entendida como um mecanismo social de veiculação de um conjunto de ideias pertinentes a um tipo de sociedade, adotando e disseminando um modelo funcional de economia - a economia do capital” (Almeida; Brzenzinsk, 2021, p. 10). Diante disso, o documento da UNESCO, defende uma perspectiva de educação profissional afinada com a flexibilização, informalização e precarização do trabalho, fomentado pela ofensiva do neoliberalismo e sua nova reestruturação produtiva pós crise de 2008 (Almeida; Brzenzinsk, 2021).

Em relação a disseminação da concepção de empreendedorismo, Almeida e Brzenzinsk (2021, p. 12), sinalizam que o documento da UNESCO, entende o empreendedorismo como uma “fonte de renda, criatividade e inovação [...] ocultando a precarização do trabalho, flexibilizando horários, remuneração e estrutura organizacional e funcional”. Dito isto, observamos que os autores em questão, entenderam que foi acatando as novas exigências impostas pela ofensiva neoliberal, sobretudo diante do lançamento do documento da UNESCO, que o Estado brasileiro desenvolveu mudanças em sua política educacional. E a contrarreforma do ensino médio, bem como a BNCCEM e o Programa Novos Caminhos foram as medidas mais representativas do intento de adequar a educação brasileira às novas prerrogativas disseminadas pela fase da ofensiva neoliberal (Almeida; Brzenzinsk, 2021).

OBJETIVOS DA PESQUISA

Diante do exposto, esta tese tem como objetivo geral analisar as transformações promovidas na EPT brasileira no contexto de aprofundamento do projeto neoliberal ortodoxo, através da implementação do Programa Novos Caminhos. Em relação aos objetivos específicos deste estudo, foram elencados três:

- Problematizar a posição de submissão da EPT ao mundo produtivo e aos interesses burgueses capitalistas;
- Verificar os processos de lutas e disputas em torno da EPT brasileira;
- Identificar os processos de mercantilização e diversificação promovidos pelo Programa Novos Caminhos, no período de 2020 a 2023.

HIPÓTESES

Esta pesquisa partiu da hipótese de que por meio da implementação do Programa Novos Caminhos, o Estado brasileiro tem reorientado suas ações em relação à EPT, transformando-a, sobretudo a partir da ampliação da atuação do setor empresarial, permitindo a expansão do mercado nesse campo, isto é, promovendo um processo de mercantilização da EPT ao mesmo tempo em que tem fomentado sua diversificação com a extensa oferta de cursos Formação inicial e continuada (FIC), Técnicos concomitantes e subsequente e em formatos de educação à distância (EAD), o que vem modificando a formação da classe trabalhadora e intensificando o distanciamento e esvaziamento da EPT no modelo integrado. Soma-se a isso, o fato de que se acredita também que com o Programa Novos Caminhos, o Estado brasileiro também vem buscando formar e conformar a juventude oriunda da classe trabalhadora a uma concepção de educação profissional e tecnológica subordinada aos ordenamentos do capital e das transformações do mundo produtivo.

JUSTIFICATIVA

A partir de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando os filtros mestrado (dissertações) e doutorado (teses), entre os anos de 2020 a 2024, foram encontradas apenas duas produções acadêmicas, a nível de mestrado, sobre o Programa Novos Caminhos. Ambas produções realizaram uma análise do programa atrelada a incorporação deste em

Institutos Federais (IFs). Desse modo, diante da compreensão da dimensão que o programa possui em relação aos seus eixos estratégicos que vão da oferta de cursos de EPT a oferta de formação docente e expansão da lógica empreendedora, entendeu-se ser necessário a realização de novos estudos que aprofundem o conhecimento sobre o programa, seus objetivos, estratégias e consequências que este pode estar gerando na EPT e na formação dos jovens da classe trabalhadora brasileira. Portanto, esta pesquisa justifica-se a partir da compreensão de que se deve buscar contribuir com a ampliação da produção acadêmica sobre o programa em questão.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A presente pesquisa fundamentou-se no materialismo histórico dialético como o único referencial teórico-metodológico que tem por objetivo elaborar uma crítica visceral ao modo de produção capitalista, em busca da sua superação (Jameson, 1994). Parte do princípio do desvelamento, a partir da sua raiz, do modo como o capitalismo vem se organizando, ao longo da história, e suas nefastas consequências para a classe trabalhadora. Portanto, “o materialismo histórico é, ao mesmo tempo, uma concepção de realidade, um método para analisá-la e uma práxis revolucionária para uma nova ordem social sem a dominação de uma classe social sobre as demais” (Frigotto, 2020, p. 15).

Nessa perspectiva, Marx chamou a atenção de que o processo de construção da humanidade ocorre por meio do trabalho, como um instrumento necessário na produção de meios voltados às suas necessidades materiais. Portanto, ao produzirem a sua existência, os homens se transformam. Contudo, esse processo ocorre por meio das condições materiais existentes. Desse modo, a perspectiva de Marx se contrapõe frontalmente às concepções filosóficas anteriores de que as ideias, concepções e valores de uma determinada sociedade são parte da materialidade histórica (Kosik, 2002).

Entretanto, em contraposição às formas empiristas ou idealistas no processo de construção do conhecimento, Marx chamou a atenção para a necessidade do conhecimento da realidade em busca de distinguir entre como se percebe a realidade e o mundo dos fenômenos. Portanto, a dialética seria o método capaz de apreender a realidade, buscando diferenciar, no plano do conhecimento, o fenômeno e o real (Frigotto, 2020). Na perspectiva de Kosik (2002, p. 13), o pensamento dialético, que busca apreender a “coisa em si”, busca estabelecer diferenças entre a representação e o conceito da coisa. Portanto, para que se conheça o que está

implícito, é necessário um rigoroso esforço de investigação. Para o mesmo autor, os fenômenos que estão presentes cotidianamente na vida dos homens, e que se impõem na consciência dos indivíduos, eles se apresentam como independentes e naturais, formando o mundo da pseuconcreticidade (Kosik, 2002, p. 15). Na perspectiva do mesmo autor:

O mundo da pesudoncreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência, ao mesmo tempo que a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo, e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta como algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (Kosik, 2002, p. 15).

Portanto, para Marx, o método materialista e dialético é determinante para desvelar as conexões subjacentes às aparências. Nesse processo, o pesquisador deve partir do que Marx denominou de concreto real, isto é, do nosso objeto de pesquisa e das categorias com as quais ele está relacionado. Segundo o mesmo autor:

O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, a unidade na diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (Marx, 2011, p. 54).

A partir das categorias estabelecidas em função do real e do concreto – mercantilização e diversificação no que se refere essa pesquisa – será realizada a análise da realidade, isto é, o movimento do real em articulação com a luta de classes, para, a partir disso, apreender os elementos que representam o concreto pensado (Santos; Mendes; Santos, 2021). Portanto, o mesmo autor chamou a atenção que “ascender do singular para o geral, do concreto ao abstrato e de volta ao concreto pensado são os pressupostos propostos por Karl Marx (Santos, Mendes; Santos, 2021, p. 604).

Entretanto, a partir do pressuposto de que a realidade é possível de ser compreendida, a categoria totalidade se impõe como central no materialismo histórico-dialético. Na perspectiva de Kosik (2002), a totalidade se articula à compreensão da realidade e de suas leis e mediações, em busca de superar a superfície dos fenômenos. Portanto, para o mesmo autor, “compreende-se a dialética da lei e da causalidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo” (Kosik, 2002, p. 41).

Entretanto, o mesmo autor acima citado chamou a atenção de que a dialética da totalidade não significa o conhecimento de todos os seus aspectos. Para Kosik (2002, p. 44), “a totalidade é uma realidade estruturada, dialética, em que um fator qualquer pode vir a ser compreendido racionalmente”. Portanto, sem a compreensão da totalidade concreta - que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si” (Kosik, 2002, p. 44).

Em Marx, “a sociedade burguesa é vista como uma totalidade concreta e dinâmica, na qual seus movimentos são demarcados pelas contradições da totalidade” (Santos, 2021, p. 605). Contudo, cabe ao pesquisador identificar as contradições inerentes à estrutura da totalidade a ser investigada. No que se refere ao nosso objeto de pesquisa, as transformações no mundo do trabalho após a crise do capitalismo em 2008, em consonância com as modificações no aparelho de Estado e na ascensão de um novo bloco no poder no país aprofundaram alterações no modelo de educação profissional e tecnológica (EPT) vigente.

A partir desses pressupostos, este estudo buscou analisar a relação dialética existente entre Estado capitalista, mundo produtivo (do trabalho) e campo educacional, em que mudanças no primeiro acarretam mudanças nos demais. Em outras palavras, identificamos a ação recíproca (de dialeticidade), no movimento de alterações no modo de produção capitalista em suas articulações com a esfera produtiva e no campo educacional. Defendemos que, a partir de uma perspectiva dialética, a investigação sobre a EPT brasileira pode nos apontar como o sistema capitalista tem se utilizado desta para manter sua hegemonia e reprodução por meio dos processos de conformação dos trabalhadores aos novos modos de produção e mercado de trabalho, cada vez mais flexibilizados e precarizados; e do fomento ao mercado para a formação que vem promovendo a mercantilização da educação profissional, tornando-a um mercado lucrativo.

Na perspectiva de Martins e Lavora (2018), a ultrapassagem da aparência para a essência do objeto ocorre por meio do processo de abstração, baseado em um pensamento e análise crítica. A abstração é, portanto, a responsável por “extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, extraíndo deste elemento suas múltiplas determinações” (Martins; Lavoura, 2018, p. 226).

Portanto, no que diz respeito ao objeto de estudo da presente pesquisa, buscamos apreender o objeto de pesquisa educação profissional e tecnológica, como a síntese de múltiplas determinações, isto é, o complexo de relações que envolvem a educação profissional brasileira

e como ela se configura em sua forma objetiva, ou seja, em sua forma concreta, em sua essência. Em outras palavras, trataremos de descortinar como a aparente busca de expansão da educação profissional brasileira, atrelada ao discurso da falta de indivíduos capacitados para o mercado de trabalho, pode revelar em sua essência, o processo de dominação e reafirmação da hegemonia e reprodução burguesa capitalista. Portanto, o uso do materialismo histórico-dialético teve por objetivo apreender os processos e suas contradições presentes, buscando estabelecer conexões e identificar mediações com o objeto de pesquisa (Frigotto, 2020). No que se refere ao nosso caso, identificar as transformações da EPT no contexto de aprofundamento do projeto neoliberal.

A fim de alcançar o objetivo proposto, a presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem de cunho quanti-qualitativa. Também denominada de método misto, está se caracteriza pela “[...] real integração ou conexão dos dados quantitativos e qualitativos” (Creswell, 2010, p. 39). De acordo com Minayo (2011, p. 22), as abordagens qualitativa e quantitativa “não são incompatíveis, [...] entre elas há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa”.

Em função disso, a presente pesquisa foi realizada a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: o levantamento e investigação bibliográfica sobre a temática analisada; análise documental; e o levantamento e análise de dados quantitativos. Dessa forma, o percurso metodológico consistiu, primeiramente, no levantamento e na leitura da bibliografia sobre o tema proposto e seus desdobramentos, a fim de aprimorar o embasamento teórico do trabalho. De acordo com Gerhardt e Silveira:

[...] a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (Fonseca, 2002, p. 32 apud Gerhardt; Silveira, 2009, p. 37).

Lakatos e Marconi (2003), salientaram que a pesquisa bibliográfica se refere às investigações já publicadas referente ao tema estudado. Por se tratar de uma fonte secundária, a pesquisa bibliográfica tem a função de proporcionar ao pesquisador o conhecimento de tudo o que já foi produzido sobre o tema de sua pesquisa. Além disso, ela permite que se produza, a partir do uso de enfoques diferentes, novos estudos sobre o mesmo tema.

Posteriormente ao levantamento bibliográfico, foram realizadas a coleta e análise de documentos relacionados ao Programa Novos Caminhos. Conforme apontaram Lakatos e Marconi (2003), os documentos, que podem ser escritos ou não, constituem-se como fontes primárias de informação. Bogdan e Biklen (1994, p. 180) asseguram que os documentos oficiais fazem referência a “coisas como memorandos, minutas de encontro, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas [...] comunicados à imprensa e coisas semelhantes”. Ainda de acordo com os autores, muitos desses documentos são de fácil acesso ao pesquisador e, a partir deles, o investigador pode adquirir o ponto de vista oficial do assunto (Bogdan e Biklen, 1994).

No caso desta pesquisa, foram utilizados os seguintes documentos: Documento audiovisual de lançamento do Programa Novos Caminhos, disponível no canal do Youtube do MEC. Este foi assistido, transscrito e analisado no capítulo quatro desta tese. O Relatório intitulado “IPES Cursos”, no formato de uma planilha em excel expostos no *site* da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, contendo os dados sobre as IPES, os cursos e número de vagas ofertadas por estas. Uma lista intitulada “Lista de entidades habilitadas para executar o Programa Novos Caminhos”, também coletada no *site* da SETEC e que tratava das instituições públicas que estavam aptas a aderir ao programa. Ambos foram coletados no ano de 2023. No caso das instituições públicas, também foram levantados os editais lançados por elas contendo informações sobre os cursos ofertados por estas, a modalidade (técnico ou FIC), o formato (presencial ou EAD), bem como outras questões relevantes para a melhor compreensão da pesquisa. Cabe aqui informar que, a apresentação e análise desse relatório, lista e editais foram desenvolvidas no capítulo cinco desta tese.

A análise do documento audiovisual do lançamento do Programa Novos Caminhos baseou-se na perspectiva bakhtiniana, na qual as relações entre linguagem e sociedade são concebidas a partir das articulações entre infraestrutura e superestrutura, que estão presentes na teoria do círculo de Bakhtin. A linguagem é concebida como um produto social, da atividade humana e, portanto, é um dos instrumentos importantes na constituição da humanidade. A função da linguagem seria não só a de promover a comunicação, mas, principalmente, a de apropriação da realidade a partir das interações humanas (Junior; Gonçalves; Moraes, 2021). Portanto, assim como a categoria trabalho, a linguagem é determinante na constituição do homem.

Para Bakhtin, “a língua materializa-se no discurso como um fenômeno sociocultural histórico e ideológico, sendo que toda interação verbal tem caráter dialógico, e, portanto, só tem existência em relação a outros discursos” (Almeida, 2021, p. 14). Para explicar a teoria do círculo de Bakhtin, Brait e Melo (2005) sinalizam que se realiza primeiramente uma análise sobre o que seria ‘enunciado’. Segundo os autores, o enunciado pode ser compreendido como “[...] uma unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado” (Brait; Melo, 2005, p. 63). Nesse sentido, ainda segundo Brait e Melo, as frases podem ganhar diferentes significados ou sentidos dependendo do contexto em que ela for pronunciada, gerando o que eles chamam de “diferentes realizações enunciativas” (Brait; Melo, 2005, p. 63), que, apesar de inicialmente terem sido pensadas para o texto literário, podem ser utilizadas em outras mídias, como em documentos audiovisuais, como foi analisado nesta pesquisa.

No que tange a teoria do círculo de Bakhtin, a clareza da concepção do que se trata um enunciado tem papel de destaque, pois, em sua concepção de linguagem, esta deve ser analisada dentro de um conjunto de fatores, como contexto histórico, cultural e social. A análise da linguagem dentro desse conjunto, possibilita a compreensão real da comunicação promovida entre sujeitos e os discursos/enunciados ali envolvidos (Brait; Melo, 2005). Segundo os autores referenciados, Bakhtin entende que o enunciado não é algo que se encontra de maneira estática, isto é, pronto e acabado dentro de uma obra, pois “o sentido e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto das obras, indissociavelmente implicando em outras noções também paulatinamente construídas [...]” (Brait; Melo, 2005, p. 65). Além disso, outra característica marcante do enunciado, abordada por Bakhtin, é o fato deste sempre estar direcionado a um outro sujeito, isto é, “[...] estar voltado para um destinatário” (Brait; Melo, 2005, p. 71).

Portanto, compreendemos que o enunciado sempre contempla a presença de sujeitos e de contextos históricos, isto é, de que o processo de enunciação possui uma “natureza constitutivamente social, histórica. Em função disso, liga-se à enunciação anterior e a enunciações posteriores” (Brait; Melo, 2005, p. 68), configurando a teoria do círculo, que consiste justamente nesse movimento de ligação entre o que foi enunciado e o que ainda será, o que, consequentemente, resulta na produção dos discursos e promove a sua circulação. Desse modo, no caso do objeto de análise desta tese, um documento audiovisual, constatamos a construção de um enunciado repleto de sentidos, particularidades e contextualidades históricas, políticas, econômicas e sociais que foram dirigidas a um determinado público. Nosso objetivo

foi o de identificar os enunciados construídos sobre o modelo de educação profissional e tecnológica no governo Bolsonaro, assim como as classes e frações de classes envolvidas nesse processo.

Em relação à análise dos demais documentos, Evangelista e Shiroma (2019) afirmaram que, apesar das fontes documentais possuírem um caráter objetivo, essa objetividade não aparece de forma clara. No que se refere aos documentos de políticas educacionais, sua concretude não pode ser imediatamente apreendida, sendo necessária a análise do contexto histórico em torno da política. Desse modo, no processo de análise de documentos devemos procurar “decifrar nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 85), o que se buscou fazer em relação aos documentos coletados.

Paralelamente ao levantamento e análise das fontes documentais escritas e audiovisuais, também foram incluídos dados quantitativos, por meio de documentos como os Censos da Educação Básica dos anos de 2017, 2020 e 2023 e de dados encontrados no Site Inepdata. Buscou-se, a partir deles, investigar informações referentes ao número de instituições públicas e privadas que ofertam educação profissional e tecnológica; o número de matrículas, considerando o formato de cursos, durante um período de 11 anos. Portanto, a pesquisa foi realizada entre os anos de 2013 e 2023, pois o acesso aos dados de 2012, em que contemplaria o primeiro ano de execução do PRONATEC, que também buscava expandir a oferta de educação profissional e tecnológica, não estão disponíveis. Cabe informar que, estes dados quantitativos também foram apresentados e analisados no quinto e último capítulo desta tese. A coleta dos dados quantitativos foi realizada com o objetivo de complementar os dados qualitativos analisados e contribuir na validação ou não da hipótese de pesquisa levantada.

Após o levantamento das informações oriundas dos documentos com dados qualitativos e quantitativos, foi dado início ao processo de análise dessas informações. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 167), “uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa”. Gerhardt e Silveira (2009. p. 58), afirmaram que “uma vez que os dados foram coletados, trata-se de verificar se essas informações correspondem às hipóteses, ou seja, se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pelas hipóteses ou questões da pesquisa”.

Dito isto, a presente tese foi dividida em cinco capítulos, os três primeiros teóricos e os dois últimos voltados à explanação dos dados e análises desenvolvidos pela pesquisa. No primeiro capítulo intitulado “As metamorfoses dos estados capitalistas e suas consequências sobre o mundo do trabalho”, buscou-se analisar as transformações do modo de produção capitalista e identificar como essas transformações no âmbito do Estado foram acompanhadas de significativas modificações nos sistemas de produção e, consequentemente, para a classe trabalhadora.

No segundo capítulo, intitulado “Educação na sociedade capitalista: a subordinação do campo educacional ao setor produtivo”, foi abordada a relação existente entre mundo produtivo (do trabalho) e educação, isto é, de como na sociedade burguesa capitalista, o campo educacional foi submetido aos interesses do campo produtivo, apresentando a realidade da EPT brasileira nesse cenário. Além disso, foi abordado também neste capítulo como foi construída a ideia do ensino médio integrado, fundamentado nos conceitos gramscianos de escola única, trabalho enquanto princípio educativo e politecnia.

O terceiro capítulo foi intitulado de “Açirramento das disputas: movimento de rupturas e continuidades da educação profissional na contemporaneidade”, e teve por objetivo dar continuidade a apresentação da proposta do ensino médio e técnico no modelo integrado e discutir o processo de disputas que ocorreram em torno da construção desse modelo de EPT, em contraposição a um modelo de EPT voltada a uma formação estritamente direcionada ao mundo produtivo.

O quarto capítulo, já voltado a apresentação dos dados levantados e analisados da pesquisa, foi denominado como “As transformações no modelo da educação profissional e tecnológica a partir da implementação do Programa Novos Caminho: Análise do documento audiovisual de lançamento do programa”, e buscou expor e discorrer sobre a análise do documento audiovisual, disponível no canal do Youtube do Ministério da Educação e Cultura (MEC), na ocasião do lançamento do Programa Novos Caminhos.

O quinto e último capítulo, intitulado como “Programa Novos Caminhos e a ampliação da mercantilização e diversificação da educação profissional e tecnológica brasileira”, possuiu como objetivo, continuar expondo e discorrendo sobre os dados levantados e analisados pela pesquisa sobre o Programa Novos Caminhos, no período de 2020 a 2023.

CAPÍTULO 1 – AS METAMORFOSES DOS ESTADOS CAPITALISTAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS SOBRE O MUNDO DO TRABALHO

O objetivo deste capítulo foi o de analisar as transformações do modo de produção capitalista, em articulação com as mudanças no mundo do trabalho, a partir do avanço do neoliberalismo como solução para a crise do *Welfare State*, e suas múltiplas facetas, como o social-liberalismo e o neoliberalismo ortodoxo (Boito Jr., 2018). Identificamos como essas transformações no âmbito do Estado foram acompanhadas de significativas modificações nos sistemas de produção e, consequentemente, para o mundo do trabalho e para a classe que vive dele. Posteriormente, foram realizadas discussões acerca dessas transformações no contexto do capitalismo periférico, dependente e subordinado brasileiro, conceitos desenvolvidos por Florestan Fernandes (2006).

Em relação ao conceito de neoliberalismo ortodoxo, cabe aqui sinalizar que este foi elaborado pelo autor Boito Jr., sendo utilizado em diversas obras suas. No caso deste estudo, o conceito foi apanhado de sua obra intitulada “Reforma e Crise Política no Brasil” de 2018, quando o autor explicou o contexto de manifestações promovidas a partir do ano de 2013, contra o Governo Dilma Rousseff, diante da chegada dos efeitos da crise do capital de 2008 e que resultaram no golpe de estado que destituiu a então presidente do poder. Nesse aspecto, compreendemos que o conceito de neoliberalismo ortodoxo se refere a uma variante mais radical da doutrina neoliberal. Essa variante é marcada por características como: total desmonte da função intervencionista do estado e retorno da supremacia do mercado sobre este, adoção de políticas de ajuste fiscal, desmonte de direitos trabalhista e sociais e fortalecimento da parceria com o capitalismo financeiro e seus interesses (Boito Jr., 2018). Esse conceito será retomado mais a frente neste capítulo quando for trabalhado o contexto político e econômico brasileiro.

O Estado e pacto keynesiano¹/fordista² instaurado no pós guerra, em 1945, marcou um período de ganhos sociais para a classe trabalhadora à época. Segundo Behring e Boschetti

¹ A teoria keynesiana era caracterizada por possuir uma perspectiva que defendia o Estado como um forte interventor das relações econômicas e sociais. Para Keynes, formulador desta teoria, ao Estado era imputado, “a partir de sua visão de conjunto, o papel de estabelecer o equilíbrio econômico, por meio de uma política fiscal, creditícia e de gastos, realizando investimentos ou inversões reais que atuassem nos períodos de depressão como estímulo à economia” (Behring; Boschetti, 2009, p. 85).

² O sistema de produção fordista teve início no contexto da Primeira Guerra Mundial, em 1914, quando Henry Ford implantou a jornada de 8 horas de trabalho a cinco dólares. De acordo com Harvey (2001, p. 121), o fordismo

(2009), amparada nas análises de Mandel (1995) sobre o período, a experiência do *Welfare State* foi possível de ser implementada em função de elementos econômicos e políticos. Em relação aos primeiros, o processo de acumulação ocorrido durante o período de guerras e no nazifascismo, originou um período de expansão do capitalismo. Sobre os segundos:

o contexto da Guerra Fria e a necessidade de fazer um contraponto civilizado ao ainda recente Estado socialista (com todos os seus problemas e limites, hoje largamente reconhecidos), que fundou o Plano Marshall, de reconstrução da Europa, decorrente disso, a dificuldade de conviver com uma crise das proporções de 1929-1932, sem grandes perdas econômicas e de legitimidade e, portanto, o desencadeamento de estratégias anticíclicas keynesianas; a possibilidade de uma integração maior dos trabalhadores no circuito do consumo, a partir de uma repartição dos ganhos de produtividade advindos do fordismo; a capitulação de segmentos do movimento operário, motivada por essas condições objetivas - as possibilidades de acesso ao consumo e as conquistas no campo da seguridade social - que davam a impressão de que o capitalismo, a partir daí, ao menos nos países de capitalismo central, havia encontrado a fórmula mágica, tão ao gosto da social-democracia, para combinar acumulação e equidade (Mandel, 1995 apud Behring; Boschetti, 2009, p. 114-115).

A partir da década de 1970, o modelo keynesiano/fordista começou a dar sinais de esgotamento, que culminou, de acordo com Harvey (2001) e Behring e Boschetti (2009) na crise econômica de 1970, considerada por eles como uma crise de superprodução³. Assim, de acordo com o primeiro autor citado, a expansão do fordismo por meio da sua política de produção e consumo de massa para outros países possibilitou que o próprio sistema permitisse o processo de superprodução. O autor utilizou a recuperação econômica de países europeus ocidentais e do Japão como exemplo. Segundo ele, ao identificarem a saturação de seus mercados internos, estes iniciaram o processo de exportação de seus produtos excedentes, o que resultou no acirramento da competitividade mundial e no enfraquecimento da demanda nos EUA (Harvey, 2001).

As autoras Behring e Boschetti (2009) complementaram a informação acima ao afirmarem que o aumento da produtividade, por meio do processo de inserção de tecnologias de automação que visavam à redução dos custos salariais, e ao aumento do desemprego, enfraqueceu a política sustentada pelo sistema keynesiano/fordista, o que fomentava a

partia da prerrogativa de que a produção de massa significava o consumo de massa, e instituiu "[...] um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista".

³ Se refere ao aumento da composição orgânica do capital e a subsequente queda das taxas de lucros (Tonelo, 2021, p. 69). Em outras palavras, o processo de superprodução ocorre quando se produz mais do que se pode comercializar (Tonelo, 2021).

superprodução, já que com o aumento do desemprego, ampliou-se também a perda do poder de consumo e, consequentemente a queda da demanda. Segundo as autoras:

As taxas de crescimento, a capacidade do Estado de exercer funções mediadoras civilizadoras cada vez mais amplas, a absorção das novas gerações no mercado de trabalho restrito já naquele momento pelas tecnologias poupadouras de mão-de-obra, não são as mesmas, contrariando as expectativas do pleno emprego, base fundamental daquela experiência. As dívidas públicas e privadas crescem perigosamente. A explosão da juventude em 1968, em todo o mundo, e a primeira grande catalisada pela alta dos preços do petróleo em 1973-1974- foram os sinais contundentes de que o sonho do pleno emprego havia terminado no capitalismo central e estava completamente comprometido na periferia do capital, onde nunca se realizou efetivamente (Behring; Boschetti, 2009, p. 103).

Portanto, diante da análise dos autores, constatamos que a crise do capitalismo de 1970, inicialmente, foi causada pelo próprio movimento de contradição do capital. Posteriormente, foi intensificada por outros fatores, como a questão dos recursos energéticos, que ocorreu devido a "decisão da OPEP⁴ de aumentar os preços do petróleo e da decisão árabe de embargar as exportações de petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973" (Harvey, 2001, p. 136). Em função desses fatores, ficou conhecida como "crise do petróleo".

Diante da crise econômica estabelecida e da constatação de que a política econômica keynesiana estava se esgotando, iniciou-se um processo de disputas em torno de como a economia seria recuperada e de diferentes projetos de sociedade. Sob uma perspectiva mais radical, Harvey (2005, p. 20) salientou que:

Uma resposta consistiu em aprofundar o controle e a regulação estatais da economia por meio de estratégias corporativistas (incluindo, se necessário, reprimir as aspirações do trabalho e dos movimentos populares por meio de medidas de austeridade, política de renda e mesmo controle de salários e preços). Essa resposta foi implementada por partidos socialistas e comunistas da Europa, que puseram suas esperanças em experimentos inovadores de governança em lugares como a "Bolonha Vermelha" controlada pelos comunistas da Itália, na transformação revolucionária de Portugal na esteira do colapso do fascismo, na passagem a um socialismo de mercado mais aberto e ideias de "eurocomunismo", particularmente na Itália [...] e na Espanha [...], ou então na expansão da forte tradição socialdemocrata do Estado de bem-estar social na Escandinávia. A esquerda congregou um considerável poder popular em apoio a esses programas, chegando perto do poder da Itália e adquirindo de fato o poder de Estado em Portugal, na França, na Espanha e na Grã-Bretanha, tendo mantido o poder na Escandinávia. Mesmo nos Estados Unidos, o congresso, controlado por democratas, lançou uma ampla onda de reformas regulatórias do começo da década de 1970 [...], que regulavam tudo,

⁴ Organização dos Países Exportadores de Petróleo.

da proteção ambiental à segurança e a saúde ocupacionais, passando pelos direitos civis e pela proteção ao consumidor.

Entretanto, apesar de todo o movimento mais revolucionário, explicado na citação acima, Harvey (2005, p. 21), sinalizou que “a esquerda não conseguiu ir muito além das soluções socialdemocratas e corporativistas tradicionais que, na metade dos anos 1970, se mostraram incompatíveis com os requisitos da regulação do capital”. Desse modo, entre os social-democratas que continuavam apostando na política econômica keynesiana, buscando por meio dela, resolver a crise estabelecida e os neoliberais, defensores do livre mercado, da competitividade e do Estado mínimo, estes últimos, acabaram por ganhar a disputa, se tornando a política econômica escolhida para ‘solucionar’ a crise (Harvey, 2005).

É importante salientar que Behring e Boschetti (2009, p. 103) chamaram a atenção de que, nesse contexto, “as elites político-econômicas, então, começaram a questionar e a responsabilizar pela crise a atuação agigantada do Estado mediador civilizador”, sobretudo para as classes que tiveram seus interesses mais contrariados pelo modelo anterior. Diante disso, evidenciou-se o argumento elaborado por Harvey (2005) de que, apesar do discurso de restauração do capitalismo global, isto é, de como uma teoria que poderia retirar o capitalismo da crise econômica, o neoliberalismo funcionou, primeiramente, como um projeto de restauração do poder das elites econômicas. Nas palavras do autor, “a neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação do capital global, mas teve sucesso na restauração ou [...] na criação do poder de uma elite econômica” (Harvey, 2005, p. 25), que teve amplos benefícios com o novo modelo econômico, como se discutiu a seguir.

1.1 – A instauração do Estado capitalista neoliberal

Apesar de ter sido implementada na década de 1970 como resposta à crise do capital, quando houve efetivamente condições para sua implementação, os fundamentos da teoria neoliberal foram desenvolvidos na década de 1940 por um grupo de economistas e acadêmicos da chamada Escola Austríaca de Economia, que tinham como liderança Friedrich Von Hayek, economista austríaco. Estes eram defensores da teoria do livre mercado e, portanto, contrários às propostas que defendiam o Estado interventor, como no caso do keynesianismo (Harvey, 2005). Assim, conforme o autor supracitado:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2005, 10).

Portanto, a prerrogativa do neoliberalismo era a de que o Estado teria que ser mínimo, isto é, deveria intervir minimamente nas relações econômicas e sociais. Nesse sentido, Harvey (2005) pontuou que no neoliberalismo o papel do Estado seria o de assegurar o direito à propriedade privada e ao funcionamento do mercado, mediante o uso da coerção, a partir de instituições militares, para garantir os direitos, caso fosse necessário. Além disso, esse Estado deveria possibilitar a criação de mercados onde até então não existiam, o que viabilizou o início do processo de privatização dos direitos sociais. De acordo com o autor em questão, esses mercados deveriam ser criados “em áreas como a terra, a água, a instrução (educação), o cuidado da saúde, a segurança social ou a poluição ambiental” (Harvey, 2005, p. 10).

Além do discurso do princípio da não-intervenção no comércio exterior e no processo de regulamentação dos mercados financeiros, permitindo a circulação livre do capital sem fronteiras, os argumentos neoliberais buscaram, incessantemente, a estabilidade monetária, as reformas fiscais e o enxugamento dos gastos sociais, que também poderiam comprometer os princípios de livre concorrência e da ideia de que a competitividade estimulada pelo mercado deveria ser um elemento a ser conquistado. Contudo, o discurso foi assentado nos princípios de que esses conjunto de medidas promoveria o almejado crescimento econômico, o que, ainda não se confirmou (Behring; Boschetti, 2009).

Diante do exposto, a teoria neoliberal, na verdade, defendia um Estado mínimo para o social, mas máximo para o capital. Nesse sentido, Behring (2008), relatou que a reforma do Estado, a partir da instauração do neoliberalismo, pode ser considerada como uma contrarreforma, pois:

[...] existe uma forte evocação do passado no pensamento neoliberal, bem como um aspecto realmente regressivo quando da implementação de seu receituário, na medida em que são observadas as condições de vida e de trabalho das maiorias, bem como as condições de participação política (Behring, 2008, p. 58-59).

Complementando a autora acima citada, Coutinho (2012) ressaltou que a palavra reforma que, originalmente, significava um movimento de progresso e que, politicamente, sempre esteve atrelada às lutas das classes trabalhadoras, passou a ser utilizada pelo ideário

neoliberal a seu favor, na tentativa de promover a ideia de que suas ações, sempre nomeadas de reformas, seriam positivas. Entretanto, o que identificamos no contexto do neoliberalismo é a implementação de uma série de contrarreformas que, segundo Coutinho (2012), longe de promoverem um reformismo do velho a partir da adesão de mudanças, isto é, de novas ações, realizam um processo de restauração de uma velha ordem política e social.

Importante sinalizar que o conceito contrarreforma foi elaborado por Gramsci (2002), em seus cadernos do cárcere. O conceito contrarreforma, está ligado a um processo político em que mudanças são promovidas de cima para baixo, sem a participação ativa das massas populares. Além disso, o conceito de contrarreforma também pode se aplicar a um outro conceito gramsciano, o de revolução passiva, que seria o processo de mudança de forças que ocorrem de forma progressiva, isto é, a composição de uma força anterior que vai sofrendo modificações e que resultam na composição de uma nova força. Neste sentido, a instauração do neoliberalismo se tratou de uma contrarreforma, pois promoveu a restauração e o aprofundamento das prerrogativas do liberalismo econômico anterior à crise de 1929.

Desse modo, inicialmente instaurado em países de capitalismo central, como os Estados Unidos e a Inglaterra no final da década de 1970, o sistema político-econômico neoliberal passou a ser disseminado para todos os países capitalistas, sobretudo os dependentes e periféricos a partir de meados da década de 1980, ganhando maior proporção na década de 1990, quando foi consolidado pelo Consenso de Washington⁵. Este evento formulou uma agenda que preconizava a desregulamentação econômica, a política de privatizações e o ajuste fiscal, com cortes de gastos públicos, como formas de restabelecimento do equilíbrio econômico (Castelo, 2013).

De acordo com Harvey (2005), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) ficaram encarregados de impor essa agenda neoliberal aos países endividados em troca da reorganização da dívida. Nesse sentido, a agenda neoliberal desenvolvida na década de 1990 a partir do Consenso de Washington, enfatizou o processo de desmonte dos Estados

⁵ Essa expressão decorreu de uma reunião promovida em 1989 por John Williamson no *International Institute for Economy*, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990. Assim, Williamson denominou de “Consenso de Washinton”, o conjunto de recomendações voltadas a reformas neoliberais que deveriam ser implementadas pelos países da América Latina (Saviani, 2008, p. 292).

Nacionais, sobretudo dos países de economia periférica, dependente e subordinada (Fernandes, 2006).

Conforme relatou Behring (2008, p. 59), o sistema neoliberal propôs a “dissolução da unidade constitutiva do Estado e do capital nacionais”. Estes passaram a ter seus papéis restringidos à preparação de seus territórios para receber investimentos estrangeiros, colocando em prática a política de desregulamentação. Além de abrirem suas economias para o capital estrangeiro, os Estados nações foram incentivados a privatizarem suas indústrias, vistas como fonte de despesas (Behring, 2008). Portanto, buscavam executar, de forma conjunta, as medidas voltadas à privatização e o ajuste fiscal, promulgadas pela agenda neoliberal.

Importante ressaltar que, assim como ocorreu com o keynesianismo, o neoliberalismo também foi disseminado pelos países de forma desigual. Harvey (2005, p. 21), apontou que o neoliberalismo possuiu um "desenvolvimento geográfico desigual [...] e sua aplicação (foi) frequentemente parcial e assimétrica de Estado para Estado e de formação social para formação social [...]" . Desse modo, notamos que o neoliberalismo, que teve a Inglaterra, um país de capitalismo central, como terreno de aplicação desse ideário, durante o governo de Margaret Thatcher, foi aplicado de modo variado nos demais países, sejam de capitalismo central ou periférico, de acordo com os interesses das elites destes. Nesse sentido, a aplicação do ideário neoliberal foi significativamente diferenciada, de acordo com o contexto social e realidade socioeconômica de cada país.

Desse modo, alguns países aderiram ao neoliberalismo via consenso, como os casos citados por Harvey (2005), da Nova Zelândia, Suécia, África do Sul e China contemporânea e, o Brasil. Outros países, como o Chile, que serviu como laboratório experimental das medidas neoliberais, isso ocorreu pela coerção, pois o golpe que derrubou o presidente Allende, em 1973, com o auxílio norte-americano, conduziu ao poder as Forças Armadas, que implementaram as diretrizes neoliberais no país. É importante chamar a atenção que a construção do ideário neoliberal ocorreu, em muitos casos, como condição para o recebimento de empréstimos pelas agências internacionais para “sanar” a dívida externa dos países dependentes (Harvey, 2005). Esse processo ficou evidenciado, inicialmente, com o emblemático caso do México e, posteriormente, em outros países, como o ocorrido no Brasil na década de 1990.

Assim como o Estado keynesiano estava intrinsecamente ligado ao sistema de produção fordista, o Estado neoliberal foi ancorado em profundas reorganizações nas relações de trabalho, voltadas para promover maior flexibilidade no processo produtivo, no qual o sistema de produção japonês, denominado de Toyotismo, é um dos seus principais representantes. Este modelo foi desenvolvido em um contexto de crise financeira em que foi necessário, segundo o proprietário da empresa Toyota, um dos criadores do modelo, aumentar a produção sem aumentar o quantitativo de trabalhadores na indústria. O sistema de produção ficou conhecido por uma revolução técnica que foi promovida na indústria japonesa. Essa reformulação ocorreu devido à adesão da indústria automobilística japonesa às experiências do ramo têxtil, onde os trabalhadores operavam de forma simultânea várias máquinas e mediante a adoção das técnicas de gestão de supermercados dos EUA, conhecida como sistema *Kanban*⁶, que se tratava da reposição dos produtos somente depois de sua venda (Antunes, 2006).

Desse modo, o Toyotismo introduziu no mundo produtivo um novo padrão tecnológico, que, caminhando na direção contrária ao padrão rígido fordista, fomentou uma reestruturação produtiva baseada em um processo de acumulação flexível (Behring, 2008). Segundo Harvey (2001), a acumulação flexível propagada pelo sistema toyotista:

É marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (Harvey, 2001, p. 140).

Diante do exposto, constatamos que a acumulação flexível se inseriu em um novo sistema de produção, baseado na intensificação do uso da tecnologia. Assim, ao utilizarem máquinas e máquinas-ferramentas controladas por computadores, a produção das empresas passaram a ser cada vez mais automatizadas, mediante o uso de equipamentos eletrônicos e de alta tecnologia no interior das fábricas. Além disso, se antes o foco da produção era para o consumo de massa, o novo sistema passou a focar na produção por demanda (*just in time*⁷), com foco no estoque mínimo. De acordo com Behring (2008, p. 35), nesse novo padrão de

⁶ Sistema de placas que são utilizadas para a reposição de peças. Ele é fundamental à medida que se inverte o processo, ou seja, passa a ser do final, após a venda, que se inicia a reposição de estoques. Desse modo, o *Kanban* é a senha de comando utilizada que alude à necessidade de reposição das peças ou produtos (Antunes, 2006, p. 34).

⁷ A produção deve ser realizada no menor tempo possível e o melhor aproveitamento possível do tempo de produção inclui transporte, o controle de qualidade e o estoque (Antunes, 2006).

produção, "um pequeno grupo de trabalhadores multifuncionais ou polivalentes opera a ilha de máquinas automatizadas, num processo de trabalho intensificado, que diminui ainda mais a porosidade no trabalho e o desperdício".

É importante destacar que a reestruturação produtiva provocou uma intensa reorganização no âmbito do processo produtivo e nas relações de trabalho, além da reorganização espacial, no qual o processo de desregulamentação da economia foi estratégico. No modelo toyotista, os processos de trabalho não necessariamente ocorrem no mesmo local, permitindo que capital localize a força-de-trabalho mais barata em outras regiões, ou em Estados que sejam mais dóceis ao processo de reestruturação produtiva em curso (Harvey, 2005). Portanto, "o Estado passa a ser agente facilitador da reestruturação capitalista portadora de novas formas de produção e de trabalho" (Muniz, 2019, p. 8).

Assim, no que tange ao mundo do trabalho, a acumulação flexível "parece implicar níveis relativamente altos de desemprego "estrutural" [...], a rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical [...]" (Harvey, 2001, p. 141). Diante da perda de poder dos sindicatos e da ampliação de mão de obra excedente, causada pelo alto índice de desemprego, os capitalistas cada vez mais impuseram à classe trabalhadora contratos de trabalhos mais flexíveis, resultando no aumento do trabalho desregulamentado, temporário, fragmentado (Harvey, 2001).

Portanto, conforme ressaltou Behring (2008, p. 37), "a reestruturação produtiva (que) vem sendo conduzida em combinação com o ajuste neoliberal [...] implica a desregulamentação de direitos, no corte de gastos sociais, em deixar milhões de pessoas à sua própria sorte e "mérito" individuais [...]" Em suma, trata-se de um processo de destruição dos direitos sociais básicos da classe trabalhadora, intensificação da exploração do trabalho e aumento da desigualdade social, em diversos países capitalistas, sobretudo os periféricos e dependentes (Fernandes, 2006), como no caso do Brasil, como será abordado mais à frente.

1.2 - A crise do capitalismo de 2008 e a ofensiva neoliberal sobre a classe trabalhadora

Para além dos perversos efeitos do neoliberalismo sobre o conjunto da classe trabalhadora, provocando o aumento do desemprego e a significativa redução de mecanismos de proteção social (Behring; Boschetti, 2009), as primeiras décadas do século XXI já

sinalizavam o esgotamento da capacidade do capital em expandir suas possibilidades de reprodução dentro do modelo até então estabelecido. De acordo com Tonelo (2021), as contradições do processo de acumulação do capital internacional no decorrer do período de quase três décadas, conhecido como projeto neoliberal, se manifestaram a partir “dos próprios limites atingidos pelo capital no interior do seu metabolismo social” (p.17). Portanto, foi a partir da constatação da falência do “padrão de acumulação neoliberal” (p.18), que o autor aponta para a construção de uma nova dinâmica do capital a partir de 2008.

Portanto, no ano de 2008, o sistema capitalista mundial foi abalado por uma nova crise estrutural, desencadeada pela chamada crise dos *subprimes*, que eclodiu nos Estados Unidos. Também chamados de hipotecas *subprimes*, tratavam-se de "créditos imobiliários concedidos a pessoas que não possuíam histórico de crédito ou que estavam inadimplentes" (Tonelo, 2021, p. 20). Nesse sentido, a estrutura da crise dos *subprimes* teve início com a expansão do mercado imobiliário através da incorporação de um grande grupo de pessoas. Segundo Tonelo (2021, p. 19), a ampliação do setor imobiliário ocorreu, portanto, a partir da combinação de dois fatores: "a incorporação de novos segmentos na concessão desses créditos e a flexibilização tanto dos critérios de avaliação como da forma de financiamento por parte dos bancos".

Ainda de acordo com o autor citado, as hipotecas *subprimes*, consideradas de alto risco, foram transformadas, pelos bancos, em "pacotes vendáveis, que podem ser chamados de *securities*" (Tonelo, 2021, p. 20). Esse processo recebeu o nome de securitização, caracterizado como o agrupamento de diferentes espécies de "passivos financeiros que eram convertidos em títulos padronizados e negociáveis no mercado" (Idem, p. 20). Dessa forma, esses títulos eram vendidos para investidores que, ao comprarem, assumiam os riscos e os lucros que estes ofereciam. Nas palavras do supracitado autor, a compra desses pacotes "eram um risco, mas que na maioria dos casos saia rentável" (Tonelo, 2021, p. 21).

Diante de um contexto aparentemente "favorável" à concessão desse sistema de hipotecas *subprimes* e securitização, os bancos ampliaram a desregulamentação financeira, ao expandirem a venda de imóveis sem realizar análise de capacidade de pagamento, o que, consequentemente, aumentou o risco dos pacotes financeiros vendidos para os investidores. O resultado de toda essa expansão da desregulamentação financeira foi o aumento da inadimplência das hipotecas *subprimes* e da explosão do processo inflacionário. A partir do momento em que não foram efetuados os pagamentos das hipotecas, as pessoas perdiam as casas. Estas eram colocadas de volta à venda, resultando no aumento do número de casas à

venda e na queda do interesse dos investidores pela compra dos pacotes financeiros derivados desses empréstimos. Soma-se a isso, o fato de que, com a queda do valor dos imóveis, as pessoas que podiam pagar suas hipotecas, desistiam das que já possuíam para assumir outra com o valor mais baixo. Posto isto, foi por meio da junção de todos esses fatores que se desencadeou a explosão da bolha inflacionária, com a quebra dos setores imobiliário e financeiro norte-americanos (Tonelo, 2021). Na perspectiva do mesmo autor:

A crise de 2008 não poderia se dar de maneira diferente: a própria natureza econômica de toda crise, “a conversibilidade de letras de câmbio em dinheiro”, ou de títulos hipotecários em juros mensais, como na crise dos subprimes, implica uma quebra abrupta do esquema de reprodução do capital, que tende a reorganizar de forma repentina o seu funcionamento. Isso significa que, no interior da crise, expressa-se com força a violenta passagem de redistribuição dos lucros entre os capitais para a concorrência abrupta, canibalesca e destruidora do capital financeiro (Toledo, 2021, p. 10).

Portanto, a crise de 2008 é compreendida como uma resposta às contradições impostas pelo projeto neoliberal ao processo de superprodução, sobreacumulação e na queda das taxas de lucro em âmbito mundial ocasionados pela crise da década de 1970, além da relativa perda da hegemonia norte-americana. De acordo com Tonelo (2021, p. 61), o neoliberalismo contribuiu para a “hiperfinanceirização, novas políticas monetárias e fiscais, reestruturação produtiva, política imperialista nos países dependentes”, acirrando problemas já anteriormente identificados pelo capitalismo internacional, em crises de alcance regional.

Dessa forma, em sua análise sobre a questão, Tonelo (2021, p. 62) apontou que “a crise de 2008 não foi produto de um descuido financeiro, mas uma nova evidência da antiga doença pela qual o capital internacional estava acometido e que, na realidade, em 2008, só deu um novo e contundente sinal”. Assim, o mesmo autor identificou que, longe de ser apenas uma crise econômica isolada, a recessão de 2008 mostrou a incapacidade do ideário neoliberal em oferecer medidas concretas para a saída da crise iniciada ainda na década de 1970. Nesse sentido, salientou que a opção da burguesia internacional por diminuir os efeitos da crise de superacumulação de 1970 por meio da implementação das medidas neoliberais, tais como o estímulo à financeirização e à ofensiva do capital contra o trabalho, não resolveram a crise de 1970, mas a postergaram, levando à instauração da grande recessão de 2008 (Tonelo, 2021).

Contudo, cabe aqui destacar que, enquanto o processo de hiperfinanceirização, promovido por meio da desregulamentação do setor financeiro, realizada a partir da implementação de políticas fiscais e monetárias, possibilitou que o neoliberalismo garantisse

um curto período de estabilidade do sistema capitalista, tendo em vista que as taxas de lucro voltaram a declinar no contexto de explosão da crise de 2008 (Tonelo, 2021). A ofensiva neoliberal contra o trabalho, novamente gerou o aumento da desigualdade social, da pobreza, do desemprego e da precarização do trabalho, levando os centros imperialistas a buscarem saídas para o problema dessa questão social com o desenvolvimento do neoliberalismo humanizado, como será apontado no caso do social-liberalismo.

Portanto, a crise de 2008 foi apenas a consolidação do fracasso do neoliberalismo como política econômica, nos quais os seus primeiros sinais já ocorreram na década de 1990, tais como a crise asiática de 1997, quando foram observadas as desastrosas consequências sociais que o sistema gerou em troca de ganhos econômicos ínfimos. Entretanto, Tonelo (2021, p. 17), chamou a atenção de que a crise de 2008, iniciada com o colapso do Banco Lehman Brothers pode ser considerada um ponto de inflexão no capitalismo internacional, tratando-se de um “evento com consequências econômicas, políticas, sociais, geopolíticas e militares em um amplo arco de países do Ocidente ao Oriente, das potências aos países dependentes”.

Diante do cenário de predomínio da mundialização da economia, não demorou muito para que a crise iniciada nos EUA chegassem aos países da Europa e da América Latina. Como um efeito dominó, a crise de 2008 foi atingindo todas as economias capitalistas mundiais, gerando, mais uma vez, consequências desastrosas, sobretudo, nos países de capitalismo periférico, dependente e subordinado (Fernandes, 2006). Conforme relatou Tonelo (2021, p. 25), após atingir as potências capitalistas, a crise foi se deslocando “para países avançados mais débeis, países emergentes e o sul do mundo – com um conjunto de planos de austeridade, ajustes fiscais, reformas (trabalhistas, previdenciárias), subordinação por meio da dívida pública etc”.

Portanto, assim como no contexto da crise de 1970, a burguesia internacional, novamente, não buscou resolver os problemas da contradição do capital, optando, mais uma vez, pelo receituário neoliberal e aprofundando medidas contra a classe trabalhadora, já iniciadas na crise anterior. Desse modo, sobretudo a partir de 2008, instaurou-se um processo de destituição dos direitos trabalhistas que ainda não tinham sido retirados na conjuntura de 1970, por meio da implementação de reformas trabalhistas e previdenciárias. Estas reformas, ao desregularizar leis trabalhistas, abriram caminho para a intensificação do processo de reestruturação produtiva, que reformulou completamente os processos de trabalho, como ocorrido com a implantação do Toyotismo, naquele momento.

Assim, enquanto na década de 1970 a reestruturação produtiva promoveu a incorporação dos trabalhos terceirizados e a “intensificação do trabalho com a nova maquinaria e transformações tecnológicas” (Tonelo, 2021, p. 86), neste novo contexto da crise de 2008 houve a intensificação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos processos de trabalho. Desse modo, a partir de novos mecanismos tecnológicos como os algoritmos, a Inteligência artificial (IA), a internet das coisas e a impressora 3D, por exemplo, foram sendo criadas novas formas de relações de trabalho, estas, por sua vez, caracterizadas pela informalidade, flexibilidade, precariedade e individualidade (Antunes, 2020).

Os trabalhos de plataforma, nos quais os casos mais emblemáticos são a empresa de transporte por aplicativo Uber e sistema delivery de alimentos *Ifood*, exemplifica esse cenário de desenvolvimento de novas relações de trabalho. Outras formas de trabalho também criadas nesse novo contexto podem ser citadas, tais como os casos do contrato de zero hora, no qual os trabalhadores ficam à espera de chamadas para realizarem seus trabalhos e só recebem pelo tempo, estritamente trabalhado, excluindo-se o tempo de espera. E o trabalho a voucher, caracterizado pelo recebimento de vouchers pelas horas de trabalho executadas e que poderiam ser trocados pelo equivalente monetário (Antunes, 2020).

As transformações das relações de trabalho citadas acima estão articuladas à chamada Indústria 4.0 ou Quarta Revolução Industrial, que se trata de um conjunto de inovações propostas pelo governo alemão, em associação com o setor empresarial, que tem como proposta “gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo [...], estruturado a partir das novas tecnologias da informação e comunicação” (Antunes, 2020, p. 13). Em 2016, a Indústria 4.0, foi apresentada no Fórum Mundial Econômico em Davos pelo economista Klaus Schuab, no qual explicitou que com o barateamento e os avanços da tecnologia, a incorporação da internet das coisas, big data, entre outros mecanismos, o sistema produtivo chegou a um ponto de inflexão (Schuab, 2016). Porém, com a flexibilização e aceleração das ações produtivas, a indústria 4.0 vem intensificando os processos de exploração sobre o trabalho e aumentando a oferta do trabalho precarizado. De acordo com Antunes (2018, p. 52), o modelo da indústria 4.0 implicaria em:

mais desemprego, mais trabalhadores intermitentes, mais eliminação de postos de trabalho, menos pessoas trabalhando com os direitos preservados (e) para tentar “amenizar” esse flagelo, propaga-se em todo canto um novo subterfúgio: o empreendedorismo, no qual todas as esperanças são apostadas e cujo desfecho nunca se sabe qual será.

Esse processo não se restringe às utilizações das tecnologias, mas aos objetivos dessa incorporação no cotidiano do labor e o perfil esperado de trabalhador. A Quarta Revolução Industrial aprofundou a meticulosa contagem de tempo do Toyotismo e sua observância ficou mecanizada, o que desumanizou a gestão e incorporou parâmetros não negociáveis no decorrer da atividade laboral. A partir de então, é o software ou a inteligência artificial que é responsável para determinar se a produtividade daquele trabalhador está nos parâmetros desejados de ganhos (Abílio; Amorim; Grohmann, 2021), aqui então tem-se a interação máquina-homem, sendo a máquina o mecanismo de controle, gerência e superioridade nesta relação.

De acordo com Tonelo (2021, p. 122), pode-se apontar duas consequências principais da Indústria 4.0 para o mundo do trabalho. A primeira refere-se ao aumento “da composição orgânica do capital, aumentando o capital constante⁸ e diminuindo o capital variável⁹”. Na perspectiva do autor, isso se refere à expansão do uso das máquinas nos processos de trabalho, com o objetivo de reduzir, ao máximo, o número de trabalhadores, o que já havia sido iniciado com o Toyotismo. A segunda, para o mesmo autor, relaciona-se à intensificação do controle do capital sobre o trabalhador:

Por exemplo, com os mecanismos nos quais as máquinas teriam de “avisar” aos empregadores com dados mais precisos sobre falhas, panes, itens com defeito (diminuindo as perdas e intensificando o ritmo de trabalho), número de itens produzidos, produtividade de cada trabalhador em determinados segmentos, velocidade com que insumos chegariam para dar continuidade do trabalho. Pode-se esperar que se combine a “internet das coisas” na esfera industrial com a “uberização do trabalho” em perspectiva, com as fábricas conectadas informando mais detidamente a capacidade de produção e podendo fazer com que os empregadores contratem e demitem com mais agilidade (Toledo, 2021, p. 122).

Entretanto, um dos pontos de contradição da Indústria 4.0 é que apesar dos altos níveis tecnológicos no uso laboral, poucas vagas altamente qualificadas são requeridas para a produção. Dessa maneira, mesmo com o grande incentivo em formação e qualificação por meio de programas educacionais que se voltaram à qualificação profissional na era tecnológica, apenas poucos indivíduos ocuparam esses espaços, criando um grande exército de reserva

⁸ Conceito desenvolvido por Marx em sua obra “O capital” (1989), que diz respeito a composição total do capital de uma empresa, isto é, o capital investido em máquinas, ferramentas, equipamentos, matéria prima e insumos, bem como nas instalações físicas. Este não cria valor em si, mas transfere ele para o produto que produzir.

⁹ Também desenvolvido por Marx em “O capital” (1989), o conceito de capital variável diz respeito a parte do capital total que é gasta na compra da força de trabalho humana, isto é, pagando os salários dos trabalhadores. Diferente do capital constante, o capital variável, aumenta o valor no processo produtivo.

qualificado que, sem outra inserção no mercado, desempenhará atividades precarizadas e instáveis (Antunes, 2005). Uma herança que se agrava desde o Toyotismo da revolução digital.

No caso do capitalismo periférico de dependente (Fernandes, 2006), que será analisado no próximo tópico, o discurso da inevitabilidade da implementação da Indústria 4.0, que ocorreu a partir da ascensão do bloco neoliberal ortodoxo, se contrapõe ao processo de desindustrialização da economia em curso desde a adoção do projeto neoliberal no Brasil, ao longo da década de 1980 (Paulani, 2012). Na perspectiva da autora, isso implicou no fortalecimento do capital especulativo, a submissão aos credores e agências internacionais e a intensificação do processo de financeirização da economia. Contudo, a partir dos efeitos da crise de 2008, a autora chamou a atenção para o fortalecimento do processo de desindustrialização da economia no país, a partir do incentivo à exportação das commodities no atual padrão de acumulação, o que contrariaria os pressupostos do discurso construído pelos componentes do bloco neoliberal ortodoxo (Paulani, 2012). Entretanto, essa questão será desenvolvida em maior profundidade no próximo capítulo.

Diante do exposto, nesse novo contexto, a precarização da classe trabalhadora foi sendo intensificada a partir da ampliação e fortalecimento dos processos de flexibilização e informalização do trabalho. Os trabalhos de plataformas tem sido os grandes promotores do trabalho flexível, sobretudo a partir do contrato de zero hora que, como citado anteriormente, é uma modalidade de trabalho em que o trabalhador deve estar sempre disponível, gerando o que Antunes (2018, p. 50) denominou de “escravidão digital”. Além disso, soma-se a essa pretensa flexibilidade, o discurso da autonomia desses trabalhadores frente aos trabalhos exercidos por meio das plataformas, fomentando a ideia de que estes trabalhadores seriam empreendedores, nas palavras de Antunes (2018, p. 46), “uma mescla de burguês-de-si-próprio e proletário-de-si-mesmo”. De acordo Filgueiras e Antunes (2020, p. 66), essas novas formas de trabalho:

[...], além da possibilidade de potencializar exponencialmente as formas de obtenção de lucros e até mesmo de extração do mais-valor (possuem), a capacidade de permitir que as empresas utilizem ferramentas como instrumental sofisticado de controle da força de trabalho, de que são exemplos o registro em tempo real da realização de cada tarefa e da velocidade, local e movimentos realizados, além da mensuração das avaliações, tudo sob o aparente comando dos algoritmos.

Diante do que foi analisado pelos autores, notamos que um dos efeitos dessas novas relações de trabalho sobre o trabalhador é a ampliação do controle. Assim, apesar da aparente autonomia frente a ausência de uma espécie de gerente que observe e controle o trabalhador e

seu exercício laboral, os algoritmos desempenham esse papel de forma ainda melhor sucedida. Além de controlar o tempo de trabalho, dispõe de um sistema de avaliação que permite descartar, a qualquer momento, o trabalhador de sua função, sem possibilidade de tentativa de reversão via diálogo, já que o seu "gerente" é um mecanismo tecnológico (Filgueiras; Antunes, 2020).

Além da ampliação do controle, outros efeitos dessas novas relações de trabalho que podem ser observados são a transferência de riscos, já que os trabalhadores se responsabilizam pelos instrumentos de trabalho e eventuais acidentes que possam ocorrer, sem acesso a qualquer forma de assistência. Destacamos ainda, o aumento da competitividade entre os trabalhadores e o consequente rebaixamento da remuneração, já que estes ficam à disposição para a realização do trabalho e o que ofertar o "melhor" valor é o escolhido; e a individualização do trabalho, o que dificulta a conscientização dos trabalhadores quanto à precariedade e exploração laboral a que estão submetidos e a consequente construção de pautas e lutas coletivas em prol da reversão da situação (Filgueiras; Antunes, 2020).

Todavia, é importante salientar que, apesar do avanço do capital, o processo de resistência dos trabalhadores foram notáveis ao longo do mundo, a partir de 2008. Segundo Tonelo (2021), mesmo quando o operariado não era o principal sujeito das manifestações, a ofensiva contra o capitalismo originou vários movimentos de massa, tais como a Primavera Árabe e as mobilizações de jovens, negros, mulheres e em defesa dos LGBTs, por exemplo. Além disso, o mesmo autor destacou que, entre 2008 e 2015, ocorreram pelo menos 65 ameaças de greve ou greves gerais.

Dentre os principais embates em função das draconianas medidas de austeridade aplicadas aos países mais pobres, Tonelo (2021) destacou o movimento operário grego, que, em função das mobilizações das greves gerais, a partir de 2011, causou um grave processo de desmobilização do regime¹⁰. Na Espanha, o Partido Popular implementou uma ajustada reforma trabalhista, que ampliou consideravelmente o trabalho precário no país e as possibilidades de o setor empresarial demitirem os trabalhadores, o que gerou uma série de greves gerais da classe trabalhadora espanhola (Tonelo, 2021).

¹⁰ *The Economic adjustment programme for Greece*, elaborado pela Comissão Europeia, era composto por medidas de congelamento de salário dos funcionários públicos, privatizações, reforma da previdência, aumento de impostos, dentre outros. Ver Tonelo, 2021.

Embora o foco principal das reformas trabalhistas tenha sido nos países semiperiféricos, como Portugal, Espanha e Itália, as potências também foram afetadas pelo regime de austeridade, como a França, durante a gestão do governo François Holland (Partido Socialista) e Emmanuel Macron (Renascimento), nos anos de 2016 e 2017¹¹. Um dos embates mais expressivos ocorreu por meio das chamadas “ações Robin Hood” no qual os trabalhadores do setor elétrico cortaram a eletricidade das instituições oficiais e das empresas, e restauraram as redes para a grande população (Tonelo, 2021). No Brasil, o "Breque dos Apps, como sugestivamente foram denominadas as duas primeiras greves dos trabalhadores e trabalhadoras de aplicativos [...], em junho de 2020" (Antunes, 2020, p. 22), evidencia esse crescente movimento.

Em resumo, o possível processo de reestruturação produtiva promovido após a crise de 2008, por meio do estímulo às TICs e da Indústria 4.0, vem alterando significativamente as relações de trabalho e intensificando o processo de precarização da classe trabalhadora, a partir de trabalhos com jornadas extenuantes, sem salários fixos, sob vigilância constante e sem direitos trabalhistas (Antunes, 2018). Essa nova conjuntura, portanto, tem gerado “[...] consequências profundas que desestruturam ainda mais a classe trabalhadora, seu tempo de trabalho e de vida, seus direitos, suas condições de saúde, seu universo subjetivo, etc (Antunes, 2018, p. 42).

Diante disso, constatamos que, apesar de ser um sistema de produção marcado por ciclo de prosperidade e recessão, as atuais crises do sistema capitalista mostram que o espaço de tempo entre os períodos de estabilidade e recessão tem sido mais curtos, com a instauração de crises de forma mais frequente. Como foi visto a partir do estudo realizado, parte dessa questão está relacionada ao fato de o neoliberalismo não conseguir resolver os problemas de contradição do capital e mesmo assim, continuar sendo apresentado pelas classes burguesas como a melhor alternativa de sistema de acumulação. Nesse contexto, a classe trabalhadora vem sofrendo progressivamente o aumento do processo de espoliação de direitos e exploração no trabalho.

Contudo, como exposto nessa primeira parte, as consequências econômicas e sociais do capitalismo neoliberal vem sendo sentidas de forma mais intensa nos países de economia periférica, dependente e subordinada, como no caso do Brasil. Nesse sentido, a partir da análise de Florestan Fernandes (2006) sobre a formação social brasileira, avaliaremos nos próximos

¹¹ Para mais informações sobre a reforma francesa, ver Tonelo, 2021.

tópicos, como essas transformações no capitalismo e no mercado de trabalho mundial foram incorporadas à realidade brasileira e quais consequências elas têm gerado no país.

1.3 - Capitalismo brasileiro: a posição de dependência e subordinação segundo análise da formação social brasileira de Florestan Fernandes

O esforço de problematização de Florestan Fernandes sobre a realidade brasileira e latino-americana permanece atual. Ao analisar a especificidade da formação social brasileira e investigar as raízes do subdesenvolvimento no capitalismo dependente, colaborou arduamente para o debate acadêmico nas ciências sociais ao longo das décadas de 1950, 1960 e 1970.

Em sua análise, Florestan Fernandes (2006) sinalizou que o Brasil ocupou, no quadro dos países capitalistas, a posição de dependente em relação aos países de capitalismo central. De acordo com o autor, podemos encontrar as raízes da posição de dependência do Brasil na ordem internacional no processo de construção da burguesia brasileira e do que ele denominou de “revolução burguesa”. Portanto, Fernandes (2006) chamou a atenção para o fato de que a constituição da sociedade de classes no Brasil ocorreu a partir da manutenção das permanências das estruturas coloniais, tendo o passado como referência. Portanto, se contrapõe ao modelo de revolução burguesa clássica europeia, se inserindo na ordem capitalista de modo singular e problemático.

A ordem colonial escravista é um dos principais elementos para se compreender o caráter periférico, dependente e subordinado do capitalismo no Brasil e a frágil constituição do proletariado no país. Na perspectiva do autor:

E, por essa mediação, o que fez com todos, mesmo com o operariado, sobretudo com as elites, conformando-as nos limites estreitos de uma sociedade de privilégios e não de uma sociedade de competição efetiva, como deveria ser a capitalista. A escravidão adquiriu sentido e se instituiu em nome do lucro e, portanto, em nome da inserção marginal do Brasil no amplo processo de reprodução ampliada do capital nos centros hegemônicos do capitalismo nascente. A escravidão gerou uma estrutura social vigorosa, produziu instituições duradouras e engendrou mentalidades que persistem de algum modo até nossos dias (Fernandes, 2006, p. 20).

Portanto, a configuração do sistema colonial foi estratégica para a posterior formação social brasileira, na qual os senhores de engenho (proprietário de terras) tinham uma posição subordinada na economia mercantil, do qual fazia parte a metrópole. Apesar das elites

econômicas serem detentoras do processo de exploração dos recursos naturais, o excedente era encaminhado para o exterior, além da forte pressão dos pesados tributos, o que configuraria o seu caráter dependente (Souza, 2022). Portanto, para Fernandes (2006), a instauração dessa modalidade de capitalismo no Brasil ocorreu em função da manutenção das estruturas coloniais tradicionais, marcadas pelo patrimonialismo e pelo autoritarismo.

No decorrer do século XIX, durante o processo de consolidação do Estado Nacional, criou-se um mercado interno, aliado ao surgimento de novos cenários para o país e a intensificação do processo de urbanização, que afetou consideravelmente as múltiplas concepções da aristocracia agrária. Contudo, esse processo de transformação, denominado pelo autor de “aburguesamento” (Fernandes, 2005. p. 45), pode ser comparado ao papel desempenhado pela nobreza europeia no decorrer da expansão do modo de produção capitalista. Contudo, esse processo ocorreu sem que essa classe abrisse mão dos seus privilégios conquistados. Portanto, a Independência política, vista pelo autor como “a primeira revolução social que se operou no Brasil” (Fernandes, 2005, p. 49) não se configura enquanto uma ruptura com o passado colonial, nos quais elementos (escravidão e patrimonialismo) foram incorporados, de outro modo, no novo contexto (Fernandes, 2005). Isso, inclusive, é um dos elementos para explicar a ausência de compromissos com os direitos da população e sua exclusão nos processos decisórios (Souza, 2022).

Na perspectiva do autor, a Independência, em função dos fatores anteriormente elencados, não dispôs de condições para a construção de um projeto nacional autônomo, na medida em que as classes dominantes não se insurgiram contra o estatuto colonial, caracterizando o que Fernandes denominou de “revolução dentro da ordem” (Fernandes, 2006). Portanto, a adesão das elites aos pressupostos liberais ocorreu de modo parcial, de modo que estes atendessem aos seus interesses. Isso contribuiu para a especificidade da organização do Estado nacional no Brasil voltado para atender aos interesses privados (Souza, 2022).

Segundo Fernandes (2006), o fim do Império e o começo da República do Brasil marcaram o início da germinação do poder da burguesia brasileira e da sua dominação. Ainda segundo o autor, a burguesia brasileira foi construída a partir da junção de diferentes classes, isto é, da antiga aristocracia comercial, as elites dos imigrantes que vinham para o Brasil e seus descendentes e das oligarquias em transformação (Fernandes, 2006). Portanto, para o mesmo autor, “na verdade, várias burguesias [...] que se formaram em torno da plantação e das cidades, mais se justapõem do que se fundem, e o comércio vem a ser o seu ponto de encontro e a área

dentro da qual se definem seus interesses comuns” (Fernandes, 2006, p. 240). Desse modo, como explicou Fernandes (2006, p 239):

O que muitos autores chamam [...] de crise do poder oligárquico não é propriamente um “colapso”, mas o início de uma transição que inaugurava, ainda sob a hegemonia da oligarquia, uma recomposição das estruturas do poder, pela qual se configurariam, historicamente, o poder burguês e a dominação burguesa.

Portanto, diante do exposto, observamos que, diferentemente do ocorrido nos países de capitalismo central, em que a burguesia, inicialmente, se inseriu como uma classe de oposição que buscava a superação da era senhorial e da economia feudal, no Brasil, a forte presença da antiga oligarquia na formação do que se configurou como a burguesia nacional, consolidou a permanência dos traços senhoriais, como o forte conservadorismo social, cultural e político, o que diluiu o impacto inovador do que seria uma verdadeira dominação e revolução burguesa (Fernandes, 2006). Assim, a burguesia que se formara, possuía “[...] uma linha de múltiplos interesses e de adaptações ambíguas, preferindo a mudança gradual e a composição a uma modernização impetuosa, intransigente e avassaladora” (Fernandes, 2006, p. 241).

Desse modo, conforme relatou Fernandes (2006), as burguesias revolucionárias europeias tinham como bandeiras de luta a transformação dos aspectos econômicos, sociais e políticos de toda uma sociedade. No Brasil, a burguesia que se formou “[...] tendia a circunscrever a modernização ao âmbito empresarial e às condições imediatas da atividade econômica ou do crescimento econômico”, isto é, ela não tinha como o objetivo “[...] empolgar os destinos da nação como um todo, para revolucioná-la de alto a baixo” (Fernandes, 2006, p. 242). Em relação ao aspecto político, especificamente, no que se refere ao Estado, como citou Fernandes (2006, p. 240), a burguesia brasileira posicionou-se de forma a “[...] exercer pressão e influência sobre o Estado e, de modo mais concreto, orientar e controlar a aplicação do poder político estatal, de acordo com seus fins particulares”.

Todavia, é importante salientar que, como relatou Fernandes (2006, p. 242), a burguesia brasileira se definiu “[...] em face de seus papéis econômicos, sociais e políticos, como se fosse a equivalente de uma burguesia revolucionária, democrática e nacionalista. Propõe-se, mesmo, o grandioso modelo francês da Revolução Burguesa nacional e democrática”. No entanto, de acordo com o autor supracitado, essa farsa não durou muito tempo, já que a burguesia brasileira começou a mostrar a sua verdade face ao agir de forma reacionária e conservadora contra

qualquer movimento de oposição na nova ordem estabelecida (Fernandes, 2006). Como expôs o autor:

Visando conter qualquer movimento de oposição contra a ordem (setores médios da população, por exemplo), cabia a burguesia brasileira [...] as reservas de opressão e de repressão a uma sociedade de classes em formação foram mobilizadas para solapá-la e para impedir que as massas populares conquistassem, de fato, um espaço político próprio, “dentro da ordem”. Essa reação não foi imediata, ela teve larga duração, indo do mandonismo, do paternalismo e do ritualismo eleitoral à manipulação dos movimentos políticos populares, pelos demagogos conservadores ou oportunistas e pelo condicionamento estatal do sindicalismo (Fernandes, 2006, p. 244-245).

Apontadas as principais características da formação do que veio a se configurar como a burguesia brasileira, Fernandes (2006), identificou como essa classe foi responsável por manter e incentivar a posição de dependência do Brasil em relação aos países de capitalismo central. Como citado pelo supracitado autor, o desenvolvimento capitalista brasileiro ocorreu em três fases e “em nenhuma delas tivemos uma réplica ao desenvolvimento capitalista característico das nações tidas como centrais e hegemônicas” (Fernandes, 2006, p. 261). Ainda segundo o autor:

[...] nas três situações sucessivas, o desenvolvimento capitalista apresenta os traços típicos que ele teria de assumir nas nações todas como periféricas e heteronômicas, fossem ou não de origem colonial. (Assim), [...] em nenhuma das três fases do desenvolvimento capitalista chegou a impor: 1º) a ruptura com a associação dependente, em relação ao exterior (ou aos centros hegemônicos da dominação imperialista); 2º) a degradação completa do antigo regime e de suas sequelas ou, falando-se alternativamente, das formas pré-capitalistas de produção, troca e circulação; 3º) a superação de estados relativos de subdesenvolvimento, inerentes à satelitização imperialista da economia interna e à extrema concentração social e regional resultantes da riqueza (Fernandes, 2006, p. 261-262).

Diante do exposto, Fernandes (2006) ressaltou que as situações de dependência e subdesenvolvimento não são determinadas apenas por fatores externos, mas que fazem parte de toda uma estratégia mais complexa. Esta alinharia tanto a evolução externa quanto a interna do capitalismo e dispunha as classes dominantes como as responsáveis por “dimensionaram o desenvolvimento capitalista que pretendiam, construindo por suas mãos, por assim dizer, o capitalismo dependente como realidade econômica e política” (Fernandes, 2006, p. 262).

Na perspectiva do autor, teriam ocorrido três fases do capitalismo no Brasil : a fase de germinação do capitalismo moderno, que pode ser delimitada pelo período da Abertura dos Portos até os anos 1860; a fase de formação e ampliação do capitalismo competitivo, no período

entre 1860 e 1950 e compreendida como o contexto de “consolidação da economia urbano-industrial quanto a primeira transição industrial” (Fernandes, 2006, p. 264); e a fase de eclosão do capitalismo monopolista, ocorrida a partir do final da década de 1950 e consolidada a partir da década de 1960, com a ditadura empresarial-militar (Fernandes, 2006).

Em relação à primeira fase, Fernandes (2006) apontou que isso ocorreu por meio do enlace da economia interna com o mercado externo, que, no período, tinha como país hegemônico a Inglaterra. Nesse contexto, a economia brasileira recebia dinamismos externos com a exportação de empresas e produtos, por exemplo, o que contribuía para que o país se tornasse um “pólo de crescimento econômico acelerado” (p. 264). Essa situação funcionava como “estratagema para a conquista de uma posição hegemônica no comércio internacional do país e de apropriação indireta da maior parcela possível do excedente econômico gerado” (Fernandes, 2006, p. 264-265).

Além disso, o crescimento e o funcionamento do capitalista moderno também recebiam suporte por meio do desenvolvimento da cidade e sua população. No período em questão, as cidades eram constituídas pelas camadas ricas da população e possuíam os pequenos e médios comércios, assim, por meio do novo modo de vida urbano, permeado pelo padrão do consumo, estes funcionavam como um elo de reforço para o mercado capitalista moderno (Fernandes, 2006). Nas palavras do autor, “através dessas irradiações, o capitalismo moderno adquiria vida própria: potencialidades de crescer pela via do comércio interno [...]” (Fernandes, 2006, p. 265).

Ainda sobre a fase do capitalismo moderno, Fernandes (2006) salientou que, funcionando por quase três décadas (1860-1888) sob o mercado capitalista, a escravidão também teve forte influência no funcionamento e crescimento do capitalismo moderno. Diferentemente do que ocorria no mercado colonial, que expropriava completamente o mercado interno ao drenar todo o excedente econômico, no capitalismo moderno:

Através do novo mercado, as parcelas do excedente econômico, retidas dentro país, iriam encontrar formas de aplicação reprodutiva fora do circuito da produção escravista. Portanto, foi esse mercado que estimulou, condicionou e, com o tempo, intensificou a passagem do entesouramento tradicionalista e da acumulação estamental para transações especulativas mais abstratas e complexas, fundadas em expectativas de que elas eram seguras, honráveis e podiam incrementar o volume do dinheiro, do crédito e, por vezes, da riqueza materializada em ouro, em propriedade ou em valores (Fernandes, 2006, p. 265-266).

Diante do exposto, Fernandes ressaltou que a implantação e sistematização do capitalismo moderno brasileiro pode ser caracterizado como um processo de neocolonização do país, já que se tratou de uma operação em que “[...] se impunha que a economia interna se articulasse, institucionalmente, tanto ao mercado mundial quanto ao mercado hegemonicó externo” (Fernandes, 2006, p. 265). Ainda segundo o mesmo, o capitalismo moderno serviu como base de sustentação e evolução para a fase do capitalismo competitivo, que será apresentado a seguir.

Fernandes (2006) relatou que, diante de pressões advindas das dinâmicas do mercado mundial e também de pressões oriundas do próprio crescimento econômico interno, o mercado capitalista moderno passou por processo de transição que o levou à fase do capitalismo competitivo. No que diz respeito às pressões externas “[...] o padrão de desenvolvimento capitalista das sociedades hegemonicás se abatia [...] sobre o setor urbano-comercial, exigindo certa organização do espaço socioeconômico para tornar viável o aumento do intercâmbio comercial-financeiro e institucional” (Fernandes, 2006, p. 271). Já em relação ao crescimento econômico interno, este chegou a um ponto de maturação que passou a exigir que “transformações quantitativas se convertessem em transformações qualitativas, com maior diferenciação setorial ou regional e com maior integração em escala nacional daquele mercado” (Fernandes, 2006, p. 271).

Como foi citado anteriormente, a partir da década de 1860 instaurou-se a segunda fase, denominada de capitalismo competitivo, que perdurou até a década de 1950. O país aderiu a essa nova etapa com flexibilidade, pois, segundo Fernandes (2006), havia alcançado um significativo nível de produtividade com o sistema de exportação e importação e a consequente expansão do setor urbano-comercial. Além disso, devido aos recursos e potencialidades que o Brasil oferecia, como as riquezas naturais, países que disputavam a hegemonia mundial, como Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos, voltaram seus interesses para o país. Esses fatores, somados ao movimento de imigração que ocorreu da Europa para o Brasil, possibilitaram que os países de capitalismo central “[...] se dispusessem a intervir de modo mais ativo na reorganização institucional do espaço econômico interno” (Fernandes, 2006, p. 272), em outras palavras, iniciou-se a fase em que o capitalismo central concorreu para “a construção de uma economia capitalista dependente nos trópicos” (Idem, p. 272).

Apesar de já dispor das características de um país dependente na fase do capitalismo moderno, a concretização da posição de dependência e subordinação do Brasil ocorreu no

processo de implantação da fase do capitalismo competitivo, pois como relatou Fernandes (2006, p. 275):

Ao lado do esquema inicial de importação e exportação, (os países de capitalismo central), exigiam que se organizassem outros esquemas simultâneos de intervenção comercializada nas economias periféricas, na esfera dos serviços públicos e da estrutura das cidades, na rede de comunicações e de transportes, na transplantação de imigrantes, na preparação de planos de colonização e expansão da agricultura comercial ligada ao comércio interno, na substituição da produção artesanal pela produção manufatureira, na introdução de novos padrões de ensino, de utilização de recursos humanos e de estilo de vida, na transferência das tecnologias que tornassem tudo isso viável, etc.

Portanto, nessa etapa, a intervenção externa foi significativamente ampliada, passando a atuar em diferentes setores da sociedade e impondo mudanças que deveriam ser realizadas. Cabe aqui chamar a atenção para o fato de que a área da educação também passou a sofrer interferências externas, com a imposição de padrões de ensino. Como será debatido posteriormente, esse processo irá se consolidar e expandir conforme a dependência e subordinação do Brasil forem se aprofundando, sobretudo na fase do capitalismo monopolista.

Conforme afirmou Fernandes (2006), o desenvolvimento promovido no Brasil durante o período do capitalismo competitivo foi induzido de fora para dentro e este foi projetado para manter a situação de dependência do país já que:

[...] o desenvolvimento induzido somente selecionava e transferia dinamismos que aceleravam transformações capitalistas mais ou menos necessárias ao processo de incorporação em curso; eles eram insuficientes ou neutros para transformações capitalistas mais complexas e, de qualquer modo, não poderiam gerar, por si mesmos, um desenvolvimento capitalista autônomo e auto-sustentado, análogo ao das economias centrais e hegemônicas (Fernandes, 2006, p. 277).

A questão mencionada acima corrobora com o exposto anteriormente, em relação ao aprofundamento da posição de país capitalista periférico, dependente e subordinado do Brasil no contexto de irrupção do capitalismo monopolista. A terceira fase do capitalismo analisada por Fernandes (2006, p. 294) começou “a alcançar sua primeira fase de clímax em conexão com a Primeira Guerra Mundial”. Todavia, foi se consolidando nos períodos posteriores, diante de alguns marcos históricos importantes, tais como a crise de 1929 e o advento da Segunda Guerra Mundial. Segundo o autor, esses quadros de crises econômicas, políticas e sociais exigiram transformações nos países de capitalismo central, nas quais:

[...] engendraram formas ultradestrutivas de utilização das matérias-primas da periferia, as quais converteram, em maior ou menor grau, as nações periféricas em fator de equilíbrio e de crescimento balanceado das economias centrais. [...] as nações periféricas, como fonte de matérias-primas essenciais ao desenvolvimento econômico sob o capitalismo monopolista, viram-se extensa e profundamente, incorporadas à estrutura, ao funcionamento e ao crescimento das economias centrais como um todo. Daí resultou uma forma de incorporação devastadora da periferia às nações hegemônicas e centrais, que não encontra paralelos nem na história colonial e neocolonial do mundo moderno, nem na história do capitalismo competitivo (Fernandes, 2006, p. 296).

Portanto, constatamos que a fase do capitalismo monopolista executou um processo de ampliação, sem precedentes na história, da dependência e subordinação dos países de capitalismo periférico aos de capitalismo central. No entanto, é importante salientar que essa dominação exacerbada não possuía apenas um viés econômico, com o interesse nas matérias-primas, mas também político, devido à ameaça da sobrevivência do sistema capitalista diante das ascendentes revoluções socialistas, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial (Fernandes, 2006).

Portanto, a intensa polarização geopolítica, sobretudo entre dois grandes principais blocos: URSS X EUA, foi também um fator que levou os países hegemônicos e centrais do capitalismo a promoverem a ofensiva em relação aos países de capitalismo periférico e dependente, caracterizada pela instauração da etapa do capitalismo monopolista nesses países.

Desse modo, a partir do discurso de que sem estabilidade na esfera política não poderia haver cooperação no âmbito econômico, os países de capitalismo central passaram a impor que as elites dos países periféricos, dependentes e subordinados se organizassem de forma a manter o projeto de desenvolvimento capitalista dependente, também chamado de desenvolvimento por associação (Fernandes, 2006). Em função disso:

Os governos das nações hegemônicas e as organizações ou alianças ligadas à comunidade internacional de negócios desencadeiam simultaneamente [...] vários tipos de projetos de assistência, uns econômicos, financeiros ou tecnológicos, outros policial-militares, educacionais, sindicais, de saúde pública ou hospitalares etc. A função de tais projetos é diretamente política: acima de seus alvos explícitos, o que eles visam é a súbita elevação do poder de decisão e de controle das burguesias e dos governos pró-capitalistas das nações periféricas. Desse modo, são logradas as condições de estabilidade política almejadas, que servem para reprimir os protestos contra as iniquidades econômicas, sociais e políticas, inerentes à transição para o capitalismo monopolista, [...] tanto quanto para conjurar o “perigo comunista” (Fernandes, 2006, p. 297-298).

A dominação do capitalismo monopolista se tratou, portanto, de um projeto amplo ordenado de fora para dentro, mas que, como manifestou Fernandes (2006, p. 300), contou também com o poder de decisão interno de “levar a cabo a referida transformação capitalista”. No que diz respeito, especificamente, ao Brasil, a fase de eclosão do capitalismo monopolista ocorreu no final dos anos 1950. Entretanto, a decisão interna a favor do impulso externo já podia ser visualizada no período após a década de 1930. Considerado como única saída econômica no final de 1950, o impulso externo se tornou o principal dinamismo político durante o regime militar (Fernandes, 2006).

1.4 – A adesão ao projeto neoliberal no capitalismo dependente brasileiro

O cenário de crise econômica e de críticas ao possível “tamanho” do Estado no âmbito econômico e da incapacidade da política desenvolvimentista em gerar crescimento para o Brasil, vivenciado ao final do regime empresarial-militar, fez com que o projeto de industrialização brasileiro fosse abandonado por parcelas da burguesia nacional do país, que passaram a aderir aos ideários neoliberais. Além disso, havia também o entendimento das classes burguesas defensoras do neoliberalismo de que o projeto desenvolvimentista voltado à industrialização nacional, estaria diretamente relacionado ao programa democrático ligado à esquerda, o que, por si só, já era um motivo para a defesa de uma política econômica alternativa (Saad Filho; Morais, 2018).

Todavia, apesar desta movimentação em defesa do neoliberalismo ainda no início da década de 1980, Boito Jr. e Galvão (2012), relataram que o sistema neoliberal foi implantado no Brasil de forma tardia quando comparado a outros países. Segundo os autores, o neoliberalismo foi implementado no país em 1989 a partir da eleição de Fernando Collor de Mello. Entretanto, as classes burguesas brasileiras, sobretudo as vinculadas ao setor empresarial, antes de 1989, já haviam decidido acatar as orientações do Consenso de Washington, com o objetivo de promover a estabilidade econômica, ingressar na nova divisão internacional do trabalho e, sobretudo, “emergir” no cenário internacional (Boito Jr.; Galvão, 2012).

Segundo Behring (2008), o candidato Collor de Mello não foi considerado na época a melhor opção pela burguesia brasileira. Contudo, diante do avanço de coalizações de esquerda,

que se fortaleceram no processo de redemocratização em 1988, e que vinham ameaçando a hegemonia burguesa com uma ocupação de um partido de esquerda no Executivo federal, as frações da classe burguesa brasileira optaram por apoiar um candidato que defendia uma política econômica mais favorável aos seus interesses enquanto bloco no poder (Poulantzas, 2019), em busca da hegemonia.

Utilizamos o conceito elaborado, também por Poulantzas (2019), de frações de classe, em busca de compreender que as classes burguesas não se constituem enquanto um único bloco, existindo divisões e fissuras no interior do mesmo bloco, que, determinam pontos de convergência ou divergência, dependendo do contexto de atuação e dos interesses contemplados. No âmbito econômico, segundo o mesmo autor, as frações de classe podem ser divididas entre burguesia industrial, comercial e financeira, por exemplo. As classes burguesas, quando analisadas dentro do contexto imperialista/internacional, podem integrar três frentes de interesse: a de burguesia compradora, também chamada de associada, a de burguesia nacional e a de burguesia interna, que o autor também denominou de média burguesia (Poulantzas, 2019).

No que se refere à burguesia compradora, Poulantzas (1974) explicou que esta corresponderia a uma fração burguesa que não possui sua própria base de acumulação de capital. Nesse sentido, caracteriza-se por uma fração burguesa que se mantém econômica, ideológica e politicamente subordinada ao capital estrangeiro. Ainda de acordo com o mesmo autor, a burguesia compradora exerceria a função de mediadora dos interesses do capital imperialista em seus Estados-nação, funcionando, portanto, como uma intermediadora direta na implantação e execução do capital estrangeiro. Nesse sentido, a burguesia compradora geralmente está associada aos setores da economia como financeiros, bancários e comerciais, o que não a impede de também agir sobre o setor industrial (Poulantzas, 1976).

No que tange à chamada burguesia nacional, de acordo com Poulantzas (1974), esta corresponderia a uma fração burguesa chamada de autóctone, isto é, nativa de seu Estado- nação e que dispõe de uma postura mais firme em favor do capital nacional. Ela, em tese, ocuparia uma posição de relativa autonomia nas esferas econômica, ideológica e política, possuindo assim, seu próprio sistema de unidade. Devido a essa relativa autonomia, a burguesia nacional tem contradições com o capital imperialista, o que pode contribuir para que essa fração burguesa se empenhe em lutas anti-imperialistas com foco na liberdade nacional, em determinadas conjunturas históricas. A adoção de ações voltadas ao anti-imperialismo e

consideradas ações de classe, podem aproximar alianças da burguesia nacional com as classes trabalhadora, mesmo que temporariamente.

Em relação à burguesia que Poulantzas (1974, 1976) denominou de interna, essa possui uma postura ambígua em relação aos capitais estrangeiro e nacional. Essa ambiguidade ocorre devido a essa fração burguesa possuir características estruturais de burguesia nacional, já que dispõe de um fundamento econômico e uma base de acumulação própria. Todavia, diferentemente do caso da burguesia nacional, a sua base de acumulação possui certo grau de dependência ao capital estrangeiro. Em função das suas características, a burguesia interna se diferencia da burguesia compradora, totalmente subordinada ao capital estrangeiro e também da burguesia nacional, econômica, ideológica e politicamente autônoma (Poulantzas, 1974). De acordo com o autor:

A burguesia interna [...] mesmo sendo dependente do capital estrangeiro, apresenta contradições importantes em relação a este. Em primeiro lugar porque se sente frustrada na repartição do bolo da exploração das massas: a transferência leonina da mais-valia se faz em detrimento dela e favor do capital estrangeiro e respectivos agentes, a burguesia compradora. Em seguida porque, concentrada principalmente no setor industrial, se interessa pelo desenvolvimento industrial que esteja menos polarizado para o seccionamento do país causado pelo capital estrangeiro e se interessa pela intervenção estatal que lhe asseguraria alguns domínios dentro do país e que a tornaria também mais competitiva diante do capital estrangeiro. Deseja a ampliação e o desenvolvimento do mercado interno através de uma pequena elevação do poder de compra e de consumo das massas, o que lhe ofereceria mais saídas; procura, enfim, ajuda do Estado, que lhe permitiria desenvolver a exportação (Poulantzas, 1976, p. 36-37).

Em suma, a burguesia interna não possui uma posição fixa em relação ao capital internacional, havendo momentos em que ela o apoia e outros em que ela se opõe a ele. Entretanto, também não está vinculada estritamente com o capital nacional, o que acarreta em que essa não busque uma total independência nacional. Desse modo, para o mesmo autor, o papel da burguesia interna seria o de promover a internacionalização do capital do território nacional (Poulantzas, 1976).

Ainda segundo Poulantzas (2019), as classes e suas frações dominantes atuam como instrumentos de dominação política do Estado capitalista. Dessa forma, apesar de possuírem interesses distintos, se unem para formar uma frente ampla em torno de interesses mais gerais coexistentes, formando o que ele denomina bloco no poder. Nesse sentido, segundo o mesmo autor, "o bloco no poder constitui uma unidade contraditória de classes e frações politicamente dominantes sob a égide da fração hegemônica" (Poulantzas, 2019, p. 244-245). Portanto, apesar de se unirem em prol de objetivos comuns, dentro desse bloco no poder, há a presença de uma

classe ou fração que possui a hegemonia, havendo, portanto, a presença da luta de classes dentro do próprio bloco. Nesse aspecto:

A classe ou fração hegemônica polariza os interesses contraditórios específicos das diversas classes ou frações do bloco no poder, ao constituir seus interesses econômicos em interesses políticos, representando o interesse geral comum das classes ou frações do bloco no poder: interesse geral que consiste na exploração econômica e na dominação política (Poulantzas, 2019, p. 245).

Portanto, apesar dos interesses antagônicos que instituem as lutas de classes dentro do mesmo bloco no poder, pode haver também articulações voltadas ao estabelecimento de interesses de maior amplitude. Dessa forma, a constituição do bloco no poder é mantida com o objetivo maior de continuar obtendo a hegemonia política e econômica sobre as classes subalternas. Nesse sentido, ao analisar o contexto de implantação do neoliberalismo no Brasil, Boito Jr. e Galvão (2012), relataram que tanto a burguesia compradora representada no país pelos bancos e financeiras, quanto a burguesia interna, representada pelo setor industrial, apoiaram o modelo. Todavia, embora o bloco no poder fosse constituído pelas três burguesias do âmbito econômico (financeira, comercial e industrial), a que possuía a hegemonia, nesse período, era a primeira, aliada ao capital internacional.

Toda essa estrutura exposta leva-nos a entender o funcionamento do que Gramsci chamou de estado ampliado. Segundo o estudo desenvolvido por Coutinho (1989) sobre o conceito de estado ampliado em Gramsci:

O Estado, em sentido amplo, “com novas determinações”, comporta duas esferas principais: a sociedade política (que Gramsci também chama de “Estado em sentido estrito” ou de “Estado-coerção”), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar; e a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa, etc) (também chamados por Gramsci de aparelhos privados de hegemonia) (Coutinho, 1989, p. 76-77, grifo nosso).

Dito isto, a junção do que Gramsci chamou de sociedade política mais sociedade civil formam o que ele conceitua como estado ampliado. Juntas elas conseguem “[...] conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental” (Coutinho, 1989, p. 77). Diante da compreensão de como ocorre a formação e a

atuação do estado ampliado, entendemos a razão pela qual Boito Jr e Galvão (2012), sinalizam que, mesmo antes de serem implementadas oficialmente, as ideias neoliberais já pairavam sobre setores do capital bancário e financeiro presentes na sociedade brasileira. O que explica as reformas de cunho neoliberal que vinham sendo instituídas no Brasil desde o final da década de 1980, no governo de Sarney, que "relaxou os controles cambiais e sobre os fluxos internacionais" (Saad Filho; Moraes, 2018, p. 100). Entretanto, em função do conturbado contexto político, em que houveram fortes disputas sobre diferentes projetos de sociedade, não foi possível a consolidação de uma plataforma mais ajustada aos ditames do capital internacional.

Entretanto, como foi citado anteriormente, apesar do apoio a Fernando Collor e sua agenda de governo, o bloco no poder ainda manteve algumas ressalvas em relação ao presidente eleito e ao sistema neoliberal. Segundo Boito Jr. e Galvão (2012, p. 21):

[...] o neoliberalismo não foi - e não é - implementado no Brasil num espaço vazio, sem contradições. Na verdade, o neoliberalismo sofreu resistências por parte dos setores burgueses, mas resistências que procuramos caracterizar como seletivas, uma vez que em nenhum momento a burguesia brasileira se manifestou contra o conjunto da política neoliberal.

Portanto, mesmo defendendo algumas das medidas neoliberais, tais como a desregulamentação da economia e as privatizações, a burguesia compradora associada ao capital internacional e a burguesia interna possuíam questionamentos sobre algumas ações implementadas pelo governo Collor. A principal delas estava relacionada à política de estabilização inflacionária adotada pelo referido governo, que congelou preços e confiscou ativos financeiros, interferindo negativamente nos seus interesses. Portanto, enquanto a burguesia compradora associada ao capital internacional buscava ampliar o processo de abertura econômica ao abrir a economia o mais rápido possível, a burguesia interna buscava reduzir o ritmo dessa medida (Boito Jr.; Galvão, 2012). Isso revelava, portanto, os interesses contraditórios que retratam a luta de classe dentro do chamado bloco no poder, como analisado por Poulantzas (2019).

No âmbito das classes e frações dominadas, Boito Jr. e Galvão (2012), salientaram que as classes médias e trabalhadoras tiveram uma posição difusa em relação ao apoio ao neoliberalismo. Gradativamente, foi sendo construído um consenso sobre a necessidade de adesão ao projeto, no qual os meios de comunicação tiveram uma função estratégica. Em relação à classe trabalhadora, os autores relataram que:

A ideologia neoliberal oferecia uma resposta à revolta popular contra as características antipopulares do modelo econômico e social herdado da política desenvolvimentista e populistas. [...] Conseguindo apresentar o seu modelo como solução progressista para aquela herança (Boito Jr.; Galvão, 2012, p. 48).

No entanto, diferentemente do prometido pelo neoliberalismo, a instauração desse projeto não trouxe ganhos para a classe trabalhadora, mas, principalmente, impactos negativos. Somente em seus dois anos de mandato, o governo Collor implementou medidas neoliberais tais como a desregulamentação da economia brasileira, abertura comercial, privatização das empresas estatais e o congelamento de preços e salários, afetando diretamente “a classe que vive do trabalho” (Antunes, 2005). Além disso, confiscou ativos financeiros das contas poupanças e buscou cortar gastos com a demissão de cerca de 40 mil funcionários públicos, abalando mais uma vez a classe trabalhadora (Boito Jr.; Galvão, 2012).

Em resposta às ações do então governo, Antunes (2005) relatou que o sindicalismo combativo, composto pelos setores mais organizados, inicialmente, promoveram ações de forma mais defensiva, lutando pela preservação do emprego. Depois iniciaram uma fase de sindicalismo de confronto, “uma vez que suas reivindicações (acabaram) encontrando resistências no interior do mundo patronal” (Antunes, 2005, p. 11). O autor exemplifica essa fase do confronto entre o sindicalismo e o patronado, citando as greves que ocuparam fábricas da Ford em São Bernardo e em Volta Redonda (Antunes, 2005).

Entretanto, as diferentes frações das classes trabalhadoras não foram as únicas descontentes com os rumos das medidas neoliberais. Enquanto a insatisfação da burguesia compradora associada ao capital internacional aumentava diante da tardia (segundo eles) adesão ao processo de desregulamentação da economia, a burguesia industrial permanecia contrariada com o processo acelerado da abertura econômica. Essas contradições geraram um cenário de instabilidade em relação à política econômica neoliberal que, somados aos escândalos de corrupção protagonizados pelo ex-chefe do Executivo, causaram a crise do Governo Collor e sua consequente saída somente após dois anos de governo (Boito Jr.; Galvão, 2012).

Com a renúncia de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco, que na época era seu vice, assumiu a Presidência da República em 1993. Diante de um contexto de crise econômica, com altos índices inflacionários, somada à grande insatisfação popular, foi lançado, no ano de 1994, por meio do Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC), o que Saad Filho e Morais (2018, p. 103) chamaram de "estratégia econômica totalmente neoliberal", o Plano Real.

Ainda de acordo com os autores citados, "a estabilidade monetária foi percebida como condição *sine qua non* para a implantação do novo sistema de acumulação pautado pelo neoliberalismo. [...] no qual o Plano Real garantiu essa legitimidade" (Saad Filho; Morais, 2018, p. 103). Desse modo, inicialmente, teve êxito no controle dos índices inflacionários, conseguindo dar ao neoliberalismo brasileiro a consolidação que lhe faltava, garantindo de volta o apoio do bloco no poder comandado pela burguesia compradora, aliada ao capital internacional.

O principal executor do Plano Real, Fernando Henrique Cardoso, foi eleito Presidente da República nas eleições de 1994, por meio do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). FHC deu continuidade à execução das medidas neoliberais no país. Foi apoiado pelo mesmo bloco no poder que lhe deu suporte, mesmo com ressalvas, na eleição de Collor. Em seu governo, nos dois mandatos, "priorizou o interesse da grande burguesia compradora e do capital financeiro internacional" (Boito Jr.; Galvão, 2012, p. 78), isto é, a fração de classe que ocupava a hegemonia dentro do bloco no poder, como foi exposto anteriormente. Se por um lado, essa fração burguesa foi privilegiada, por outro, a burguesia interna e as classes trabalhadoras, gradativamente, se tornavam mais insatisfeitas com as medidas instauradas, como será abordado mais adiante.

Ao assumir o Executivo Federal em janeiro de 1995, FHC lançou como um de seus principais projetos a Reforma do Estado brasileiro. De acordo com o mentor intelectual dessa proposta, Bresser Pereira, esse projeto se uniria a um conjunto de ações que já vinham sendo promovidas pelo governo brasileiro a fim de modernizar a sociedade, sobretudo ao integrar a economia brasileira à globalizada (Behring, 2008). Nesse sentido, a modernização que já havia sido iniciada "com a liberalização comercial, as privatizações e o programa de estabilização monetária (Plano Real) (prosseguiria) com a reforma da administração pública: a chamada reforma gerencial do Estado" (Behring, 2008, p. 176).

Assim, visando alcançar o objetivo proposto pelo governo, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), este elaborou o Plano Diretor da Reforma do Estado que recomendava a redefinição do papel do Estado brasileiro. Conforme apontou Behring (2008, p. 177), o Plano Diretor caracterizava o Estado brasileiro "como rígido, lento, ineficiente e sem memória administrativa. O salto adiante (seria) a proposição da reforma gerencial, voltada para o controle dos resultados e baseada na descentralização, visando garantir a qualidade e produtividade no serviço público". Portanto, de acordo com o Plano Diretor, o Estado brasileiro seria marcado pelo excesso de rigidez e burocracia. Por isso, era imperativa a

necessidade de uma reforma visando a sua desburocratização e flexibilização, incorporando na administração pública os ideários da gestão empresarial como a produtividade, a eficiência e a qualidade total, vistas como medidas que reduziriam custos e melhorariam a qualidade dos serviços (Behring, 2008).

O projeto de Reforma do Estado foi encaminhado ao Congresso Nacional em agosto de 1995, sendo aprovado como a Emenda Constitucional nº 173 (Silva, 2001). Foi pautado em uma tríade composta por medidas voltadas à privatização, publicização e terceirização. Iniciada no Governo Collor, a reforma do Estado legitimou ainda mais o processo de privatização, que ocorria a partir da transferência de atividades estatais para o setor privado. Se no governo anterior as privatizações ficaram mais restritas aos setores siderúrgico e petroquímico, no governo FHC elas se expandiram para outras áreas, formando o que Silva (2001, p. 5), chamou de "novos monopólios privados, principalmente nos setores de água, de saneamento, de energia elétrica e de telecomunicações", acrescentamos a essa lista, a mineração.

Assim como ocorreu durante o Governo Collor, a classe trabalhadora não ficou parada diante das ações promovidas pelo Governo FHC. Desse modo, antes mesmo da aprovação da Reforma do Estado, o referido governo já havia travado um embate entre os meses de maio e junho de 1995, com a classe trabalhadora da indústria do petróleo, devido à greve de 31 dias dos petroleiros (Antunes, 2005). Esta greve, de dimensão nacional ocorreu devido a três fatores:

[...] Primeiro: a enorme dilapidação salarial da categoria, que (vinha) amargando expressivo arrocho salarial, particularmente desde o Governo Collor. Segundo: o cumprimento de um acordo anterior, aprovado pelo Governo Itamar, com finalidade claramente politicista, para garantir um trânsito estável para o seu herdeiro e, para corroborar a farsa, por este último rechaçado. [...] Terceiro, a necessidade de começar a se preparar para um embate que seria mais difícil, contra a privatização do monopólio estatal do petróleo, uma vez que os petroleiros tinham plena consciência da importância da preservação do papel público e estatal da Petrobras (Antunes, 2005, p. 31-32).

Ainda sobre a greve dos petroleiros, Antunes (2005), relatou que esta defendia uma pauta de reivindicações de forma extremamente ofensiva e em forma de embate. Portanto, foi uma greve marcada por “[...] radicalidade e longevidade assumidas pelo confronto” (p. 32), o que a fez se deparar com um governo pronto e disposto para travar um difícil embate (Antunes, 2005). Assim, apesar de já ter sofrido uma derrota parcial no primeiro embate com o Governo FHC, como sinaliza Antunes (2005), a greve dos petroleiros ficou marcada como uma greve histórica e que:

[...] abriu uma fenda na atual estrutura do poder vigente no país. Desnudou o verdadeiro significado do Governo FHC. Mostrou um governo que ascendeu falando em socialdemocracia e vem implementando, sem o aventurismo de Collor, mas com “competência” e “racionalidade” burguesas, o mesmo projeto neoliberal do Fernando das Alagoas. FHC propugnava moderação e vociferou autocratismo e tirania, pregava equanimidade e mostrou-se muito servil para os proprietários do capital e bastante truculento para os que são possuidores do seu trabalho. Defendia o democratismo civil e curvou-se desde logo à tutela militar, indo aqui muito além de Collor, que só ameaçou colocar tanques nas refinarias (Antunes, 2005, p. 35).

Além da greve dos petroleiros, o supracitado autor citou outros movimentos de resistência popular organizados em luta contra os ataques promovidos pelo Governo FHC. Desse modo, de forma resumida, Antunes (2005) relatou que o governo ainda teve de encarar a insatisfação e resistência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em relação a atuação do MST, Antunes (2005, p. 40) relatou que este foi, no período, "o mais importante movimento social e político do país". Integrando uma onda de protestos que ocorriam mundialmente contra os efeitos catastróficos da política econômica neoliberal sobre a classe trabalhadora, o MST promoveu, no contexto brasileiro, atos que reivindicavam o "resgate da dignidade e do sentido de humanidade social daqueles que dependem de seu próprio trabalho para viver" (Antunes, 2005, p. 69). Soma-se ainda, mobilizações promovidas pelos chamados novos movimentos sociais urbanos, tais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) que promoveram a reunião de dezenas de trabalhadores sem-teto a um *shopping center* e de trabalhadores sem-trabalho em um supermercado no estado do Rio de Janeiro, no contexto dos anos 2000 (Antunes, 2005).

Complementando o quadro de movimentos de trabalhadores organizados que lutaram e resistiram as ações promovidas pelo Governo FHC, Antunes (2005) citou os sindicatos de esquerda em geral, com destaque para o dos metalúrgicos que, assim como o petroleiro, denunciou e lutou contra o quadro de demissões e salários defasados. Somam-se a este, os partidos de esquerda do país, além das lutas sociais que foram sendo promovidas nas cidades com suas manifestações de rebeldia. Entretanto, cabe aqui destacar que esses três últimos movimentos citados pelo autor, não foram aprofundados por ele, o que nos impediu de ter uma noção mais clara e completa desse outros movimentos de resistência e combate por parte dos trabalhadores. Todavia, em contrapartida, essa síntese proposta por ele, possibilitou que compreendêssemos que houveram muitos movimentos de trabalhadores organizados contrários as ações do Governo FHC e que estas não foram recebidas por grande parte da classe trabalhadora de forma inerte e passiva, mas sim com luta e resistência.

Retomando as medidas promovidas pela reforma do estado do Governo FHC, diferentemente da privatização, a publicização foi um processo considerado novo, como citou Behring (2008). A publicização pode ser caracterizada pela transferência para o setor público não-estatal, também denominado de terceiro setor, de áreas que precisariam ser subsidiadas pelo Estado, mas não executadas por ele, como nos casos da educação, saúde, cultura e pesquisa científica (Behring, 2008). Segundo a autora, essa medida visava à "produção de serviços competitivos ou não exclusivos do Estado, estabelecendo-se parcerias com a sociedade para o financiamento e controle social da sua execução" (Behring, 2008, p. 178). É importante salientar que o conceito de terceiro setor é algo questionável e bastante difuso (Montaño, 2021), pois nele foram incluídas as organizações não governamentais (ONGs), as fundações, as entidades filantrópicas e as organizações da sociedade civil (OSC), além de todas as outras instituições que não podem ter formalmente fins lucrativos.

Em relação à terceirização, esta seria uma forma de apoio a privatização, pois consistiria em transferir para o setor privado serviços auxiliares e de apoio, como por exemplo, no caso de atividades meio como limpeza e transporte (Silva, 2001). A terceirização, desde sua implementação, vem contribuindo com a precarização da classe trabalhadora, já que, em alguns casos, os trabalhos terceirizados são realizados por meio de contratos de trabalho temporários e completamente destituídos de direitos. Além disso, a terceirização contribui para a divisão da classe trabalhadora, já que em uma mesma instituição podem ter funcionários com direitos formais plenamente assegurados e outros destituídos dos direitos trabalhistas, o que dificulta a capacidade de mobilização dos trabalhadores.

A Reforma do Estado Brasileiro, sob o discurso de que a crise econômica e fiscal era proveniente do modelo de Estado até então adotado no país, permitiu que este deixasse de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social do país, pela via da produção de bens e serviços, para tornar-se promotor e regulador desse desenvolvimento (Brasil, 1995). Portanto, o Estado brasileiro transferiu, para as mãos do mercado, setores da economia que antes eram de sua responsabilidade, seguindo o discurso neoliberal. Nesse sentido, o Estado deveria garantir o direito à propriedade privada, o bom funcionamento do mercado e a criação de mercados até então inexistentes.

Boito Jr. e Galvão (2012), sinalizaram que o ideário neoliberal foi sendo incorporado nas políticas sociais por meio do corte de gastos em áreas sociais, tais como saúde, educação e cultura. Ainda segundo os mesmos autores, "a política social engendrada a partir do governo

Collor radicalizou esse processo de ampliação dos serviços privados em detrimento dos serviços públicos, [...] (que) passaram por uma contínua precarização" (Boito Jr.; Galvão, 2012, p. 32). Dessa forma, o Estado neoliberal brasileiro fomentou também a precarização dos serviços públicos, de forma a construir o consenso de que a iniciativa privada promoveria serviços melhores do que o setor público.

Simultaneamente à tentativa de destituição das políticas sociais, ocorreu também o processo de ataques aos direitos trabalhistas, fomentando a precarização da classe trabalhadora. Assim como no âmbito internacional, a plataforma neoliberal, juntamente ao modelo toyotista e o processo de acumulação flexível, acentuaram o processo de 'flexibilização' do mercado de trabalho. Isso foi realizado de forma conjunta com o processo de desindustrialização, promovido por meio de medidas neoliberais tais como a liberalização da economia e a privatização das empresas estatais.

Segundo Saad Filho e Moraes (2018), a liberalização econômica que permitiu que empresas estrangeiras, com suas tecnologias avançadas, se implantassem no país, gerou uma competição desigual com as empresas nacionais. Esse processo contribuiu para o fechamento das empresas nacionais e provocou a transferência destas para as mãos do capital internacional, reduzindo assim, a produção no âmbito nacional. A intensa política de desindustrialização gerou reação na burguesia interna e nos sindicatos ligados a ela, tais como a Força Sindical, que começaram a protestar contra essa política, revisando assim suas posturas de apoio ao governo FHC e os levando a se afastar do mesmo (Boito Jr.; Galvão, 2012).

Cabe aqui sinalizar que a Força Sindical é uma central sindical fundada em março de 1991, que reuniu diferentes setores dos movimentos de trabalhadores brasileiros. Esta possuía como principal finalidade "a direção do sindicalismo no quadro de redemocratização da sociedade brasileira" (Antunes, 2018, p. 208). Todavia, na realidade, acabou por se encarregar de estabelecer um sindicalismo negociável no lugar do combativo, pois segundo Antunes (2018, p. 209), "[...] a pretensão da Força Sindical era de fato desarmar a resistência dos trabalhadores às investidas dos governos neoliberais".

No que tange às privatizações das empresas estatais, além de também terem dado mais espaço para o capital internacional atuar no território nacional, provocaram o esvaziamento das produções nacionais de base, como nos casos de energia, minério e telecomunicações. Portanto,

deixaram o país refém do uso de tecnologias e de investimentos externos e aumentaram a dependência do Brasil em relação ao capital internacional (Saad Filho; Morais, 2018).

Como já foi anteriormente citado, as mudanças na cadeia produtiva, além de terem acentuado o processo de desindustrialização, provocaram também significativas mudanças no mundo do trabalho, com consequências irreversíveis para a classe trabalhadora. Isso ocorreu a partir da inserção de multinacionais, que propuseram novos sistemas de produção, como foi o caso do Toyotismo. De acordo com Saad Filho e Morais (2018, p. 119), "[...] muitas empresas passaram a se especializar em produtos menos complexos e adotaram novas técnicas organizacionais, novos métodos de produção e tecnologias que substituíam mão de obra". Os mesmos autores complementaram ao afirmar, que "muitas cadeias produtivas foram esvaziadas em consequência da automação em longa escala e da difusão de métodos de produção baseados no Toyotismo, como sistemas *just-in-time* e de controle de qualidade total" (Saad Filho; Morais, 2018, p. 121).

A partir disso, constatamos que, se por um lado, a adesão aos métodos do sistema de produção toyotista prometia o aumento da produtividade, por outro lado, eliminava os postos de trabalho no setor industrial e aumentava o desemprego. Segundo Saad Filho e Morais (2018, p. 126), enquanto "[...] o número de operários qualificados com empregos estáveis e relativamente bem pagos caiu, [...] o desemprego, o emprego precário e o trabalho terceirizado aumentaram".

Diante desse quadro de ampliação do desemprego, o Estado neoliberal brasileiro e suas frações de classe que o apoiavam, implementaram o processo de flexibilização dos contratos de trabalho. Nesse sentido, Saad Filho e Morais (2018) relataram que na década de 1990 isso ocorreu por meio de três principais medidas:

Primeiro, o Estado restringiu o direito que os sindicatos tinham de representar os trabalhadores individuais na Justiça do Trabalho. Em segundo lugar, uma lei de 1998 introduziu contratos de trabalho por tempo determinado, simplificou as demissões voluntárias, reduziu as férias e outros benefícios e criou "banco de horas" que permitem às empresas alterar praticamente à vontade o número de horas trabalhadas. Por fim, as empresas passaram a evitar cada vez mais as leis trabalhistas, por exemplo, recusando-se a registrar seus empregados. Isso foi tolerado pelo governo e facilitado pela redução do poder de barganha dos trabalhadores e de seus sindicatos (Saad Filho; Morais, 2018, p. 128).

Dessa forma, além do aumento da dependência do Brasil em relação aos países do capitalismo central, acentuando a desindustrialização do país e promovendo o desmonte das reduzidas políticas sociais que nasceram no contexto da redemocratização Brasileira, o Estado neoliberal brasileiro também contribuiu para a precarização do mundo do trabalho com a criação de empregos terceirizados, temporários e informais. Em suma, conforme relatou Castelo (2013, p. 182), “o neoliberalismo globaliza(ou), assim, diversas expressões da “questão social”, como o desemprego estrutural, a queda dos salários e o consequente aumento do pauperismo (absoluto e relativo), a perda dos direitos sociais dos trabalhadores [...], etc”.

No entanto, como citado anteriormente, a “classe que vive do trabalho” (Antunes, 2005), não assistiu paralisada a expansão do neoliberalismo e sua destruição de empregos e direitos sociais, já que segundo o autor, ao mesmo tempo em que o quadro político econômico sofria as transformações oriundas da ideologia neoliberal, aumentava-se a temperatura social do mesmo, já que “aqueles que são os mais vilipendiados começam também a sair às ruas e expressar seu descontentamento” (Antunes, 2005, p. 47).

Foram promovidas ações de resistência, confrontos e mobilizações pela “classe que vive do trabalho” (Antunes, 2005), e contrárias à implementação das medidas neoliberais no país desde o final da década de 1980 e durante os anos 1990, isto é, atos promovidos durante o Governo Collor e intensificados durante o Governo FHC, como as já citadas greve nacional dos petroleiros e as ações do MST, que denunciavam as mazelas do neoliberalismo e lutavam pelo acesso a uma vida mais digna para todos (Antunes, 2005).

Portanto, como ficou evidenciado, a implementação e execução de ações neoliberais no Brasil foi encarada com forte resistência pela classe trabalhadora. No entanto, visando conter esses movimentos sociais e continuar a implementação de sua agenda destrutiva, o Governo FHC respondeu a esses movimentos com intensa coerção, que, na perspectiva de Antunes (2005), pode ser comparada à repressão exercida pela ditadura empresarial-militar. Segundo o autor, o governo FHC “resgatou a virulência e a truculência contra os movimentos sociais, contra os que lutam por preservar ou conquistar o mínimo de dignidade humana” (Antunes, 2005, p. 42).

Diante do exposto, constatamos que, no Brasil, o processo de legitimação do neoliberalismo na década de 1990, provocou, gradativamente, fissuras no bloco no poder (Poulantzas, 2019), que construiu o consenso em torno desse projeto, diante das contradições

inegáveis estabelecidas por meio do avanço do capital sobre os trabalhadores. O abalo na hegemonia do neoliberalismo possibilitou a reorganização do bloco no poder, que, no novo contexto, passou a defender o modelo social-liberal, que, no Brasil, foi conduzido pelo Partido dos Trabalhadores (PT), durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

1.5 - O social-liberalismo como “solução” ao desmonte neoliberal no Brasil

De acordo com Pinheiro Júnior (2019, p. 21), com a implementação das medidas neoliberais “as condições sociais da América Latina se degradaram enormemente durante as décadas de 1980 e 1990, com a expansão da miséria, do desemprego, da fome, da informalidade das relações de trabalho, etc”. Assim, ainda nos anos 1990 tornou-se nítido o desgaste do modelo político-econômico neoliberal na América Latina. Desse modo, o contexto de insatisfação com as medidas neoliberais tornou propícia à emergência da teoria social-liberal, que chegou aos países da América Latina por meio dos partidos social-democratas (Castelo, 2013).

No Brasil, segundo Sampaio Jr. (2012), os economistas sinalizavam que era necessário introduzir uma nova proposta econômica com a perspectiva de crescimento econômico atrelada ao enfrentamento da desigualdade social. Tratava-se de um modelo de Estado que é convidado a atuar maisativamente nos efeitos mais drásticos da chamada questão social, tais como a extrema pobreza e a degradação ambiental (Castelo, 2013). Em função disso, diante dessa nova configuração política, surgiu o discurso de que haveria um inovador projeto político-econômico, denominado pelos intelectuais do PT, que passou a ocupar o Estado a partir de 2003, de “neodesenvolvimentista”, voltado para o crescimento econômico e para a promoção da inclusão.

O projeto ‘neodesenvolvimentista’ defendia ainda que o crescimento econômico do país ocorreria, principalmente, por meio do estímulo de políticas sociais, como estratégia de reduzir as contradições do modo de produção capitalista, para as classes mais penalizadas pelo sistema. Salientamos, ainda, que a plataforma ‘neodesenvolvimentista’ ao colocar em prática essa política econômica, lançou à sociedade um duplo discurso ideológico: se diferenciar do governo FHC e de sua plataforma neoliberal e reforçar “o mito do crescimento como solução para o problema do país, iludindo as massas” (Sampaio Jr., 2012, p. 686).

O termo ‘neodesenvolvimentismo’ foi cunhado a partir das indicações da teoria desenvolvimentista, que foi o centro das discussões da intelectualidade brasileira, nas décadas de 1950 e 1960. Segundo Paulani (2017, p. 136), esse modelo executou “uma forte intervenção governamental que toma principalmente a forma de uma política econômica voltada para o fortalecimento da indústria, a qual deve seguir um projeto nacional”. Contudo, a mesma autora chamou a atenção de que a ideia de continuidade do projeto não se aplica, pois o ‘neodesenvolvimentismo’ não defende a construção de um projeto nacional. Na análise de Pfeifer (2014) o ‘neodesenvolvimentismo’ é um sistema adaptado ao pós-neoliberalismo, objetivando o desenvolvimento econômico nacional, por meio de uma economia que endossa as diretrizes do capitalismo global, mas, que mantém a condição de dependência.

Nesse sentido, como Castelo (2013, p. 130) afirmou, a plataforma social-liberal na América Latina foi apropriada pelos antigos partidos sociais-democratas, que passaram a seguir, de modo disfarçado, os ditames do Consenso, “tentando maquiar seus efeitos mais nefastos com medidas paliativas”. No Brasil, o social-liberalismo tem suas raízes, inicialmente, no PSDB, a partir de um dos seus principais quadros: Luiz Carlos Bresse Pereira, que foi um dos autores da Reforma do Estado Brasileiro, executada no governo de FHC, a partir de meados dos anos 2000. A partir de então, o chamado ‘novo desenvolvimentismo’ passou a ser uma “ideologia formulada por um intelectual orgânico da classe dominante e ganhou proximidade com o alto escalão do Governo Federal, sob a batuta de representantes da alta burguesia interna” (Castelo, 2013, p. 130). Nesse sentido, o mesmo autor afirmou que, ao se render ao apoio da direita, o PT abandonou as pautas da classe trabalhadora, tornando-se o partido responsável pela continuidade da implantação do neoliberalismo no Brasil. Dessa forma, o social-liberalismo foi posto em prática no decorrer dos seus governos, “sinalizando que teria havido uma ruptura com a política neoliberal. Além disso, teria surgido um novo padrão de acumulação, que buscava ampliar a produção de bens e serviços e melhorar a distribuição de renda” (Castelo, 2013, p. 626).

O PT, em sua origem, foi constituído como um partido de oposição ao período da ditadura empresarial-militar (1964-1985), sendo fruto das lutas populares, dos movimentos sindicais e dos setores mais progressistas da Igreja Católica. Ao vencer nas urnas em 2002, representou a possibilidade de superar o cenário de execução da agenda neoliberal no país, segundo expressiva parte dos seus eleitores. No entanto, como apontou Antunes (2018, p. 228), “a vitória do Partido dos Trabalhadores e da esquerda se deu quando o transformismo (conceito

de Gramsci, 2002), já havia começado a metamorfosear o PT em um partido da ordem". Utilizamos aqui o conceito de Gramsci para explicar a gradual adesão do PT à ordem burguesa, pois este conceito foi cunhado pelo autor para explicar a unificação dos partidos no período do Risorgimento¹². Na perspectiva do mesmo autor, o transformismo pode ser compreendido como a "absorção gradual, mas contínua e obtida com métodos de variada eficácia, dos elementos ativos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e que pareciam irreconciliavelmente inimigos" (Gramsci, 2002, p. 63).

Segundo Antunes (2018) a vitória do PT nas eleições de 2002 ocorreu quando o país já estava fragilizado pelas ações do projeto neoliberal e pelo processo de reestruturação produtiva. Portanto, o movimento sindical estava seriamente afetado pelas políticas neoliberais e o partido buscou construir um projeto de conciliação de classes para permanecer no poder, distanciando-se da sua base social. Além disso, "este contexto também está relacionado à construção de um discurso hegemônico acerca da vitória incondicional do capitalismo, após a crise do socialismo real e a impossibilidade de construção de outro projeto societário" (Souza; Silva, 2021, p. 68)

De acordo com Castelo (2013), é latente o consenso de que no primeiro mandato de Lula da Silva (2003-2006), o PT cedeu ao neoliberalismo. Todavia, como ainda apontou o autor, no segundo mandato do referido presidente (2007-2010), surgiu a defesa de ruptura com a ideologia neoliberal a partir da adesão do que seria uma nova plataforma político-econômica de âmbito social-liberal (Castelo, 2013). Nesse sentido, conforme ressaltado por Saad Filho e Morais (2018), o primeiro governo Lula foi constituído a partir de uma "aliança de perdedores", isto é, de um grupo composto por classes e frações de classe insatisfeitas com as perdas que sofreram com a instauração do neoliberalismo. Essa aliança foi formada pela classe trabalhadora formal e sindicalizada, algumas frações da classe trabalhadora informal, pela burguesia interna e donos de terras, oligarcas e políticos de direita de locais mais empobrecidos do país. Esta articulação conseguiu derrotar a aliança anterior, liderada pela burguesia vinculada ao capital internacional com apoio da classe média e por segmentos da classe trabalhadora informal.

Constatamos que houve uma mudança na configuração do bloco no poder do governo anterior para o do governo Lula. Enquanto nas gestões de Collor/Itamar e FHC, o bloco no

¹² Termo elaborado por Gramsci (2002), para explicar o período histórico de unificação da Itália no século XIX, ocorrido, especificamente, entre os anos de 1815 e 1871.

poder tinha a burguesia compradora aliada ao capital internacional como fração hegemônica, nas gestões de Lula, a burguesia interna foi quem tomou o posto de fração hegemônica dentro do bloco no poder. Desse modo, conforme destacaram Boito Jr. e Galvão (2012, p. 80), "a política econômica da era Lula se configurou [...] uma trajetória de melhoria da posição ocupada pelos interesses da grande burguesia interna em detrimento dos interesses da burguesia compradora [...]".

Apesar das mudanças dentro do bloco no poder e das alianças em torno dele, o governo Lula assumiu, no documento intitulado de Carta ao Povo brasileiro, o compromisso de "manter as políticas econômicas do governo FHC" (Saad Filho; Morais, 2018, p. 140), caso fosse eleito. Essa decisão desestabilizou a aliança até então formada, afastando parte da esquerda que o apoiava, por temerem que esse compromisso interferisse nos rumos de seu futuro governo. O temor desse grupo se concretizou, já que ao assumir seu primeiro mandato no Executivo Federal, em 2003, o governo Lula adotou a plataforma neoliberal (Saad Filho; Morais, 2018).

No que se refere à classe trabalhadora, o primeiro governo Lula adotou duas iniciativas que a afetaram diretamente. A primeira se referiu à aprovação das emendas constitucionais que mudaram as regras da previdência dos servidores públicos, emendas constitucionais nº 41, de 19 de dezembro de 2003 e nº 47, de 5 de julho de 2005. Estas estabeleceram uma idade mínima para a aposentadoria, de forma a dificultar o acesso dos servidores a esse direito. A segunda se relacionava ao salário mínimo, que recebeu um aumento de acordo com a correção inflacionária e não pautado em um ganho real. É importante destacar que, ao mesmo tempo em que promoveu essas ações que afetaram negativamente a fração da classe trabalhadora formal, o mesmo governo criou programas de assistência social para as frações das classes trabalhadoras mais empobrecidas, como os programas Fome Zero e Bolsa Família, considerados como positivos para essas frações de classe (Saad Filho; Morais, 2018).

Assim, notamos que o governo Lula buscou atender parcialmente às demandas da fração da classe trabalhadora formal, que sofreram impactos devido a ações executadas para estes setores. Mas, em contrapartida, atendeu às reivindicações dos movimentos sociais, criando políticas de assistência para a população mais empobrecida e incorporando demandas historicamente reivindicadas por esses grupos, sobretudo no âmbito da representatividade, tais como a inserção dos quilombos, dos povos originários e dos afrodescendentes por meio de ações afirmativas e no currículo escolar, através das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Essa quebra de expectativa do primeiro grupo e o atendimento de demandas do segundo, acabou

interferindo na configuração das alianças que apoiaram a segunda candidatura de Lula (Saad Filho; Morais, 2018), como se verá a seguir.

Antes de prosseguir para a análise do segundo governo Lula, cabe aqui salientar que, durante o referido governo houve o crescimento da economia, sobretudo, em função do aumento das exportações, fomentadas em um cenário de prosperidade internacional que ocasionou o boom das *commodities*¹³. Desse modo, o crescimento econômico conquistado a partir desse período foi um dos fatores que permitiram que o governo passasse a executar as políticas sociais-liberais em seu segundo mandato. Saad Filho e Morais (2018), corroboram essa questão ao afirmarem que, o crescimento econômico conquistado no ano de 2004 e a antecipação do pagamento do empréstimo pago ao FMI, em 2005, criaram as bases para a mudança da política econômica no Brasil.

Como foi citado anteriormente, Lula perdeu o apoio da classe trabalhadora formal por conta das medidas implementadas contra seus interesses durante seu primeiro governo. Soma-se a isso ainda a perda de legitimidade de outros segmentos devido ao escândalo de corrupção do mensalão¹⁴, no qual vários envolvidos faziam parte do PT. É importante aqui ressaltar que, de acordo com Boito Jr. e Galvão (2012), a burguesia compradora aliada ao capital internacional viu no escândalo do Mensalão a oportunidade de retomar a sua posição hegemônica dentro do bloco no poder. Todavia, diferentemente do que esperava esta fração de classe e o partido a ela relacionado, o PSDB, "a crise do mensalão fortaleceu a relação do governo com a grande burguesia interna" (Boito Jr.; Galvão, 2012, p. 93).

Assim, ainda segundo os autores acima citados, a perda de apoio dos trabalhadores organizados, somados ao afastamento que vinha ocorrendo entre o movimento sindical e o MST do governo, contribuiu para que Lula recorresse aos trabalhadores desorganizados, que haviam se aproximado do governo devido às políticas sociais redistributivas, como o caso do Bolsa Família. Como foi apontado acima, a burguesia interna continuou apoiando o então governo, de forma que este apoio foi decisivo para a reeleição de Lula (Boito Jr.; Galvão, 2012). A partir disso, Saad Filho e Moraes (2018, p. 147) salientaram que:

¹³ Bens primários ou matéria-prima primária.

¹⁴ Divulgado no ano de 2005, a denúncia de corrupção que ficou conhecida como escândalo do mensalão, se tratou de alegações de que o PT estava comprando votos no Congresso com pagamento mensais em dinheiro (Saad Filho; Morais, 2018, p. 146).

Lula descobriu que não poderia contar com o apoio incondicional da esquerda radical ou dos trabalhadores do setor formal, muito menos depender dos oligarcas para sua sobrevivência política. Então recuou, dirigindo-se às periferias urbanas e à população mais pobre das regiões Norte e Nordeste, onde os programas sociais de seu governo estavam eliminando a fome nas zonas rurais e o comércio e as pequenas indústrias do interior começavam a crescer rapidamente, tornando-se muito popular. Além disso, renovou seu compromisso com a burguesia interna, que, em geral, continuou a apoiar seu governo.

Portanto, foi nesse contexto de perdas de apoios de um lado e, busca de outros novos, que foi formada uma nova aliança para consolidar a candidatura de Lula para seu segundo mandato. Essa frente coordenada pela burguesia interna com o apoio das classes e frações trabalhadoras informais e populações empobrecidas, foi denominada por Saad Filho e Morais (2018, p. 152), de "aliança de vencedores", isto é, dos "grupos que mais obtiveram ganhos durante o primeiro mandato" de Lula.

Constatamos que, além da mudança da aliança de apoiadores, o segundo governo Lula foi marcado também pela mudança da plataforma político-econômica, passando então, a executar estratégias de acumulação ligadas ao social-liberalismo. Entretanto, como nos alertou Saad Filho e Morais (2018, p. 154) "o novo governo não alterou radicalmente a política macroeconômica em vigor desde 1999. Em vez disso, introduziu uma série de iniciativas ‘novo-desenvolvimentistas’ paralelamente ao triple neoliberal". Apesar de ter sido fomentado como uma plataforma de terceira via, o sistema social-liberal manteve as bases e a essência do neoliberalismo original, criando um neoliberalismo de face pretensamente ‘humanizada’ ou “neoliberalismo desenvolvimentista”, como citou Saad Filho e Morais (2018, p. 154).

Paulani (2017) relatou que, já no final do primeiro mandato de Lula da Silva, pode-se identificar mudanças na política econômica do governo por meio da instauração do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), em 28 de janeiro de 2007. O PAC se configurou como um “programa de investimentos públicos, envolvendo recursos da ordem de 13% do Produto Interno Bruto (PIB), para serem gastos em quatro anos em setores de infraestrutura (transporte, energia, recursos hídricos e saneamento básico)” (Paulani, 2017, p. 138). Portanto, notamos que já na transição entre o primeiro e o segundo mandato, o governo PT começou a adotar as medidas sociais-liberais no país.

Castelo (2013, p. 123) salientou que medidas como “redução gradual dos juros, aumento do crédito ao consumidor e do salário mínimo, desonerações fiscais e tributárias e financiamento do capital monopolista nacional via o Banco Nacional de Desenvolvimento

Econômico Social (BNDES)", marcaram o suposto rompimento com o neoliberalismo e a adesão do PT ao social-liberalismo.

Em relação ao BNDES, Boito Jr. e Galvão (2012, p. 81) relatam que a política social-liberal executada pelo governo Lula redefiniu o papel do mesmo, "de banco que financiava as privatizações nos governos FHC, foi convertido num banco estatal de fomento ao grande capital predominantemente nacional". Dessa forma, foi a partir dessa redefinição do BNDES que o segundo governo Lula investiu na indústria nacional a partir da criação de empresas brasileiras e do fortalecimento das já existentes. Soma-se a esses investimentos, a política de congelamento do programa de privatizações que vinham ocorrendo até então, acentuando assim o processo de valorização da indústria nacional (Boito Jr.; Galvão, 2012).

Em consonância com a pauta da justiça social fomentada pelo social-liberalismo, o governo Lula promoveu a execução de medidas voltadas para a redução da desigualdade social e melhoria da qualidade de vida da população brasileira, desenvolvidas a partir da implementação de políticas sociais de caráter redistributivo. Dentre as ações que melhor retratam o perfil das políticas sociais de caráter redistributivo promovidas pelo referido governo, se destacam o Programa Bolsa Família e a política de aumento do salário mínimo (Paulani, 2017). Além disso, sob o discurso de ampliar o desenvolvimento social, foram implementadas políticas ligadas ao sistema de financiamento como o Minha Casa Minha Vida, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a abertura do sistema bancário e o acesso da população ao cartão de crédito (Pfeifer, 2014).

Como foi apontado no parágrafo acima, diferentemente do que ocorrido no primeiro mandato, o salário mínimo obteve aumento real no segundo governo Lula. Segundo dados divulgados por Saad Filho e Moraes (2018, p. 159), "o salário mínimo teve um aumento real de 72% entre 2005 e 2012". Além disso, ainda segundo os autores citados, houve a queda do desemprego e criação de novos postos de trabalho no setor formal, cerca de 21 milhões, durante a década de 2000. No entanto, o trabalho terceirizado continuou se expandindo, sobretudo no setor de serviços em empresas públicas e privadas, ocasionando na promoção de empregos com baixa remuneração, já que "os trabalhadores terceirizados ganham entre 40% e 60% menos que seus pares no emprego formal" (Saad Filho; Moraes, 2018, p. 164).

Ao analisar o conjunto das medidas executadas no segundo governo Lula, constatamos que parcelas das classes trabalhadoras obtiveram ganhos como o aumento de postos de trabalho,

melhoria salarial, mais acesso às políticas de seguridade social e às políticas sociais ligadas a habitação e educação, com destaque para as de caráter redistributivo. Entretanto, ao analisar o contexto geral, os louros conquistados pela classe trabalhadora foram marginais quando comparados aos das classes e frações burguesas no bloco do poder. A burguesia interna, por exemplo, teve seus negócios expandidos para além do território nacional, ganhando espaço no mercado mundial e lucrando significativamente em um cenário de boom das *commodities* brasileiras. A burguesia compradora, apesar de não ser a fração hegemônica dentro do bloco no poder durante a gestão de Lula, também se beneficiou com as medidas implementadas pelo referido governo, especialmente a partir das políticas de financiamento como o Minha Casa Minha Vida, o FIES e o acesso facilitado aos cartões de crédito.

Desse modo, quando analisada a situação da classe trabalhadora e suas frações, constatamos que "[...] as políticas sociais e de emprego nos governos PT não foram transformadoras. Elas lograram reduzir a pobreza, mas não levaram a melhorias significativas nas condições de vida dessa classe" (Saad Filho; Morais, 2018, p. 164). Portanto, não houve uma real mudança na situação da classe trabalhadora, em função da inexistência de reformas sociais de base, ficando as políticas desenvolvidas reféns daquele momento econômico e político. Dessa forma, em um curto período de tempo, a classe trabalhadora voltaria a enfrentar situações de amplo desemprego, acesso aos empregos informais e precarizados, baixos salários e baixa cobertura social com o fim da política econômica social-liberal, ocorrida no governo de Dilma Rousseff (2011-2014). Esse processo se intensificou no contexto de enfrentamento dos efeitos da crise do capital de 2008 que foram sentidos de forma mais evidenciadas no Brasil a partir do ano de 2013, durante o primeiro mandato da referida presidente.

A escolhida para ser a sucessora de Lula da Silva como candidata do PT, Dilma Rousseff foi eleita com 56% dos votos no segundo turno das eleições de 2010, contra o candidato José Serra do PSDB, representante do bloco no poder defensor do neoliberalismo em sua forma tradicional, o chamado neoliberalismo ortodoxo enfatizado por Boito Jr. (2018), já discutido no início deste capítulo. Cabe aqui sinalizar que a eleição de Dilma Rousseff ocorreu diante de um cenário de crescimento econômico e de enfrentamento da primeira onda da crise econômica internacional de forma vitoriosa, conquistada pelo segundo governo Lula, resultando, portanto, na eleição de Dilma sob um contexto de otimismo e herdando o apoio do bloco no poder de seu antecessor (Saad Filho; Morais, 2018).

Ao assumir o Executivo Federal em 2011, a presidente se comprometeu “[...] com a aceleração do crescimento econômico e a distribuição de renda por meio do fortalecimento das políticas econômicas novo-desenvolvimentista” (Saad Filho; Morais, 2018, p. 169). De acordo com Boito Jr. (2018, p. 214), “[...] o primeiro biênio do primeiro mandato de Dilma Rousseff caracterizou-se por uma ofensiva da política ‘neodesenvolvimentista’”. Ainda segundo o autor, “os anos de 2011 e 2012 ficaram marcados, na política econômica e social, por medidas que visavam, por meio da intervenção do Estado na economia, estimular o crescimento econômico (Boito Jr., 2018, p. 214).

De acordo com Saad Filho e Morais (2018, p. 170), o governo Dilma tinha por objetivos “reduzir os custos de produção, aumentar a produtividade e promover o investimento privado e o consumo baseado no crédito pessoal”. Na perspectiva do referido governo, essas medidas seriam alcançadas por meio da redução da taxa de juros, desvalorização da moeda nacional e redução dos custos nas áreas de energia e transporte, isto é, a partir de medidas que estavam alinhadas com os interesses da burguesia interna brasileira e que afetavam a burguesia compradora diretamente, como no caso da política de redução de juros (Saad Filho; Morais, 2018).

No entanto, apesar dessa expectativa inicial apontar para a continuidade do crescimento econômico, os resultados obtidos não foram os esperados. Conforme Saad Filho e Morais (2018), o governo Dilma fracassou tanto na mudança da política monetária, como também na política relacionada ao setor de transporte, com o fiasco das concessões rodoviárias. A única conquista que o governo obteve foi na área de energia, com a redução dos preços da eletricidade. Entretanto, como vinha desde o início de seu mandato protagonizando embates com a burguesia compradora aliada ao capital internacional e seus apoiadores, devido às políticas econômicas implementadas pelo seu governo, o governo Dilma já se encontrava desgastado frente ao capital internacional que o via como intervencionista.

Nesse sentido, Saad Filho e Morais (2018, p. 180), relataram que “o fracasso da liderança do governo na economia gerou perdas em vários setores da indústria de transformação, levando quase todo o empresariado a engrossar a oposição já generalizada nas classes dominantes [...]. Portanto, além da já tradicional oposição da burguesia compradora e do capital internacional, o governo passou a perder o apoio de parte da burguesia interna e também das classes trabalhadoras que, diante dos fracassos econômicos do governo e da chegada dos efeitos da crise de 2008, também viram suas vidas serem afetadas, especialmente,

com o aumento dos preços dos combustíveis e das tarifas do transporte público, sendo este último, o estopim das manifestações de 2013 (Saad Filho; Morais, 2018).

De acordo com Mancebo (2017), a chegada da crise do capitalismo mundial ao Brasil, em 2013, culminou em uma série de protestos contra o governo instituído de Dilma Rousseff. As manifestações promovidas em junho de 2013 sinalizaram a insatisfação da população com os efeitos da crise no país. Estas manifestações, que foram iniciadas pelo Movimento Passe Livre (MPL), tinham um caráter de contestação de classe e buscavam a reversão do aumento das tarifas do transporte público (Boito Jr., 2018).

Todavia, a manifestação que, inicialmente, foi articulada pelas classes e frações de classe trabalhadoras e populares contrárias à ordem neoliberal e que reuniu cerca de duas mil pessoas na Avenida Paulista, com o passar dos dias, foi sendo transfigurada, a partir da incorporação de novos setores ao movimento. Assim, a alta classe média passou a integrar as manifestações, diversificando as pautas e incluindo novos discursos como o de combate à corrupção (Boito Jr., 2018).

Como foi visto anteriormente, a aliança entre a burguesia compradora aliada ao capital internacional, a alta classe média e o PSDB, formavam o bloco defensor do neoliberalismo e vinham, desde então, tentando reassumir seus postos de hegemonia dentro do bloco no poder e na política partidária por meio de ataques dirigidos aos governos PT, sobretudo, a partir da exploração dos escândalos de corrupção atrelado ao partido. Dessa forma, como afirmou Boito Jr. (2018, p. 218), “após breve hesitação inicial, a ofensiva restauradora do campo neoliberal ortodoxo passou a estimular as manifestações de rua a fim de canalizá-las para o objetivo de derrotar eleitoralmente o governo Dilma”.

Portanto, o movimento, inicialmente, de caráter popular e organizado por setores progressistas descontentes com os rumos do projeto social-liberal, com o passar do tempo, foi cooptado pelos setores ligados à direita, com o objetivo de pôr fim ao governo social-liberal do PT e de aprofundar os ditames neoliberais no país. Contudo, mesmo diante das manifestações e da crise político-institucional em curso, Dilma Rousseff foi reeleita no ano de 2014. Segundo Saad Filho e Morais (2018), diferentemente do que ocorreu no primeiro mandato, Dilma não foi apoiada pela “aliança de vencedores” que formaram a base de sustentação dos governos PT desde o segundo mandato de Lula. Nesse contexto de reeleição, ela teve como base uma aliança que os autores referenciados denominaram de “aliança progressista”, composta por

“trabalhadores organizados, os pobres não organizados [...] e partidos de esquerda, movimentos sociais e um grande número de ONGs (Saad Filho; Morais, 2018, p. 184).

Parte do suporte recebido por essas classes e frações de classes se deu devido às promessas feitas por Dilma na campanha eleitoral para seu segundo mandato, já que “[...] diante da ascensão conservadora, a presidente adotou um discurso mais à esquerda, sem precedentes nos governos anteriores do PT, que tendiam a ser mais conciliatórios” (Saad Filho; Morais, 2018, p. 184). No entanto, diante da dissolução da economia brasileira a partir da queda das taxas do PIB, somadas à perda da base de apoio que fragilizaram o início do segundo mandato da presidente, a partir de 2015, Dilma Rousseff, buscando conciliar as contradições vigentes, intensificou as medidas neoliberais, contrariando o que foi defendido por ela na campanha eleitoral de 2014 (Saad Filho; Morais, 2018).

Como afirmou Boito Jr. (2018, p. 231), “diante da ofensiva política restauradora das forças que integravam o campo neoliberal ortodoxo, o governo Dilma Rousseff optou por uma política de recuo e não de resistência. Nesse sentido, o segundo governo de Rousseff iniciou seu apoio à agenda neoliberal ortodoxa, que estava sendo implementada em âmbito mundial, voltada à superação da crise capitalista vigente, e começou a reduzir “conquistas trabalhistas, como o seguro-desemprego; aumentou os juros bancários; indicou um ministro de perfil conservador e começou a urdir um programa de “ajuste fiscal” profundamente recessivo” (Antunes, 2018, p. 348).

Apesar da guinada à direita, Dilma Rousseff não conseguiu se manter no comando do Executivo Federal. Os defensores do bloco neoliberal ortodoxo articularam o encaminhamento do pedido de impeachment da presidente, que ocorreu em 31 de agosto de 2016 (Mancebo, 2017) e que instaurou um golpe parlamentar-midiático-jurídico no país (Antunes, 2018). Com o golpe, a presidência da república foi ocupada por Michel Temer, vice de Dilma Rousseff e, pertencente ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que ficou responsável por dar seguimento a implantação da agenda neoliberal ortodoxa, aprofundando-a.

1.6 – Capitalismo e trabalho diante da ofensiva do neoliberalismo ortodoxo na política econômica e social brasileira

De acordo com Boito Jr. (2020), a burguesia compradora e o capital internacional viram no governo de Michel Temer a possibilidade de restaurar a política econômica neoliberal ortodoxa no país, explicada no início deste capítulo. Muitas ações que foram planejadas pelo então governo apontaram para esse fato. Dentre essas, cabe destacar a “desnacionalização do pré-sal, desnacionalização da cadeia produtiva do óleo e gás, das terras e dos aeroportos [...], etc” (Boito Jr., 2020, p. 81-82). Soma-se ainda, a tentativa de instauração de uma reforma previdenciária e a promulgação de uma reforma trabalhista.

Dessa forma, seguindo a orientação da burguesia internacional em relação à intensificação da ofensiva do capital contra o trabalho, elaboradas no contexto da instauração da crise do capital de 2008, como mencionado na primeira parte deste estudo, o governo Temer implementou a contra-reforma trabalhista, sancionada pela Lei 13.467 de 11 de novembro de 2017. Segundo Praun e Antunes (2020, p. 182), a instauração da referida reforma fez com que a “legislação trabalhista brasileira atingisse um novo patamar”. Os autores seguiram explicando que a reforma “alterou regras relativas ao contrato por tempo determinado e ampliou sem limites a abrangência da terceirização da força de trabalho, antes restrita às denominadas atividades-meio” (Prau; Antunes, 2020, p. 182).

De acordo com Galvão et al (2019), houveram movimentos de resistência a aprovação da reforma trabalhista. Um deles foi a greve geral realizada no dia 28 de abril de 2017, promovida pelo movimento sindical e que reuniu cerca de 35 milhões de trabalhadores. No entanto, como informam os autores, apesar “de ser considerada a maior greve geral da história, (ela) não foi capaz de barrar a reforma trabalhista” (Galvão et al, 2019, p. 256). Todavia, mesmo após a aprovação da reforma, continuaram ocorrendo movimentos grevistas pelo país. Segundo dados levantados pelos autores supracitados, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), aponta que ocorreram cerca de 1.453 greves no ano de 2018. Ainda segundo eles, “os dados indicam uma pauta predominantemente defensiva em 81,8% das mobilizações, sugerindo o prenúncio de um novo ciclo defensivo” (Galvão et al, 2019, p. 256). Cabe aqui sinalizar que, apesar da informação dos autores indicar que, a partir de 2018, a resistência dos trabalhadores à reforma trabalhista aprovada ter ganhado um caráter mais defensivo, o que nos propomos aqui evidenciar foi que a classe trabalhadora não passou, mais uma vez, inerte e passiva as ofensivas do sistema neoliberal, ao contrário disso, ela se organizou e mostrou resistência contra os ataques deferidos a ela, neste caso, pelo Governo Temer, assim como correu durante o Governo Collor e FHC.

Portanto, o governo Temer iniciou a tentativa de desmonte da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), instauradas no Brasil no contexto do governo de Vargas, na década de 1940. Como foi citado anteriormente, essa reforma generalizou a legalização do trabalho terceirizado no país, respondendo positivamente assim, à nova reestruturação produtiva promovida no pós-crise de 2008 que, por meio da indústria 4.0, vem fomentando a universalização do trabalho precarizado, sobretudo a partir dos trabalhos de plataforma.

Além da contrarreforma (Gramsci, 2002) trabalhista, o governo Temer aprofundou o ajuste fiscal iniciado no governo Dilma. Como apontou Mancebo (2018), diante do discurso de que o país gastava demais com políticas públicas, o equilíbrio fiscal seria realizado mediante o corte de gastos públicos. Dessa forma, foi implementada em 16 de dezembro de 2016, a Emenda Constitucional 95, denominada PEC do Teto de Gastos, que limitou por um período de 20 anos, os gastos do governo em áreas primárias, como educação, saúde, infraestrutura, etc, contribuindo com a “expropriação dos direitos sociais e a destruição do serviço público” (Mancebo, 2018, p. 66).

Na perspectiva de Valle e Narciso (2021), embora o governo Temer tenha sido bem-sucedido em resgatar a centralidade do capital internacional e da burguesia associada, a incapacidade eleitoral desse campo político vencer pelo voto tornou-se, progressivamente, um problema. Além disso, a pequena burguesia e as classes médias se posicionaram como frações distintas, em detrimento das outras classes. Nesta perspectiva, configurou-se uma crise, na qual houveram:

a, o acirramento dos conflitos no interior do bloco no poder; b, crise da representação partidária das classes dominantes; c, ativismo político da burocracia civil e militar provocando crise institucional; d, série de derrotas e a situação defensiva do movimento operário; e, constituição da pequena burguesia como força social distinta e f, crise ideológica generalizada (Boito Jr, 2021, p. 11).

O neoliberalismo ortodoxo continuou avançando na política econômica e social brasileira no governo sucessor ao de Temer. Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2017 para assumir a Presidência da República no ano de 2018, era o candidato que representava os interesses da burguesia compradora aliada ao capital internacional, (Boito Jr., 2020). Nesse sentido, o governo eleito, assim como o anterior, buscou atender às demandas desse bloco no poder a partir das "privatizações que (passaram) empresas públicas para as mãos do capital estrangeiro, venda da Embraer e abertura do mercado de obras públicas após a destruição da engenharia nacional [...]" (Boito Jr., 2020, p. 127-128).

Em função dos elementos acima elencados, e em detrimento do processo de radicalização dos movimentos liderados pelas altas classes médias e pela pequena burguesia, instaurou-se, na perspectiva dos autores Valle e Narciso (2021), o movimento neofascista. Portanto, a presença expressiva das classes médias e da pequena burguesia, a defesa dos valores conservadores no âmbito dos costumes, a ideologia anticomunista e a busca de instauração de um modelo ditatorial, que banissem completamente as esquerdas do cenário político e cultural, caracterizam o bolsonarismo como uma vertente do neofascismo. Além disso, podemos destacar a liderança de uma base de massas organizada politicamente e a defesa dos interesses do capital internacional e da burguesia associada.

Em relação ao bloco no poder, o capital internacional e a burguesia compradora, a grande burguesia interna e os proprietários de terra são as frações hegemônicas no governo Bolsonaro, embora esteja presente uma certa hierarquia (Valle e Narciso, 2021). Bolsonaro recebeu apoio de diferentes grupos que, depois de eleito, passaram a integrar seu governo. O primeiro grupo era o dos militares, que segundo Mattos (2020, p. 204), estavam "presentes do primeiro ao quarto escalões dos ministérios, secretarias, autarquias e fundações federais". De acordo com Valle e Narciso, 6 mil cargos no Executivo foram concedidos aos militares, que os caracterizou como hegemônicos no aparelho de Estado. Somou-se a este, o grupo denominado ideológico, formado por Olavo de Carvalho, considerado o intelectual do então governo, e do fundamentalismo religioso. A esses dois grupos foram acrescentados mais outros dois, o dos economistas ultraliberais, com liderança de Paulo Guedes no Ministério da Economia e o das figuras públicas que deram popularidade e apoio ao governo, como no caso do ex juiz Sérgio Moro, que assumiu o Ministério da justiça (Mattos, 2020). Além destes, Valle e Narciso (2021, p. 310) chamaram a atenção para o fato de que “parcelas dos evangélicos conservadores, compostas por trabalhadores manuais dos grandes centros urbanos, constituem uma reserva importante de apoio social do governo neofascista entre as massas populares”.

Conforme apontou Mattos (2020, p. 214), o governo Bolsonaro combinou "ideologia obscurantista neofascista com políticas concretas de restrição e ataques a direitos democráticos e sociais e [...] uma política ultroliberal". Desse modo, ao assumir o comando do Poder Executivo, o governo Bolsonaro acentuou o projeto neoliberal ortodoxo com a implementação de medidas restritivas dos direitos sociais e defendendo o mercado como a instância normativa para todo o conjunto da sociedade. De acordo com Miguel (2018, p. 17), o então governo adotou (ultra)liberalismo como política econômica. Esta, segundo o autor referenciado, é baseado na

“ideologia libertaria, descendente da chamada “escola econômica austriaca” [...] que prega o menor Estado possível e afirma que qualquer situação que nasça de mecanismos de mercado é justa por definição, por mais desigual que possa parecer”.

Assim, o governo Bolsonaro instaurou uma política econômica que intensificou o ajuste fiscal, ampliou o programa de privatização de empresas e continuou avançando no desmonte dos direitos dos trabalhadores, iniciado por Temer com a reforma trabalhista. Diferente do governo anterior, Bolsonaro não conseguiu implementar uma nova reforma trabalhista de forma ampla, antes continuou alterando a legislação do trabalho por meio de medidas provisórias, realizando assim, as chamadas minirreformas trabalhistas (Mattos, 2020). Contudo, o mesmo conseguiu aprovar a reforma da previdência, instaurada a partir da Emenda Constitucional nº 103 de 13 de novembro de 2019. Esta, "generalizou o critério da idade mínima para a aposentadoria [...] e ampliou as barreiras para que a maioria da população trabalhadora pudesse conseguir aposentar-se" (Mattos, 2020, p. 214-215).

Diante de tais medidas, o então governo ampliou o quadro de precarização do trabalho e assim como no governo Temer, continuou cedendo espaço para a flexibilização das relações trabalhistas proposta pela nova reestruturação produtiva pós-crise de 2008. Nesse aspecto, Mattos (2020), relatou que a taxa de informalidade foi crescente nos primeiros dois anos do governo Bolsonaro. Segundo o autor, parte desses trabalhadores sem carteira assinada e que trabalham por conta própria, fazem parte do grupo de trabalhadores por aplicativo, isto é, os motoristas de carros por aplicativo e os entregadores de plataformas de alimentos e outros produtos.

Ainda de acordo com Mattos (2020), o quadro de precarização do trabalho se ampliou quando se somou a essa informalidade, os trabalhos formais, mas terceirizados, que continuaram ganhando espaço no Brasil, sobretudo após a legalização dessa forma de contrato de trabalho pela contrarreforma trabalhista. Além da submissão aos contratos temporários e com baixos salários, os trabalhadores terceirizados têm de lidar também com a falta de estabilidade já que a ameaça de desemprego e de perda da renda é constante.

É importante sinalizar que a situação de desemprego e informalidade ganharam uma proporção ainda maior diante do surgimento da pandemia mundial, instaurada pela disseminação do vírus SARS-COV-2 que gerou uma crise sanitária de ordem planetária, com consequências sociais e econômicas desastrosas para as populações, sobretudo para as classes

e frações trabalhadoras. No Brasil, o governo Bolsonaro, tentou atenuar a situação de desalento da população trabalhadora com a instauração do auxílio emergencial no valor de 600,00 reais, que vigorou por dois anos (2020/2021), sendo transformando, em 2022, no programa Auxílio Brasil, que buscou substituir o Bolsa Família. Contudo, é importante ressaltar que o valor de 600,00 reais pagos durante o período de maior disseminação do vírus, não foi proposto pelo então presidente, que inicialmente lançou a proposta do pagamento de um auxílio no valor de 200,00 reais apenas.

Segundo Valle e Narciso (2021), a crise sanitária intensificou as contradições entre as frações burguesas e o neofascismo, já que houveram diferentes níveis de apoio. De um lado, os setores vinculados ao capital financeiro associado e os grandes bancos nacionais se posicionaram publicamente contra as medidas negacionistas impostas pelo governo. De outro lado, a burguesia comercial varejista e a burguesia industrial demonstraram apoio, respaldando as medidas contrárias ao isolamento social. Na perspectiva dos mesmos autores:

O conservadorismo dessas frações burguesas, que se comportam como burguesia interna e que outrora apoiaram os governos neodesenvolvimentistas do PT, as converte em potenciais apoiadoras de governos autoritários e neofascistas em conjunturas de acirramento do conflito distributivo de classes e de ofensiva do bloco no poder sobre as massas populares. Nesses contextos, em que a desregulamentação das proteções sociais e trabalhistas adquire centralidade em seu programa, a demanda por favorecimento e proteção estatal é deslocada para segundo plano, resultando na aceitação dos sacrifícios impostos pela hegemonia do capital internacional e da burguesia associada, como as medidas de abertura econômica e desregulamentação financeira (ainda que não sem protestos e resistências seletivas) (Valle; Narciso, 2021, p. 313).

Em função desse conturbado cenário político, o governo Bolsonaro chegou ao fim em 2022, quando perdeu as eleições para o candidato Lula da Silva, que retomou ao Executivo Federal pela terceira vez. O referido governo deixou um país dividido politicamente e com um quadro de aumento da fome e miséria de parte da população. No que tange ao desemprego, dados referentes ao último trimestre de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que houve uma queda no percentual para 8,7% em relação aos 11,1% de 2021. Todavia, conforme apontou Mattos (2020), ao analisar os dados referentes a estatística da queda do desemprego relacionada ao ano de 2019, assim como naquele ano, a queda de 2021 provavelmente está atrelada ao crescimento dos trabalhos informais, como nos casos dos ligados a plataforma de aplicativos que, como citado anteriormente, vem crescendo no Brasil.

Portanto, diante de todo o exposto, constatamos que a ofensiva neoliberal ortodoxa tem afetado em cheio a classe trabalhadora brasileira que vem lidando com a perda dos direitos sociais, o aumento das jornadas de trabalho e a instabilidade ocupacional. Contudo, a ofensiva do capital não tem se limitado aos projetos de austeridade, ajustes fiscais e reformas trabalhistas. Esta também tem sido dirigida à educação que, atrelada ao mundo do trabalho na sociedade capitalista, vem sendo utilizada para a conformação da hegemonia dessas novas configurações do mundo produtivo criadas pelo capital, como será visto no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: A SUBORDINAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL AO SETOR PRODUTIVO

O objetivo deste capítulo foi o de, primeiramente, discutir o referencial teórico-metodológico no que se refere à relação trabalho e educação, a partir do materialismo histórico-dialético. Posteriormente, buscou-se problematizar a construção da educação profissional no período denominado de “transição democrática”, sobretudo a partir da atuação do Fórum Nacional da Educação na Assembleia Nacional Constituinte (ANC) e do processo de tramitação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Trabalho e educação originalmente são atividades intrínsecas aos seres humanos, como salientou Saviani (2007). De acordo com o autor citado, somente o homem trabalha e educa. A partir do processo de produção da sua existência, o homem precisa realizar adaptações à natureza, agindo sobre ela e a transformando, ao mesmo tempo em que sofre modificações. Portanto, “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho” (Saviani, 2007, p. 154). Portanto, o autor chamou a atenção de que a existência humana é produzida pelos próprios homens, por meio do trabalho. A partir desse processo é que a humanidade é produzida, sendo, portanto, um processo educativo.

No contexto da sociedade primitiva comunal, Saviani (2007) salientou que os processos de trabalho e educativo ocorriam ao mesmo tempo, pois, simultaneamente à produção da sua existência, por meio da transformação da natureza, os homens se educavam e educavam as próximas gerações. Nesse momento, a apropriação dos meios de produção era coletiva. Portanto, de acordo Saviani, esses seriam os fundamentos ontológico-históricos da relação trabalho e educação, em função de ocorrerem ao longo do tempo e, a partir dos próprios homens, constituindo o seu ser. Para Frigotto (2006, p. 247):

Nessa concepção, o trabalho engendra um princípio formativo ou educativo. Esse princípio deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, tem a necessidade de se alimentar, de se proteger das intempéries e criar meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos [...]. O trabalho como princípio educativo (é [...] um pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana.

Todavia, com o desenvolvimento da produção e, consequentemente, a divisão do trabalho, ocorreu o surgimento da propriedade privada, e a sociedade se dividiu em classes, isto é, se instituiu a divisão entre proprietários e não proprietários das terras, dos meios e instrumentos de produção. Isso possibilitou que uma classe poderia viver sem trabalhar, se apropriando do controle privado da terra e do trabalho de outros. Diante dessa cisão, os processos inerentes aos homens, ou seja, o trabalho e educação, passaram também a atuar separadamente (Saviani, 2007).

Nesse sentido, surgiu, ainda no contexto da Antiguidade Clássica, a escola, significando o lugar do ócio, isto é, o espaço direcionado para aqueles que não precisavam trabalhar. Desse modo, enquanto a escola era voltada para os proprietários de terra e dos meios de produção, aos não proprietários, o processo educativo era o que ocorria a partir do exercício do trabalho, estabelecendo percursos educativos diferenciados para as diferentes classes sociais. Assim, foi se desvinculado o processo de produção (trabalho) do processo educativo. Em função disso, a cisão entre o mundo da escola e o da produção refletiu a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Seguindo a análise de Saviani (2007), com o surgimento da sociedade burguesa, baseada na ideia de contrato, e a hegemonia do modo de produção capitalista, se instaurou a exigência de que todos se apropriassem de algum nível da cultura intelectual, ou seja, obter algum nível de instrução. Segundo Frigotto (2006, p. 247), “[...] a revolução capitalista engendrou [...] um caráter civilizatório em relação aos modos de produção pré-capitalistas [...].” Portanto, um fator que diferenciava a sociedade burguesa e seu sistema capitalista das anteriores foi o acesso, mesmo que restrito da população, à educação. A obtenção de um nível mínimo de instrução pela população ocorreria por meio da escola, que emerge como a instituição responsável pela oferta da educação.

De acordo com Saviani (2007), a necessidade de instruir a população tornou-se ainda mais latente com o avanço do modo de produção capitalista e a criação da maquinaria que, posteriormente, resultou na Revolução Industrial. Conforme apontou Neves, Martins e Melo (2015):

Nos primórdios do capitalismo industrial, o trabalho simples tinha um caráter predominantemente prático. No entanto, no capitalismo monopolista, com a generalização da organização científica do trabalho, elementos teóricos gerais e básicos passam a ser introduzidos na execução do trabalho simples. Enquanto este possuía um caráter eminentemente prático e os valores e as práticas sociais eram reproduzidos essencialmente por meio do cotidiano rígido de uma sociedade ainda majoritariamente agrária, o local de trabalho era, ao mesmo tempo, local de formação. No entanto, o aumento da racionalização do processo de trabalho produtor de mercadorias e a disseminação de novos valores e práticas próprias à convivência social urbano-industrial fazem com que a escola básica, cada vez mais generalizada, constitua-se num local específico de formação inicial para trabalho [...] (Neves, Martins e Melo, 2015, p. 30).

É importante salientar que, nesse contexto, os conhecimentos intelectualizados passaram a ser materializados nas máquinas, ocorrendo o processo de simplificação dos ofícios e de redução da qualificação especializada do trabalhador, isto é, separou-se o conhecimento intelectual do manual. Se antes um alfaiate dominava todo o processo de produção de tecidos, com a máquina de fiar, este passou apenas a responder aos comandos dessa máquina, perdendo os conhecimentos sobre seus fundamentos, ou seja, de como o processo era realizado, tornando-se, portanto, apenas um apêndice da máquina e realizando um trabalho mecânico e repetitivo (Saviani, 2007).

No entanto, ao mesmo tempo em que ocorreu o processo de simplificação do trabalho, ocorreu a transferência para as máquinas das funções específicas do trabalho manual. Nesse contexto, as operações manuais passam a ser executadas pelas máquinas ou pelos homens, e, a partir das exigências da sociedade de mercado, tornou-se necessário a organização dos sistemas nacionais de ensino. Entretanto, embora a inserção das máquinas tenha estabelecido um nível mínimo de qualificação, permaneceram algumas tarefas que determinavam algum tipo de qualificação específica. Esse espaço foi ocupado pelas escolas profissionais, e acentuou a bifurcação dos sistemas de ensino entre escola para trabalhadores (profissionais, técnicas) e escolas para as elites dirigentes (escola clássica, científica e humanística) (Saviani, 2007). Segundo o autor:

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada a execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim

de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (Saviani, 2007, p. 159).

Diante do exposto, constatamos que, com a instauração da sociedade burguesa capitalista, duas questões foram colocadas, a primeira referente a dualidade educacional criada entre trabalho manual, também denominado de simples e trabalho intelectual, também chamado de complexo. As escolas primárias e profissionais ficariam encarregadas da oferta de formação para atuação no trabalho manual/simples, enquanto o nível superior, promovido nas faculdades e universidades, ficariam encarregados de formar intelectuais para o exercício do trabalho complexo. Devido à desigualdade de classes latente no sistema capitalista, a primeira opção de formação era direcionada a classe trabalhadora e a segunda voltada para a burguesia.

A segunda questão evidenciada no processo de instauração da sociedade burguesa foi a submissão da educação ao mundo produtivo. Corroborando com o exposto, Neves, Martins e Melo (2015, p. 29-30) relataram que escola se tornou um

[....] espaço estratégico de formação cultural, cumprindo uma dupla e concomitante finalidade: a formação técnica e a conformação ética, política e estética, isto é, a preparação para o trabalho/vida num dado contexto social, político e econômico de seu tempo.

Portanto, conforme a sociedade burguesa foi se desenvolvendo, sobretudo a partir do advento da Revolução Industrial, da urbanização e da construção da sociedade do consumo, novos padrões de sociabilidade foram sendo construídos e a educação escolarizada se tornou o centro de disseminação e consolidação dessas novas sociabilidades. Nesse sentido, além de formar para o trabalho, a escola burguesa também se tornou lócus de formação para sociabilidade burguesa, isto é, para a produção e reprodução da burguesia, mantendo suas relações de produção e poder (Neves, Martins e Melo, 2015).

Portanto, a partir da indissociabilidade entre a relação trabalho e educação, e da separação que o capitalismo instaurou diante do aprofundamento da sociedade de classes, é que podemos compreender a permanência do dualismo educacional (Kuenzer, 2006) no capitalismo dependente. No que se refere ao ensino profissional, Ramos e Ciavatta (2011) chamaram a atenção para a visão fragmentada entre o ensino para o trabalho, dirigido às classes pobres, e o ensino médio, voltado para a formação das elites dirigentes e com o objetivo de prepará-los para os estudos superiores, marcando a dualidade educacional, historicamente, presente na construção da educação brasileira.

Visando o aprofundamento da subordinação da educação, com destaque para a modalidade profissional, em relação ao mundo produtivo, criou-se a Teoria do Capital Humano. No que se refere ao contexto brasileiro, a teoria em questão, foi amplamente disseminada durante o regime militar, sobretudo por meio da implementação de uma educação de âmbito tecnicista, especialmente a partir da instauração da educação profissional universal e compulsória no nível médio, instaurada através da Lei 5.692 de 1971¹⁵.

Assim, no que tange ao conceito de capital humano, este emergiu a partir das crises ocorridas no contexto do fordismo-keynesianismo e do Estado do Bem-Estar Social, no pós-Segunda Guerra Mundial, como um eixo explicativo para justificar as desigualdades sociais e também entre as nações. De acordo com Frigotto (2015), tratou-se de uma formulação teórica construída por intelectuais burgueses para relativizar as crises estruturais do capital e as possíveis “soluções” necessárias para promover o seu enfrentamento. Foi amplamente disseminado pelos organismos multilaterais, diante da perspectiva de explicar os desniveis de desenvolvimento entre os diferentes países. A partir disso, emergiram as discussões sobre educação escolar e desenvolvimento econômico.

De acordo com Frigotto (1993), T. Schultz pode ser considerado um dos pioneiros na divulgação e disseminação da teoria do capital humano. O economista e seus adeptos buscaram, a partir da teoria do capital humano, “complementar os fatores explicativos do desenvolvimento econômico na teoria neoclássica, explicar a alta de salários do fator trabalho nos países mais desenvolvidos e explicar, a nível individual, os diferenciais de renda” (Frigotto, 1993, p. 40). É importante registrar, ainda, o percurso de elaboração da teoria do capital humano por Schultz:

observação de que as famílias que investiam mais em educação formal e em saúde tinham retornos maiores do que as demais. Como positivista e empirista, ao ver a dificuldade de mensurar a saúde, abandona este indicador e fica apenas com a educação. Ao final do seu experimento, na comparação entre o Produto Interno Bruto (PIB) e a escolaridade, Schultz encontra uma correlação altíssima entre ambas. Daí conclui, sem levar em conta o processo histórico marcado pela desigualdade entre as classes sociais e nações, que o investimento em educação é algo tão ou mais rentável que os demais investimentos (Frigotto, 2015, p. 216).

Como foi citado acima, a teoria do capital humano tem sua origem atrelada à teoria econômica neoclássica. Nas palavras de Frigotto (1993, p. 39), ela “constitui-se num

¹⁵ De maneira geral, a Lei 5.692/71 "apresentava dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória, que passou dos 4 para 8 anos, compreendendo agora todo o denominado ensino de primeiro grau, junção do antigo primário com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau" (Germano, 2011, p. 164).

desdobramento e/ou complemento [...] da teoria neoclássica do desenvolvimento econômico". A teoria neoclássica comunga da ideia de que para um país se desenvolver economicamente, alcançando altas taxas de acumulação, este deveria acentuar por um período de tempo, considerado de longo prazo, o aumento da desigualdade econômica. Uma vez alcançado o fortalecimento da economia, o quadro de desigualdade seria atenuado e o crescimento econômico conquistado desencadearia em uma redistribuição de riqueza natural. Nesse sentido, junto da redistribuição natural das riquezas ocorreria também a diminuição do desemprego, o aumento da produtividade e, consequentemente, o aumento dos ganhos salariais (Frigotto, 1993). Como sinalizou o autor supracitado, a teoria neoclássica é famosa pelo jargão de fazer o bolo crescer para depois reparti-lo.

Em relação à educação, na teoria neoclássica, ela surgiu relacionada ao desenvolvimento econômico de um país, isto é, os avanços educacionais representariam avanços na acumulação da produção (Frigotto, 1993). Desse modo, a educação passaria a ser vista como um investimento e, nesse sentido:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, consequentemente, de produção. [...] A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, consequentemente, as diferenças de produtividade e renda (Frigotto, 1993, p. 40-41).

Analizando a citação acima, identificamos que a teoria do capital humano gera dois desdobramentos. O primeiro, a nível macroeconômico, quando o investimento na formação intelectual humana representa o aumento da produtividade e do crescimento econômico de um país. O segundo, a nível microeconômico, que utiliza desse investimento em formação individual para justificar e convencer as pessoas quanto às suas diferenças de renda (Frigotto, 1993). Portanto, a teoria do capital humano se apresenta como uma ideologia que busca articular o processo educacional a serviço das demandas produtivas e do trabalho. De acordo com o mesmo autor:

O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da

sociedade e, finalmente, de educação, de um direto social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (Frigotto, 2015, p. 217).

Em relação ao Brasil, de acordo com Braga (2019, p. 97), a teoria do capital humana, quando aplicada no país, no contexto do regime militar, buscou ajustar a educação brasileira a um "projeto de desenvolvimento associado-dependente (onde) foram firmados acordos de financiamento entre o MEC e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)". Em suma, segundo a autora, a parceria MEC/USAID foi a responsável por disseminar no Brasil a teoria do capital humano (Braga, 2019).

2.1 – A busca pela construção de um novo projeto educacional no contexto de transição democrática: a educação profissional e a proposta de superação da dualidade educacional.

No período de reabertura política, nos anos 1980, houve o iniciou do processo de reorganização do campo educacional em função dos debates, inicialmente, ocorridos nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Nesse período emergiram os conceitos gramscianos de escola única, trabalho enquanto princípio educativo e politecnia, dando início ao surgimento de uma proposta de ensino médio que possibilitaria a superação da dualidade educacional.

No que se refere ao campo educacional, durante o processo de reabertura política, foram criadas, reorganizadas e reabertas entidades que lutavam em prol do desenvolvimento de um novo projeto educacional. Em relação às novas entidades criadas, destacamos a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), criada em 1981; a Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), instituída em 1978; a Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia (ANPEC), estabelecida em 1973; a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), criada em 1976, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), estabelecida em 1977; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); e a Associação Nacional de Educação (ANDE), ambos instaurados em 1979 (Braga, 2019).

No que tange às instituições que foram reabertas, ressaltamos a presença da UNE e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1979. Sobre as entidades reorganizadas, cabe citar o caso da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB).

Essa em 1979 foi transformada em Confederação dos Professores do Brasil (CPB), devido à criação do ensino de primeiro grau, que surgiu após a fusão do primário com o ginásio (Braga, 2019).

Todas essas entidades, que variavam em suas origens, de associações de professores, estudantes, técnicos administrativos, profissionais, acadêmico-científicas e ligadas à pesquisa, estavam, nesse contexto, unidas em prol de um mesmo objetivo: o de reorganizar as lutas em prol da educação em seus diferentes níveis de ensino, buscando a construção de um novo projeto educacional para o país (Braga, 2019).

Desse modo, diante desse cenário, organizaram-se (CBEs). As CBEs tinham como principais representantes a ANPED, a CEDES e a ANDE e instituíram-se a partir:

[...] do esforço de superação da fragmentação presente no campo educacional, caracterizado pela existência de inúmeras entidades e eventos que, embora apontassem em um sentido comum, vinham sendo realizados isoladamente [...], as CBEs se constituíram em espaços importantes de debate entre os sujeitos políticos coletivos comprometidos com a superação do caráter autoritário e seletivo das políticas educacionais da ditadura e com a pressão pela participação ampliada dos profissionais da educação na formulação de um projeto nacional de educação capaz de expressar os interesses da maioria (Braga, 2019, p. 145).

As CBEs ocorreram durante toda a década de 1980 e no início da década de 1990, com periodicidade bienal. Foram realizadas, no total, seis conferências, ocorridas nos anos de 1980, 1982, 1984, 1986, 1988 e, com atraso de um ano, a sexta e última CBE, que se realizou no ano de 1991, ao invés de 1990. As CBEs possuíam uma estrutura organizada por meio da realização de grupos de trabalhos que debatiam por meio de simpósios e exibição de painéis (Franco de Sá, 2016).

Em relação às discussões voltadas à educação profissional, objeto de pesquisa desta tese, as conferências foram promovidas por meio dos "simpósios que ocorreram, na maioria das vezes, por meio de mesas redondas, seguidas de uma conferência" (Franco de Sá, 2016, p. 94). Os simpósios referentes à educação profissional dispunham de duas principais temáticas: "A política de educação profissional" e "Educação & Trabalho"; "neles, no qual se discutiram as particularidades da formação profissional vigente no país, contando com reflexões e propostas tanto dos palestrantes quanto do público presente" (Franco de Sá, 2016, p. 94).

Foi nas CBEs que se começou a defender a necessidade de se pensar em uma educação na qual o trabalho fosse inserido em seu currículo, o que contribuiu para a emergência dos conceitos gramscianos de escola única, trabalho enquanto princípio educativo e politecnia

(Franco de Sá, 2016), nas discussões relacionadas a educação brasileira, especialmente a voltada para a modalidade profissional.

Assim, diante do cenário de instauração da bifurcação educacional entre educação profissional e propedêutica e sua consequente desigualdade no acesso da “classe dos que vivem do trabalho” (Antunes, 2018) aos conhecimentos historicamente construídos, os debates das conferências foram ancorados na proposta da escola unitária, formulada por Gramsci. Na perspectiva do autor, esse modelo estaria baseado em três principais concepções: escola única do trabalho russa, escola universal – sem distinção de classe social e a defesa de um percurso escolar único, que desenvolvesse as habilidades intelectuais e manuais (Martins, 2021).

Gramsci se inspirou na reforma escolar russa, realizada em 1919, no qual Krupskaia, Lunatcharski, Pistrak e Shulgin¹⁶ foram seus principais protagonistas, pioneiros do modelo revolucionário de educação russo. Segundo Martins (2021, p. 12), a escola única do trabalho tinha por objetivo a criação de uma nova cultura na Rússia, “geral e politécnica, e um novo ser humano, com o desenvolvimento da mente, dos sentidos, do físico e da criatividade (estudados por precursores da escola nova) do novo sujeito que emergiu da Revolução de Outubro”.

Para entender a proposta da escola unitária de Gramsci é preciso ter claro que este fazia uso do termo "desinteressado" para retratar qual seria a forma ideal de cultura e educação que deveriam ser ofertadas aos sujeitos. O autor partiu da crítica às escolas burguesas vivenciadas em seu contexto, sobretudo, a reforma escolar fascista promulgada nos anos de 1922 e 1923. Segundo Martins (2021, p. 11):

Gramsci entendia a escola burguesa como “interesseira”, pois visava apenas a formar mão de obra, em benefício da burguesia. Todavia, reconhecia nela algumas qualidades: queria-se universal, priorizava a racionalização, caminho virtuoso para superar a concepção de mundo de mítica, folclórica ou de senso comum, e muitas delas adotavam o princípio da atividade entre educador e educando, estimulando o aprendizado.

Segundo afirmou Nosella (2016) em sua análise sobre as obras do autor em questão, cultura, escola e formação desinteressada em Gramsci possuem a conotação de um "horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas a coletividade e até a humanidade inteira (Nosella, 2016, p. 47). De forma

¹⁶ Nadejda Konstantinovna Krupskaia (1869–1939), educadora, revolucionária e militante bolchevique. Anatoli Vasílievich Lunatcharski (1875–1933), intelectual, crítico de arte, dramaturgo e político bolchevique. Moisey Markovich Pistrak (1888–1940), pedagogo soviético, teórico da educação socialista. Ivan Ivanovich Shulgin (1891–1934), educador soviético e pesquisador da pedagogia socialista (Martins, 2021).

resumida, a cultura e, consequentemente, a escola desinteressada, diz respeito a uma "[...] ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens" (Nosella, 2016, p. 52).

Assim, com o conceito de "desinteressado", Gramsci se opunha às formas de cultura e escolarização criadas pela sociedade burguesa. Conforme apontou Nosella (2016, p. 48), Gramsci chamava a cultura burguesa de "abstrata, enciclopédica [...] que efetivamente confunde as mentes trabalhadoras e dispersa sua ação". Em relação à escola, relatou que essa se transformou em escola do emprego, voltada para a formação profissionalizante e técnica (Nosella, 2016). Diante desse cenário, o autor sinalizou que Gramsci defendia que era necessário ofertar ao proletariado uma escola desinteressada, que seria:

Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanística, em suma, assim como o entendiam os antigos e mais próximos homens do renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre-iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade (Nosella, 2016, p. 55).

Diante dessa visão elaborada por Gramsci de como a escola deveria ser e do contexto analisado por ele, em que haveria uma crise da escola tradicional, que ofertava o ensino de cultura humanística e "desinteressada" e o surgimento da escola "interessada" que seria a profissionalizante e técnica, que foi criada a proposta educacional gramsciana denominada de escola unitária (Nosella, 2016). Nessa proposta, Gramsci buscou realizar uma integração entre "a essência metodológica da escola humanística tradicional, que é justamente o seu caráter de cultura formativa desinteressada" e o "espírito eficientista e técnico da escola técnico-profissional" (Nosella, 2016, p. 179). A proposta da escola unitária consistia, portanto, em uma "escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que tempere equilibradamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica, industrialmente) com o desenvolvimento das capacidades de trabalhar intelectualmente" (Nosella, 2016, p. 179).

Portanto, Gramsci defendia a perspectiva de uma formação integral do ser humano, que pudesse desenvolver suas habilidades manuais e intelectuais, na medida em que ele desacreditava da ideia de uma natureza humana inata, sendo o homem, portanto, uma produção humana:

[...] devo dizer que não acredito nestas inclinações genéricas tão precoces [...]. Acredito que, em cada um [...], coexistam todas as tendências, tal como em todas as crianças, tanto para a prática quanto para a teoria ou a fantasia, e que, de fato, seria correto guiá-los nesse sentido, para um ajuste harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, que podem se especializar no tempo apropriado, com base numa personalidade vigorosamente formada em sentido total e integral (Carta a Júlia, 1/8/1932 – Gramsci, 2005, p. 224-225).

A escola unitária seria uma escola desinteressada que receberia sujeitos com faixa etária dos 6 aos 16 ou 18 anos. Após completarem essa faixa etária esses jovens teriam acesso aos espaços escolares cujo "princípio da cultura formativa desinteressada perderia a primazia (sem desaparecer) em favor do princípio da cultura imediatamente produtiva, profissionalizante ou especializada (interessada)" (Nosella, 2016, p. 179).

Portanto, visando um contexto de construção de uma nova sociedade e a superação do modo de produção capitalista, Gramsci elaborou uma proposta de criação de uma escola que ofertasse para todas as crianças e jovens uma mesma educação, isto é, única, ampla em conhecimentos e que os preparasse para a vida em todos seus campos e também para o exercício do trabalho. Nesse sentido, a escola unitária estaria amparada em um modelo educacional no qual o princípio educativo seria o trabalho. Na perspectiva de Gramsci, "a finalidade da escola unitária é habilitar sujeitos para lidarem com o mais avançado mundo do trabalho e formá-los desinteressadamente sob o ponto de vista ético-político, formá-los como intelectuais" (Martins, 2021, p. 14) e, que, a partir disso, fosse produzida uma nova hegemonia. Portanto, o modelo da escola unitária deveria ser capaz de promover a elevação do nível de consciência dos sujeitos, do senso comum à consciência filosófica, sobre si mesmo e sobre o mundo, o que produziria uma outra de forma de se relacionar individualmente e coletivamente (Martins, 2021). Segundo Gramsci, serão sujeitos capaz[es] de pensar, de estudar, de dirigir e de controlar quem dirige" (Cad. 12, § 2 – Gramsci, 2000a, p. 49).

A partir da discussão da escola unitária emergiu, segundo Saviani (2003, p. 136), o conceito de politecnia, que se trata de uma concepção que "se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral". Sendo concebida, portanto, como uma proposta articuladora da formação teórica e prática, vistas como indissociáveis, na qual se estabelece a união entre a formação intelectual e a formação para o trabalho (Saviani, 2007). De acordo com o mesmo autor, a educação política busca promover

[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos [...]. Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (Saviani, 2003, p. 140).

De acordo com Frigotto (2007), a educação política, além de oferecer “os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” também promoveria os fundamentos “das diferentes dimensões da vida humana” (p. 1.139). Diante do exposto, a politecnica seria o caminho pelo qual a escola deveria percorrer em busca da consolidação de uma educação na qual teria o trabalho como princípio educativo. Diferentemente da oferta de uma formação completamente voltada para a atuação no mundo produtivo, promoveria uma educação voltada à ampla formação dos estudantes, abrangendo as áreas social, política e cultural da vida desses sujeitos.

Cabe aqui sinalizar que, segundo Saviani (2010, p. 432), o conceito de formação humana “consistiria no contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história”. As objetivações humanas se caracterizam por todo objeto social criado por meio da atividade humana, isto é, de tudo o que foi construído social e historicamente pelos homens por meio de seu trabalho. Nesse sentido, o acesso a esse conhecimento possibilitaria o “desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação” (Saviani, 2010, p. 432).

Diante do exposto, observamos que, no que tange especificamente à educação profissional, as CBEs, promoveram a ampliação do debate de uma nova proposta de educação profissional que buscava superar a dualidade, historicamente existente entre essa modalidade de educação e a formação geral. E, como será abordado no próximo tópico, todas as prerrogativas elencadas continuaram sendo propagadas no processo de elaboração da nova Constituição, especialmente durante a Assembleia Nacional Constituinte (ANC).

2.2 - A Assembleia Nacional Constituinte (ANC) e a atuação do Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito: propostas para a educação profissional

Durante o processo de elaboração de uma nova Constituinte, que resultaria na Constituição Cidadã de 1988, houve um cenário de efervescência de propostas voltadas ao que se desejava para a construção de um novo projeto educacional, baseado em uma nova concepção de educação, como a explicitada anteriormente. A Assembleia Nacional Constituinte (ANC) foi convocada pelo então Presidente da República, José Sarney, em 1985, porém, só foi instituída no ano de 1987.

a ideia de uma Assembleia Nacional Constituinte, composta por representantes escolhidos com a tarefa voltada exclusivamente para a elaboração do texto constitucional, portanto, mais favorável à incorporação das demandas populares, foi substituída pelo Congresso Constituinte" (Braga, 2019, p. 187)

Desse modo, a elaboração do texto constitucional foi mais favorável ao atendimento das demandas e interesses do grupo composto pelas frentes conservadoras. Todavia, de acordo com Franco de Sá (2016, p. 105), "a participação da sociedade estava prevista no Regimento (da ANC) a partir das sugestões encaminhadas às Comissões Temáticas, assim como nas Audiências Públicas e Emendas Populares".

No que diz respeito, especificamente, à educação, a ANC constituiu-se como espaço de disputas. Segundo dados explicitados por Braga (2019), o congresso constituinte foi composto por 559 parlamentares e era necessário um mínimo de 280 votos para se aprovar alguma medida. No entanto, dos 559 parlamentares presentes da ANC, somente 120 deles foram considerados articulados às ideologias progressistas ou de esquerda. Portanto, havia um cenário de desvantagem em que se encontravam aqueles que defendiam a construção de uma nova política educacional cujos princípios pautavam-se na educação como um direito de todos e dever do Estado, isto é, pública, gratuita, laica e única.

Conforme destacou Saviani (2013, p. 215), "reproduzindo um fenômeno que vinha desde a Constituinte de 1933-34, também na Constituinte de 1987-88 a discussão referente à educação foi polarizada pelo conflito ensino público versus ensino privado". Esse conflito tinha como protagonistas as entidades defensoras dos interesses públicos e as defensoras dos interesses privados. Em relação ao primeiro grupo, o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, organizado e materializado a partir da

execução das CBEs, atuou na constituinte representando os interesses de 15 entidades, que são: ANDES, FASUBRA, ANPEd, CEDES, ANDE, UNE, SBPC, CPB e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE), Associação Nacional dos Profissionais da Administração Educacional (ANPAE), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), UBES, Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (Saviani, 2013).

No que tange ao segundo grupo, este foi composto por entidades como a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN), Associação de Educação Católica (AEC), Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Esses representavam os setores empresariais e os grupos religiosos ligados à educação e, reunidas, compunham a frente dos defensores do ensino privado (Saviani, 2013). Apesar deste setor ter sido constituído por um grupo de entidades numericamente menor quando comparado ao Fórum Nacional da Educação na Constituinte, a segunda frente representava os interesses da maior parte dos parlamentares constituintes, o que possibilitou uma relativa vantagem na correlação de forças na Constituinte, sobretudo no que se referia a impedir a garantia do princípio da educação pública e gratuita e como dever do Estado (Saviani, 2013).

Braga (2019, p. 258) afirmou que "embora as entidades defensoras da educação pública e gratuita tenham sido a maioria constante nas audiências públicas, a presença e o *lobby* das entidades privatistas asseguraram vitórias essenciais em decorrência do apoio dos [...] deputados (do centrão)". Ainda de acordo com a mesma autora, "a presença forte e permanente das entidades e parlamentares constituintes defensores do ensino privado foi registrada pelos jornais da época, tornando explícita a intensidade entre os diferentes campos em disputa e os mecanismos usados por cada um deles" (Braga, 2019, p. 258).

O Fórum Nacional da Educação na Constituinte, a partir dos princípios e propostas elencados na "Carta de Goiânia"¹⁷, construiu um novo documento para ser enviado aos partidos

¹⁷ Segundo Franco de Sá (2016), a Carta de Goiânia foi o grande marco da IV CBE. Ao explicitar as propostas para a educação nacional, formuladas e defendidas pelas entidades educacionais presentes na conferência, foi desenvolvida com o objetivo de ser encaminhada aos constituintes. Em concordância com a autora, Braga (2019, p. 182) relatou que a Carta de Goiânia "resultou na construção de uma plataforma inédita na história da educação brasileira que indicou vinte e um princípios a serem incorporados em caráter de obrigatoriedade na Carta Constitucional".

políticos. Tinha por objetivo influenciar o capítulo da nova Constituição, relacionado à educação, com os princípios defendidos pelo grupo (Braga, 2019). O documento elaborado pelo Fórum:

continha 21 artigos sobre diferentes aspectos educacionais, três artigos sobre tributação, orçamento e finanças, e um artigo referente à legislação complementar que propôs o estabelecimento de sanções para os casos de violação dos princípios Constitucionais. O lançamento do Fórum se deu concomitantemente ao desencadeamento da Campanha em Defesa da Escola Pública em um ato público realizado em Brasília, no Congresso Nacional (Braga, 2019, p. 248-249).

O Fórum Nacional da Educação na Constituinte teve como estratégia pressionar e convencer os parlamentares constituintes a defenderem e votarem na plataforma educacional, que visava garantir a educação pública, gratuita, laica e única. Promoveu duas ações de âmbito nacional: a primeira foi a Campanha Nacional em Defesa do Ensino Público e Gratuito, e, a segunda, o lançamento do Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita que tinham como propósito estabelecer uma emenda popular em prol da educação pública e gratuita a partir da obtenção de mais de um milhão de assinaturas (Braga, 2019).

Desse modo, enquanto a frente defensora da educação privada "atuou sobretudo de modo “subterrâneo” nos espaços de poder (gabinetes, comissões, etc.), a frente comprometida com a educação pública [...] privilegiou publicamente a mobilização popular, pressionando os deputados a votarem em prol de suas bandeiras" (Braga, 2019, p. 258). Portanto, a atuação do Fórum Nacional na mobilização da sociedade em prol da educação pública e gratuita foi crucial para que alguns dos princípios relacionados à educação pública estivessem inscritos na Constituição, como serão pontuados mais à frente. Assim, segundo Braga (2019, p. 254) "o que se conseguiu alcançar em termos de aprovação das demandas populares foi decorrência, em grande medida, da forte mobilização popular ocorrida no período e que foi capaz de pressionar os parlamentares constituintes em alguns momentos decisivos".

A ANC foi estruturada a partir de comissões temáticas, subcomissões temáticas e do plenário. Os temas relacionados à educação foram desenvolvidos na Comissão Temática de nº 8, instaurada em 1º de abril de 1987, chamada de Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação. Essa comissão foi dividida em três subcomissões, a de Educação, Cultura e Esportes, a de Ciência e Tecnologia e de Comunicação e a da Família, do Menor e do Idoso. A subcomissão da educação foi instalada em 07 de abril de 1987, e foi presidida pelo parlamentar Hermes Zaneti do PMDB e como relator João Calmon,

também do PMDB que realizou oito audiências públicas, sendo quatro delas relacionadas à educação (Franco de Sá, 2016).

Os temas que ganharam centralidade nos debates promovidos nas quatro audiências públicas da educação foram quatro: a educação e o papel do Estado; o financiamento da educação; a disputa entre ensino laico e religioso; e a obrigatoriedade do ensino (Franco de Sá, 2016). Em todas essas temáticas ficou evidenciado o embate entre os defensores da educação pública e privada. Nesse sentido, conforme citou Braga (2019, p. 257), "as quatro audiências públicas da educação foram um “capítulo especial” desse processo (constituinte) e trouxeram à tona a disputa entre os setores que defendiam os interesses públicos e privados [...]".

Em relação ao primeiro tema citado, a Frente articulada ao ensino privado, contrária ao que chamava de "monopólio estatal", utilizou-se do argumento da liberdade de escolha das famílias ao efetuarem as matrículas dos seus filhos, para justificar seu lugar enquanto um ponto estratégico na oferta educacional no país e reivindicando os subsídios públicos para o seu funcionamento. Assim, diante da polarização estabelecida entre o "monopólio estatal" e a liberdade de ensino, a frente privatista buscou durante as audiências públicas, a partir do discurso da liberdade de ensino, defender um dos seus principais interesses, "o exercício do controle sobre as atribuições político econômicas do Estado, o que se desdobra no controle sobre o destino das verbas públicas" (Braga, 2019, p. 262).

Enquanto a frente defensora do ensino privado se concentrava no discurso acima, os defensores da educação pública, ao entenderem que a educação deveria ser um direito de todos os cidadãos, sobretudo diante de um histórico de exclusão das classes populares da escola brasileira ou diante de uma inserção precária, propagavam que a escola deveria ser pública, gratuita e de qualidade, em todos os seus níveis de ensino, de forma a efetivar um ensino igualitário (Franco de Sá, 2016). Portanto, "o apoio ao fortalecimento das instituições escolares públicas era decorrente da compreensão de que o Estado era responsável de atuar, efetivamente, no combate às desigualdades sociais existentes no país" (Franco de Sá, 2016, p. 109).

Diante do exposto, constatamos que a disputa entre educação pública e privada, implicitamente, colocava em jogo uma outra questão: o conceito de público. Segundo Franco de Sá (2016, p. 108), "percebe-se, ao longo dos debates, o desdobramento do conceito de público em diversos significados, conforme a vertente ideológica que orientava os presentes nos debates". Nesse aspecto, foi defendido, durante as audiências públicas, os conceitos de público estatal, público como um serviço oferecido ao público e que, por isso, incluía o envio de

verbas públicas para as instituições privadas. Nesse sentido, estas se enquadrariam no grupo de ofertantes de um serviço ao público, e o público não estatal, que seriam as instituições privadas, mas sem fins lucrativos, como as entidades filantrópicas, por exemplo.

A questão do conceito do que seria público inseriu a discussão no segundo tema debatido nas audiências públicas relacionadas ao financiamento da educação. Assim, essa temática ocorreu por meio de dois elementos principais: o primeiro, ligado ao aumento dos recursos públicos para a educação e o segundo, direcionando, à já citada, destinação das verbas públicas.

O aumento de verbas para a educação foi a questão que mais obteve apoio entre os participantes. Segundo Braga (2019, p. 272), “todas as entidades e a maioria dos parlamentares constituintes defenderam o aumento de verbas públicas [...]. No entanto, a autora diz que a mesma unanimidade obtida na questão do aumento das verbas, não foi vista quando se tratou do destino que essa verba teria (Braga, 2019). De acordo com ela:

O setor privatista buscou desqualificar o debate feito pelas entidades e constituintes em defesa da educação pública. Para tanto, reputou a bandeira da destinação exclusiva de verbas públicas à educação pública como antidemocrática, sectária, caolha e incompatível com o grau de modernização que a sociedade brasileira buscava alcançar naquele momento, o qual tinha na elaboração da Constituição Federal seu ponto mais alto e decisivo (Braga, 2019, p. 275-276).

Portanto, notamos que, enquanto o aumento das verbas foi a questão que mais obteve consenso, a destinação das verbas foi a temática que mais causou posicionamentos contrários e opiniões destoantes, sobretudo da frente privatista em detrimento aos defensores da educação pública. O resultado desse debate foi a vitória da primeira, que conseguiu inscrever na constituição que a verba pública poderia ser direcionada às instituições escolares não-estatais, isto é, as filantrópicas, comunitárias e confessionais. Todavia, se analisarmos sob o ponto de vista de que a frente privatista buscava em seu projeto inicial, angariar verbas públicas para toda a rede privada, incluindo as escolas com fins lucrativos, podemos verificar o envio de verbas públicas para as instituições escolares não-estatais como uma vitória parcial desta frente.

A disputa entre o ensino laico e religioso ocorreu de maneira semelhante à promovida em relação ao direcionamento das verbas públicas. Buscando resguardar o princípio da laicidade, defendido pela frente representante da educação pública, a frente defensora do ensino privado usou dos mesmos argumentos utilizados na defesa do tema anterior, considerando a laicidade como uma medida “autoritária, sectária, insensível às instituições tradicionais do país,

entre outras adjetivações” (Braga, 2019, p. 271). Devido ao posicionamento favorável de significativa parcela de parlamentares ao ensino religioso, foi assegurado no texto constitucional a sua oferta de forma facultativa nas escolas públicas de nível fundamental (Braga, 2019). Dessa forma, assim como a disputa entre ensino laico e religioso foi semelhante à temática das verbas públicas, a frente privatista também teve, mesmo que parcialmente, seus interesses atendidos.

Em relação ao quarto tema mais debatido nas audiências públicas, a obrigatoriedade do ensino, “a maioria dos parlamentares defendia a priorização do 1º grau com o compromisso da ampliação do atendimento para os demais níveis” (Franco de Sá, 2016, p. 107). Diferentemente da opinião dos parlamentares, o Fórum, representante da frente defensora da educação pública, reiterava a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau/fundamental como obrigatório, mas não prioritário. Isso ocorreu em função do fato de o Fórum defender a instauração de um sistema educacional unitário o que, por si só, não permitia que houvesse a priorização de um só nível de ensino (Braga, 2019).

Apesar da posição contrária do Fórum em priorizar o ensino de primeiro grau/fundamental, essa premissa esteve presente no texto constitucional, já que foi o único nível de ensino considerado obrigatório no contexto. Essa situação se manteve por um período de mais de 20 anos, quando foi instituída a Emenda Constitucional n. 9, de 2009, que ampliou a faixa de idade do ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos, abrangendo, a partir disso, a segunda fase da educação infantil e o ensino médio (Saviani, 2013).

Apesar de ter assegurado a gradativa universalização no ensino de nível médio, a não obrigatoriedade do ensino de segundo grau/médio inscrita na Constituição e que se manteve por mais de 20 anos, sinalizou a reduzida discussão, no âmbito das audiências públicas, relacionadas ao ensino de segundo grau/médio e, consequentemente, do ensino profissional. Nesse sentido, conforme salientou Franco de Sá (2016, p. 112), “[...], as discussões acerca do 2º grau e da profissionalização não foram diretamente tratadas nos debates da subcomissão de educação da constituinte”. As discussões relacionadas ao ensino de segundo grau/médio e o profissional vão ser retomadas no processo de elaboração da nova LDB, como será visto mais à frente neste capítulo.

Posto isto, de acordo com a autora acima referenciada, no que diz respeito, especificamente, à educação profissional, os debates ocorreram no âmbito do ensino de segundo

grau e, portanto, como uma possibilidade de oferta nesse nível de ensino. Diante desse cenário, foram citadas, durante as audiências públicas, algumas propostas relacionadas à educação profissional. De maneira geral, o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, ao considerar a escola única como objetivo a ser alcançado, defendia um ensino de segundo grau/médio de formação geral, no qual o trabalho como princípio educativo seria o seu eixo norteador (Franco de Sá, 2016).

Contrapondo-se à proposta do Fórum, alguns parlamentares constituintes como os deputados Nivaldo Machado e Mozarildo Cavalcante, ambos pertencentes ao Partido da Frente Liberal (PFL), defenderam a retomada da obrigatoriedade da profissionalização nos níveis de primeiro e segundo grau. Desse modo, de acordo com o explicitado por Franco de Sá (2016, p. 116):

[...], é possível afirmar que a correlação de forças na Constituinte colocava em disputa, de um lado, a defesa de uma escola pública em que o trabalho fosse o ponto de partida do processo de aprendizagem e que, portanto, assumisse seu princípio educativo, e do outro lado, a proposta de formação profissional focada em qualificações imediatistas para o mercado de trabalho [...].

A partir da recomendação de uma terceira alternativa, a UBES propôs a oferta de um ensino de segundo grau em que formação geral e profissional estivessem articulados (Franco de Sá, 2016). A proposta da UBES chamou a atenção devido ao fato de ter se tornado a base da criação da modalidade do ensino médio integrado, que se materializou no contexto de construção da nova LDB que, como citado anteriormente, será abordado posteriormente nesta tese.

Embora tenham sido explanadas algumas sugestões relacionadas à educação profissional no contexto das audiências públicas, como foi visto acima, ao final destas, não se obteve um consenso em relação à modalidade em questão. Segundo Franco de Sá (2016, p. 115) “é possível afirmar que o relator João Calmon não apresentou, em seu relatório, um posicionamento claro quanto à educação profissional”. Portanto, apesar de ter rejeitado a sugestão do retorno à profissionalização universal e compulsória, o relatório final também não consolidou a formação geral baseada no trabalho enquanto princípio educativo, além de ter silenciado as propostas alternativas, como no caso da promovida pela UBES (Franco de Sá, 2016).

Assim, como elucidado pela autora supracitada, “a educação profissional não foi explicitamente anunciada no texto constitucional de 1988” (Franco de Sá, 2016, p. 116). Esta foi bordada, de forma sutil, em dois artigos da Constituição. O primeiro, como o 205, expressou que a educação será promovida visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O segundo, 214, abordou o papel do Plano Nacional de Educação (PNE), no qual ele deveria promover, a partir do desenvolvimento do ensino, a formação para o trabalho (Franco de Sá, 2016). Portanto, constatamos que na Constituição promulgada em 1988, a educação profissional ficou subentendida nas discussões relacionadas ao direito ao trabalho.

Como relatado por Saad Filho e Moraes (2018), a implantação da ANC ocorreu em meio às pressões políticas por parte da ala conservadora. Isso culminou na instauração da Constituição de 1988, ao mesmo tempo em que garantiu conquistas políticas e sociais para os trabalhadores e movimentos sociais, como os direitos civis, eleições diretas e acesso às políticas sociais, e manteve tópicos como distribuição de renda, nacionalização da economia e reforma agrária intocados. No que tange, especificamente, ao campo da educação, constatamos que ocorreu o mesmo processo, pois segundo Saviani (2013, p. 215):

[...] pode-se considerar que os pontos levantados pelos defensores do ensino público [...] foram contemplados no projeto de Constituição. No entanto, assim como na Constituição de 1934, a necessidade de negociação levou a que também os pontos esposados pelos defensores do ensino privado igualmente se fizessem presentes no texto constitucional.

Em função disso, podemos aferir que a luta do Fórum Nacional da Educação na Constituinte rendeu saldos positivos, pois logrou alcançar a inscrição de alguns princípios defendidos por este no capítulo da educação da Constituição de 1988. Entretanto, como ainda afirmou Saviani (2013, p. 215):

[...] se os defensores da escola pública podem contabilizar conquistas com o texto aprovado, os ganhos dos adeptos da escola particular foram maiores. Isto porque, se os primeiros garantiram a gratuidade do ensino público em todos os níveis; o piso salarial profissional com ingresso somente mediante concurso público e regime jurídico único para o magistério da União; a gestão democrática do ensino público; a autonomia universitária; a definição da educação como direito público subjetivo e a manutenção da vinculação orçamentária com a ampliação do percentual da União, os segundos asseguraram o ensino religioso no ensino fundamental; o repasse de verbas públicas para as instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais; o apoio financeiro do Poder Público à pesquisa e extensão nas universidades

particulares; a não aplicação do princípio da gestão democrática, plano de carreira, piso salarial e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares.

Diante desse cenário de conquistas, mas também de significativas perdas, verificamos que a luta pela construção de uma educação pública, gratuita, laica e única, continuou sendo o horizonte da frente defensora desta frente educacional. Isso se acentuou, especialmente, no contexto posterior à promulgação da Constituição de 1988, quando as orientações neoliberais se tornaram mais evidentes, a partir do governo de Fernando Collor. Nesse contexto, por um lado, as conquistas garantidas na Constituição foram esvaziadas e ameaçadas, o que definiria as mudanças de rumos nos encaminhamentos do campo educacional no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que será abordada a seguir. Por outro lado, foi um período fértil no âmbito dos debates voltados à educação profissional e à adoção do ensino médio integrado, com o objetivo de ampliar o acesso das classes trabalhadoras ao currículo em geral e ao trabalho.

2.3 - Processo de construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB): disputa entre projetos

A constituição de 1988 determinou que seria responsabilidade da União a elaboração da LDB. Todavia, antes mesmo da promulgação final da Carta Magna, as entidades acadêmico-científicas, profissionais, sindicais e estudantis voltadas a defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade, que, durante o processo de elaboração da nova constituição se organizaram enquanto o Fórum em Defesa da Educação Pública na Constituinte, já estavam empenhadas no processo de debates voltados a elaboração de projeto de uma nova LDB (Braga, 2019).

Segundo, Bollmann e Aguiar (2016), a construção da nova LDB teve início no ano de 1986 e se encerrou no ano de 1996, quando foi promulgada. Ainda segundo os mesmos autores, o Fórum em Defesa da Educação na Constituinte, no período de elaboração da nova LDB, se organizou como Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Assim como ocorreu no processo de construção da Constituinte, a elaboração da nova legislação educacional também foi promovida em meio a um contexto de disputas político e ideológicas, representadas por diferentes concepções de educação.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública representava o “[...] lado forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil [...] defensoras de uma educação

pública, universal, gratuita e de qualidade para todos - necessária à construção de uma sociedade democrática, socialmente justa" (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 410). As entidades representantes de empresas com interesse privados, a exemplo da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), da Associação de Educação Católica (AEC) e das entidades patronais, representadas pelo Sistema S, compunham o lado das “[...] forças liberal-conservadoras que impõem um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista” (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 410).

O projeto de LDB que se tornou representante das forças progressistas, composta pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, foi, inicialmente, elaborado pelo Professor Dermerval Saviani. Inspirado no que propunha a Carta de Goiânia, Saviani escreveu um artigo que foi publicado na Revista da Ande, que se tornou a primeira versão do que veio a ser tornar o projeto de LDB. Esse foi defendido pelo fórum, pois apresentava uma “concepção de Estado, sociedade e de educação, na perspectiva da construção de uma educação pública, gratuita e universal” (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 415). De acordo com Braga (2019), após a finalização da escrita do artigo em fevereiro de 1988:

[...] o material passou a circular no meio educacional, tendo se destacado a XI Reunião Anual da ANPEd, em abril, sua publicação na Revista da ANDE, em junho, e a V CBE, no mês de agosto de 1988. Com esse ponto de partida, a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou a ser a prioridade dessa nova etapa da luta em defesa da educação pública, buscando avançar nas conquistas obtidas na Constituição Federal (Braga, 2019, p. 295).

Após percorrer todo esse trajeto marcado por amplos debates, o texto em questão foi apresentado em dezembro de 1988, na Câmara Federal, pelo Deputado Federal Octávio Elísio do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Tornou-se o Projeto de Lei (PL) 1.248-A, que fixava sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Bollmann; Aguiar, 2016). Ainda segundo os autores, “o PL nº 1.258-A, de 1988 passou a receber inúmeras emendas, resultado de incansáveis, porém, ricas discussões. A nova lei inaugurou um processo democrático sem precedentes na história da tramitação de um projeto de educação no Brasil” (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 415). Complementando as autoras, Braga (2019, p. 297) relatou que “esse processo, por si só, representava uma ruptura com a tradição brasileira de elaboração das leis, geralmente forjadas em gabinetes e impostas de cima para baixo”.

Entretanto, conforme apontou a mesma autora, esse processo começou a mudar conforme a configuração parlamentar foi sendo modificada com as legislaturas de 1990 e 1995.

Nesse sentido, ainda no ano de 1989 o Deputado Florestan Fernandes do PT, coordenou um grupo de trabalho voltado à LDB na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Nesse período, também foram promovidas audiências públicas e seminários temáticos relacionados à questão, assim como o I Seminário Nacional sobre a LDB, que foi organizado por entidades como ANDES-SN, CNTE, FASUBRA, UBES e UNE (Braga, 2019). Ainda no ano de 1989, o PL 1.248-A recebeu dois substitutivos do novo relator Jorge Hage. Nesse sentido:

A primeira versão foi apresentada no mês de agosto após a realização da série de audiências públicas com as entidades da sociedade civil organizada, instituições e órgãos governamentais, e a segunda versão do Substitutivo, apresentada em dezembro, resultou da realização dos seminários temáticos com as questões polêmicas contidas no projeto original de LDB (Braga, 2019, p. 334).

Após o processo relatado, o PL 1.248-A passou a ser conhecido como substitutivo Jorge Hage. O mesmo passou por uma nova rodada de discussão e apreciação no ano de 1990, na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, o que resultou em sua terceira versão. Segundo Bollmann e Aguiar (2016, p. 415), essa terceira versão acabou incorporando “[...] contribuições de 13 projetos parlamentares e as discussões realizadas nas audiências”. Entretanto, conforme relatou Braga (2019, p. 342), “apesar das inevitáveis concessões que tiveram que ser feitas pelas forças progressistas não houve, nessa etapa do trâmite, descaracterização do texto original [...]”.

No entanto, a situação começou a ser modificada no segundo semestre de 1990, quando o PL 1.248-A seguiu para a Comissão de Finanças e recebeu como relatora a Deputada Sandra Cavalcanti do Partido da Frente Liberal (PFL), que era alinhada ao campo privatista (Braga, 2019). Assim, após o processo de votação na Comissão de Finanças foi apresentado, em novembro de 1990, o relatório relacionado ao PL 1.248-A sinalizando “[...] as primeiras fissuras do que mais adiante se materializaria como uma completa ruptura com o processo democrático que marcou a sua origem” (Braga, 2019, p. 344).

Conforme ressaltou a autora acima, o processo de ofensiva contra o projeto de LDB democrático passou a ser acirrado no ano de 1991, em um contexto de mudança de legislaturas, devido ao processo eleitoral realizado no ano anterior. Desse modo, a correlação de forças acabou sendo modificada, de forma que dos representantes das forças progressistas, apenas o Deputado Florestan Fernandes foi reeleito (Braga, 2019). Ainda segundo a mesma autora, esse novo cenário “[...] acabou por guindar às relatorias representantes das forças mais conservadoras e comprometidas com os interesses dos empresários da educação” (Braga, 2019).

p. 345). Além disso, Bollmann e Aguiar (2016, p. 415) relataram que, ainda no ano de 1991, o PL 1.248-A “[...] foi considerado pelo então ministro da Educação José Goldenberg (1991-1992) como um projeto corporativo e detalhista”.

Ainda no contexto de 1991, o então PL 1.248-A, “[...] vai a Plenário e recebeu 1.263 emendas, voltando às Comissões” (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 415). Segundo Braga (2019), o novo processo de negociação nas comissões técnicas, aberto devido às emendas apresentadas, perdurou por um longo período. Ao final de 1991, o projeto ainda estava em negociação na Comissão de Educação, tendo sido apreciado apenas os nove primeiros capítulos do projeto de lei. Visando agilizar o processo de tramitação do projeto de LDB, em abril de 1992, “o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública realizou o Seminário Nacional “A LDB em tramitação: Impasses e Perspectivas” no Congresso Nacional” (Braga, 2019, p. 349).

Em maio de 1992, o projeto de LDB democrático voltou à tramitação na Comissão de Educação ao ser colocado para votação o parecer da Deputada Angela Amin, do Partido Democrático Social (PDS). Nessa ocasião foram feitos “[...] 1.622 destaques, dos quais 1.287 foram apresentados pelo deputado Eraldo Tinoco (PFL-BA), que era o líder do Governo Collor na Câmara dos Deputados e aliado de primeira hora dos privatistas” (Braga, 2019, p. 350). No mesmo dia, “[...] o senador Darcy Ribeiro apresentou outro PL, assinado também pelos senadores Marco Maciel (PFL/PE) e Maurício Corrêa (PDT/MG), cujo conteúdo estava em contraposição ao projeto que tramitava na Câmara” (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 416). Complementando as autoras, Braga (2019) afirmou que o projeto apresentado por Darcy Ribeiro foi “gestado no governo Collor sob o patrocínio do MEC, notadamente do ex-ministro José Goldenberg e da professora Eunice Ribeiro Durham (p. 353) e “teve a relatoria assumida pelo senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP)” (p.351).

Devido ao fato de já haver outro projeto de LDB em tramitação, o projeto de Darcy Ribeiro, ao ser votado em julho de 1992, foi rejeitado (Braga, 2019). Todavia, em fevereiro de 1993, o projeto de Darcy Ribeiro [...] “foi votado na Comissão da Educação do Senado em convocação extraordinária, sem constar na pauta, e aprovado em caráter terminativo, ou seja, sem apreciação do plenário” (Braga, 2019, p. 353). Enquanto isso, “[...] o projeto construído com a participação do (fórum) foi aprovado em 13 de maio de 1993 no Plenário da Câmara Federal a partir de um acordo suprapartidário, e ficando identificado como PL no 1.258-C, de 1993” (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 415).

Após a aprovação na Câmara Federal, o PL nº 1.258-C de 1993 foi para o Senado Federal. Possuindo o Senador Cid Sabóia do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) como relator, o projeto em questão passou a ser identificado como PL nº 101 de 1993 e designado de Substitutivo Cid Sabóia (Bollmann; Aguiar, 2016). No ano seguinte, em 1994, “[...] iniciou-se o processo de discussão, com a realização de audiências públicas e recebimento de emendas” (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 416). Dessa forma:

Após a realização das audiências, o senador Cid Sabóia apresentou seu parecer, que foi avaliado positivamente pelo Fórum. Segundo o estudo feito pelas entidades que acompanharam mais organicamente essa fase, o parecer do relator Cid Sabóia não representava retrocesso em relação ao texto de LDB aprovado pela Câmara [...] (Braga, 2019, p. 356).

No entanto, ao invés de seguir para o Plenário do Senado Federal, já que havia sido aprovado na Comissão de Educação, o substitutivo Cid Sabóia “retornou às Comissões de Educação e de Justiça por manobra do MEC, não sendo aprovado no Plenário, em 30 de janeiro de 1995, por falta de quórum” (Bollmann; Aguiar, p. 416). Diante da nova configuração política, formulada devido a nova Legislatura de 1995, o presidente do senado Roberto Requião do Partido da Mobilização Nacional (PMN), “se posicionou sobre o conteúdo da LDB, afirmando que o texto em tramitação era muito vago, defendia interesses corporativos, dava poder excessivo à sociedade civil, além de não dar respostas consistentes aos problemas no 1º e 2º graus” (Braga, 2019, p. 360).

Enquanto isso, o projeto de Darcy Ribeiro voltou a tramitar nas Comissões de Constituição, Justiça e de Educação. Em agosto de 1995, foi “[...] aprovado pela maioria absoluta dos senadores integrantes da Comissão de Educação, e seguiu rumo ao Plenário do Senado Federal [...]” (Braga, 2019, p. 372). Entretanto, a senadora Emília Fernandes do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), que já havia apresentado um apelo-denúncia relacionado ao projeto de LDB Darcy Ribeiro, afirmou que o substitutivo Cid Sabóia deveria ter preferência na votação. Junto dela, as entidades reunidas em defesa da educação pública, representadas pelo Fórum, iniciaram um movimento de pressão para que os senadores voltassem a tramitar o substitutivo em questão (Braga, 2019).

Segundo Bollmann e Aguiar (2016), as pressões surtiram efeito ao permitir o retorno da tramitação do PL nº 101 (Cid Sabóia) concomitante ao PL Darcy Ribeiro, podendo estes receberem emendas. Contudo o Substitutivo Darcy Ribeiro obteve preferência na votação. Diante desse cenário, Braga (2019) ressaltou que, diante dessa escolha, foi votado e aprovado

em primeiro turno, no dia 25 de outubro de 1995, o Substitutivo Darcy Ribeiro, prejudicando completamente o Substitutivo Cid Sabóia. Como afirmou a mesma autora, “a correlação de forças negativa no âmbito do Senado (já) tornava remoto qualquer esforço favorável ao Substitutivo Cid Sabóia, que expressava o processo democrático (e contraditório) de construção do projeto de LDB” (Braga, 2019, p. 372).

O Projeto de LDB de Darcy Ribeiro retornou em março de 1996, ao Plenário da Câmara Federal, em 4 de março de 1996 e “após ter sido aprovado em todas as comissões técnicas, em turno único, o relatório com o parecer do deputado José Jorge foi apresentado na sessão plenária de 9 de dezembro” (Braga, 2019, p. 374). Em 17 de dezembro de 1996, foi aprovada de forma definitiva, “[...] uma nova LDB, cujos princípios gerais contemplavam o projeto Darcy/MEC e não o original da mesma Casa. O presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei em 20 de dezembro de 1996, sob o nº 9.394” (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 418).

A proposta progressista e construída democraticamente, representada pelo Substitutivo Cid Sabóia, buscava promulgar uma LDB na qual alguns avanços estivessem presentes. Destacamos a criação de um Sistema Nacional de Educação; a ampliação da concepção de educação básica como processo educacional que ocorre da educação infantil até o ensino médio; a reorganização do Conselho Nacional de Educação que passaria a contar com a participação de representantes da sociedade e teria a nova função de propor diretrizes para a educação nacional; e a elaboração de um Fórum Nacional de Educação de caráter consultivo e com poderes políticos. Nesse sentido, a LDB 9.394/96 fez um caminho inverso ao proposto no substitutivo citado ao:

[...] reduzir a obrigação do Estado com a universalização do ensino fundamental e do ensino médio, com a educação infantil e com a educação de jovens e adultos trabalhadores; desautorizou o CNE a tomar decisões, caracterizando-o como assessor do MEC, retirando do âmbito do Fórum Nacional a responsabilidade da elaboração do Plano Nacional de Educação, o que ampliaria o seu alcance político; expressou uma política de financiamento da educação que não assegura a universalização da educação fundamental nem consegue prover um padrão unitário de qualidade em todos os níveis e modalidades; reduziu também os mecanismos de controle social para as instituições privadas de ensino; no ensino superior, não garantiu o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e nem a articulação com a educação básica, e desconsiderou a autonomia e a carreira universitária; reduziu a obrigatoriedade da formação de professores da educação básica nos cursos de graduação/licenciatura plena; e desarticulou o Sistema Nacional de Educação (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 424-425).

Em suma, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por um cenário de disputa em torno de projetos de sociedade, o que, consequentemente, também afetava o processo de construção de um novo projeto educacional e de elaboração de uma nova LDB. Desse modo, enquanto o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, representava os setores organizados em torno de uma proposta progressista voltada à igualdade e justiça social, o lado privatista buscava manter a educação dentro da lógica excludente e subordinada aos interesses do mercado capitalista (Bollmann; Aguiar, 2016). Nesse aspecto, a LDB promulgada em 1996 refletia a concepção de um Estado neoliberal e com isso, se tratou, portanto de uma lei “[...] enxuta e limitada, que, além de não contemplar diretrizes para a construção de uma educação pública, gratuita, laica, universal e de qualidade, excluiu dezenas de artigos antes contemplados nos PL anteriormente citados” (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 421). Em função disso, a educação profissional sofrerá os efeitos desses embates, como será discutido posteriormente.

2.3.1 - Debates e disputas em torno do modelo de educação profissional na nova LDB

No que se refere à educação profissional, esta foi tratada no processo de elaboração de uma nova LDB, de forma conjunta com as discussões relacionadas ao ensino médio. Desse modo, assim como ocorreu na ANC, no processo de construção da LDB foi discutido também a histórica dualidade educacional brasileira, marcada pelo ensino propedêutico versus o ensino profissional, sinalizando, neste cenário, a disputa das diferentes forças políticas e seus distintos projetos (Franco de Sá, 2016). Portanto, “[...] as questões oriundas dos debates da Constituinte se fizeram presentes nas audiências públicas a partir das propostas dos integrantes do Fórum e das entidades do Sistema S. Ambas apresentaram suas sugestões de emendas à elaboração da LDB” (Franco de Sá, 2016, p. 120). Segundo Braga (2019), representando as forças progressistas, por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a professora Acácia Kuenzer, da Universidade Federal do Paraná ao ser convidada para o debate do tema relacionado ao “Ensino Profissionalizante no 2º grau”, afirmou que:

[...] (havia) a necessidade da LDB avançar em uma proposta que ao mesmo tempo “aponte para a direção do desenvolvimento científico e tecnológico, que exige um tipo de formação mais abrangente, que assegure aos jovens a aquisição da ciência contemporânea”, sem negar a possibilidade de uma formação que em algum nível atenda às demandas do mercado de trabalho. Desse modo, evitariíamos, por um lado, “cair numa proposta novamente academicista e rançosa, porque livre de e deslocada do movimento da sociedade brasileira” ou, por outro, “cair numa proposta profissionalizante stricto sensu”, igualmente “desvinculada das questões concretas de

participação política e econômica inerente ao próprio estágio de desenvolvimento do país” (Braga, 2016, p. 316).

Contribuindo com o debate da questão, o Professor Dermeval Saviani, da Universidade Estadual de Campinas, baseado na concepção do trabalho enquanto princípio educativo de Gramsci, abordada anteriormente neste capítulo, ressaltou que todos os níveis de ensino e modalidade de educação deveriam ter como fundamento o processo de trabalho. Todavia, este deveria ser abordado de forma mais explícita no ensino de nível médio (Braga, 2016). Diante das defesas dos professores, constatamos que, conforme afirmou Franco de Sá, 2016, p. 121), “[...] a politecnia permaneceu como a proposta das entidades acadêmicas para a educação profissional [...]”. Segundo Braga (2019), necessitando superar a perspectiva dicotómica que permeava a educação básica de nível médio e a profissional havia:

A importância de discutir o tema da politecnia naquela ocasião de reflexão sobre a LDB era a de perceber que a separação da “dimensão do pensar que estava adstrita ao sistema de ensino e a dimensão do ensinar a fazer restrita ao sistema de capacitação profissional e, fundamentalmente, ao processo pedagógico que acontece nas empresas” não se resolveria incorporando no sistema de ensino as estratégias patronais, mas criando “outra forma que possibilitasse ao aluno trabalhador a apropriação da ciência e dos modos operacionais” (Braga, 2019, p. 318).

No entanto, como relatou a autora anteriormente citada, não havia ainda um consenso em torno da politecnia, pois haviam algumas entidades do campo educacional, a exemplo da ANDE e da SBPC, que defendiam a perspectiva dicotómica, historicamente, construída (Braga, 2019). Todavia, mesmo diante dessa divergência dentro do movimento de luta pela educação pública “[...] parte das entidades empreenderam esforços no sentido de propor que a politecnia e o trabalho como princípio educativo fossem incorporados explicitamente no texto da lei” (Braga, 2019, p. 320-321). Portanto, “o projeto de LDB de Octávio Elísio incorporou o conceito de politecnia, oriundo do setor mais avançado e com influências socialistas, ligado à luta em defesa da educação pública [...]” (Braga, 2019, p. 316).

Em busca de incorporar a perspectiva da politecnia, integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública propuseram “que o Estado assumisse a oferta pública e gratuita do ensino médio técnico, a partir do fortalecimento da integração curricular, e não com a mera sobreposição de conteúdos disciplinares fragmentadores do saber que compõem a formação para o trabalho” (Franco de Sá, 2016, p. 119). Durante a educação básica, “o aluno deveria conhecer os fundamentos científicos presentes no processo produtivo para, posteriormente, ocorrer o desenvolvimento de uma habilitação específica” (Franco de Sá, 2016, p. 125), que

poderia ocorrer “[...] mais especificamente ao final da educação básica (Idem, p. 125). Portanto, a proposta sustentada pelo Fórum visava ofertar:

[...] uma formação escolar básica que, conjuntamente ao aprendizado das noções científicas, conduziria os educandos na vida política da sociedade a partir do acesso ao conhecimento de seus direitos e deveres, e não apenas a formação instrumental para a vida produtiva (Franco de Sá, 2016, p. 126).

Entretanto, estavam presentes também no processo de elaboração da LBD representantes das forças privatistas do campo educacional. No que se refere ao âmbito da educação profissional, as entidades educativas patronais que representavam o Sistema S eram contrárias ao projeto e à concepção educativa proposta pelo Fórum, pois estes defendiam a permanência do financiamento público às instituições privadas (Franco de Sá, 2016).

Nesse sentido, Braga afirmou que “a formação profissional limitada à determinada área e voltada para a urgência de inserção no mercado de trabalho foi a tônica das propostas apresentadas pelos representantes do [...] SENAI e do [...] SENAC” (Braga, 2019, p. 318). Portanto, em consonância com a concepção de um Estado neoliberal e a reforma do Estado de FHC, que pregava a eficiência e a produtividade, o Sistema S defendia “[...] que o Estado deveria buscar o mercado como parâmetro de qualidade, tornando-se o promotor/empreendedor, ao invés de provedor de bens e serviços sociais” (Franco de Sá, 2016, p. 127).

Ao fazer um comparativo entre as propostas dos projetos de LDB 101/93 (Substitutivo Cid Sabóia) e o projeto de LDB de Darcy Ribeiro, em relação à educação profissional, identificamos algumas diferenças inconciliáveis. Enquanto o primeiro projeto defendia que a preparação para o trabalho não poderia substituir a educação básica regular e que estas deveriam ocorrer de forma conjunta, numa perspectiva política, isto é integrada, o projeto Darcy desvinculou a formação profissional e técnica da escolarização regular. Além disso, se por um lado, o projeto progressista e democrático entendia que a educação profissional deveria ser tratada como uma etapa posterior ao processo formativo, isto é, privilegiando a educação geral sobre a profissional, o projeto de Darcy estava centrado em priorizar a educação profissional, sendo esta voltada ao atendimento das necessidades e interesses do mercado de trabalho (Franco de Sá, 2016).

Diante do exposto, Franco de Sá (2016, p. 135) afirmou que “[...] ao definir que a formação profissional não estaria vinculada à educação geral, (o projeto de Darcy)

desresponsabilizava o Estado com a oferta pública e gratuita da modalidade educativa em questão”. Isso deu embasamento ao discurso de que o Estado brasileiro deveria dar prioridade ao ensino de nível fundamental, de forma que a responsabilidade com os demais níveis e modalidades de ensino fossem secundarizadas, como ocorreu com o ensino médio e a educação profissional (Franco de Sá, 2016). Ainda segundo a mesma autora:

[...] a recusa ao modelo educativo de formação técnica profissional apresentada no Projeto da Câmara era decorrente da preocupação com os custos da expansão da oferta pública da educação. É necessário ressaltar que, nesse período, o país vivenciava a reforma de Estado dos anos de 1990, a qual, tendo como pressupostos as políticas de ajuste estrutural, visava à redução dos gastos do Estado. Desse modo, a proposta da Câmara não partilhava das mesmas concepções políticas, vide que ela defendia o compromisso estatal com uma oferta educativa integral aos estudantes, o que requereria o aumento dos investimentos no setor educativo, tais como ampliação do quadro de servidores, formação continuada docente, melhoria na infraestrutura das escolas, de laboratórios e bibliotecas, entre outros (Franco de Sá, 2016, p. 135).

Portanto, como salientou Bollmann e Aguiar (2016), em relação ao ensino médio, a LDB 9.394 promulgada em 1996, alinhada aos pressupostos neoliberais:

[...] não garantiu sua obrigatoriedade, colocando como progressiva a sua universalização; na formação profissional, direciona para o imediatismo dos interesses do mercado de trabalho, desvinculando-a de uma formação de caráter científico-tecnológico (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 423).

Todavia, cabe aqui salientar, o enfraquecimento da perspectiva política ao “[...] prever a criação de sistemas distintos para a educação profissional e o ensino regular” (Franco de Sá, 2016, p. 138). Isso se acentuou a partir da elaboração do formato subsequente de ensino, em que a educação profissional ocorreria após a conclusão no ensino médio regular, e do formato concomitante, no qual a educação regular e profissional ocorreriam de forma paralela, mas em instituições diferentes e com currículos distintos. A LDB 9.394/96, afirmou em seu artigo 39, portanto, que a educação profissional poderia se integrar aos diferentes níveis de ensino. Desse modo, no inciso 2 do mesmo artigo, a mesma lei garantiu que a educação profissional poderia abranger cursos de educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 1996), evidenciando, portanto, a possibilidade que a formação profissional e geral de nível médio ocorresse de forma integrada. Isso, evidenciou, a possibilidade de construção de uma educação na perspectiva política. Entretanto, como será trabalhado no próximo capítulo, essa remota possibilidade foi impedida de ocorrer no ano seguinte à promulgação da referida

LDB, quando o governo FHC instaurou o decreto 2.208 de 1997, que previa o total rompimento da educação básica com a profissional.

CAPÍTULO 3: ACIRRAMENTO DAS DISPUTAS: MOVIMENTO DE RUPTURAS E CONTINUIDADES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

O objetivo deste capítulo consistiu em discutir o processo de continuidade das disputas em torno da construção de um modelo de educação profissional voltado à formação da classe trabalhadora de maneira integrada, a partir da perspectiva de uma formação política, social e humana, para o exercício da cidadania, em contraposição à formação estritamente direcionada ao mundo produtivo. Nesse sentido, foram abordadas algumas iniciativas implementadas após promulgação da LDB 9.394/96, que se configuraram como um “cabo de guerra” em torno da educação profissional brasileira.

3.1 – O decreto nº 2.208 de 1997 do governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB)

Como foi abordado no capítulo anterior, o período compreendido entre os anos finais da ditadura militar e o posterior processo de redemocratização, marcaram um contexto de efervescência na luta pela construção de um novo projeto educacional, no qual a educação profissional foi incluída. Todavia, entre o período da redemocratização, marcado pela luta e conquista de direitos, inscritos na Carta Magna de 1988 e o seu momento posterior, de implantação dos ideários neoliberais, houve um processo de acirramento das disputas no que diz respeito à educação em geral, com destaque para a profissional. Diante disso, já no contexto da construção de uma nova LBD, constatou-se um processo de fortes disputas em torno do modelo de educação profissional brasileira, entre um modelo voltado para atender às demandas do setor produtivo, de um lado, e, de outro lado, de uma concepção amparada na ideia de formação humana e politécnica.

No entanto, como apontado ao final do segundo capítulo, a LDB promulgada pela Lei nº 9.394 em 1996, em seu artigo 39 determinou que a educação profissional se integraria aos diferentes níveis de ensino. Além disso, no inciso 2 do mesmo artigo, a lei afirmou que a educação profissional abrangeria cursos de educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 1996). Nesse sentido, identificamos que ao possibilitar a opção do ensino médio integrado ao profissional técnico, a LDB manteve uma porta aberta para a construção da tão sonhada educação integrada, voltada para a formação do indivíduo em sua totalidade, isto é, visando os aspectos políticos, sociais e culturais do jovem trabalhador, fugindo de uma proposta

educacional tecnicista, baseada na teoria do capital humano e voltada apenas para o mercado de trabalho. Nas palavras de Ramos (2017, p. 37), “a lei no 9.394/1996 manteve a possibilidade da formação profissional no ensino médio, desde que “atendida a formação geral do educando”.

Todavia, um ano após a promulgação da LDB 9.394/96, no governo de FHC, ignorando completamente o estabelecido no artigo 39 da mesma, foi implementado o Decreto 2.208 em 1997. Segundo Ramos (2017, p. 37), o decreto em questão, “[...] ignorou tal dispositivo (39 da LDB), separando-se então uma formação da outra, pelo impedimento de que ambas ocorressem no mesmo currículo”. De acordo com o estabelecido no artigo 5 do decreto 2.208 de 1997, “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Brasil, 1997). Ainda sobre o Decreto nº 2.208/97, Pereira Junior e Moreira (2016, p. 175) relataram que:

Na prática, a regulamentação provocou uma distância ainda maior entre a escolarização e a profissionalização, servindo de base para todas as políticas oficiais de um Estado que, à época, estava mais tendente à adequação das necessidades do setor produtivo que às reivindicações históricas dos trabalhadores.

Cabe aqui sinalizar que o argumento dos autores remete ao contexto de ampla disseminação da ideologia neoliberal nos países de capitalismo periférico e dependente (Fernandes, 2006), como no caso do Brasil. Nesse período, o processo de reestruturação produtiva e a instauração de um modo de produção flexível, passou a exigir dos Estados nacionais adeptos às medidas neoliberais que fossem realizadas reformas educacionais (Neves, Martins e Melo, 2015). Os organismos internacionais, dentre os quais se destacam FMI e o BM que, durante a década de 1970, ficaram encarregados de consolidar e solidificar o capitalismo em sua fase neoliberal, junto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), foram os responsáveis por formular as bases das reformas educacionais que deveriam ser realizadas (Almeida; Brzezinski, 2021). Em se tratando da educação de uma maneira geral, algumas das medidas sugeridas pelos organismos internacionais foram:

[...] a ampliação quantitativa dos anos de escolaridade básica, reorganização dos sistemas educacionais, o incentivo do estabelecimento de novas relações entre escolas públicas e os interesses privados, as alterações no trabalho educativo realizado pelos professores, a definição de meios para elevar o desempenho dos estudantes, passando por vários mecanismos, entre eles a revisão curricular e o controle das escolas por meio de avaliação em larga escala (Neves, Martins e Melo, 2015, p. 32).

Diante do exposto, constatamos que as mudanças educacionais ocorridas a partir da década de 1990 visavam a massificação da educação básica e sua função de promotora de competências, desempenho e participação no processo de competitividade, princípios apregoados pela já citada teoria do capital humano. Assim, conforme sinalizaram Ramos e Stampa (2016), as mudanças que vieram sendo realizadas no campo educacional, desde a década de 1990, tinham como objetivo promover a chamaram “pedagogia do capital”, caracterizada pela “forma de ensinar os trabalhadores a se autorresponsabilizarem pela precariedade em que vivem, sem a compreensão real da exploração do capital sobre o trabalho” (Ramos; Stampa, 2016, p. 394).

Como apontou Leher (2016, p. 962), as reformas educacionais promovidas no Brasil a partir da década de 1990, seguindo as orientações dos organismos internacionais, partiam do pressuposto de que “a maior parte dos estudantes (brasileiros) somente encontraria postos de trabalho de menor complexidade tecnológica e com direitos trabalhistas flexíveis e que, por isso, o foco deveria estar na formação por competências”. De acordo com Silva (2019), o modelo de competências se originou do setor empresarial e foi disseminado nas décadas de 1980 e 1990, com o objetivo de orientar o processo de formação dos trabalhadores. A autora citada relatou que, em resumo, o modelo das competências buscou promover:

a associação com o desempenho (performance) de modo a ampliar a competitividade; uma ênfase na prática, no uso dos saberes tácitos adquiridos no fazer do trabalho; a subordinação do conhecimento ao que é “utilizável” com vistas a aumentar a produtividade; a consolidação de mecanismos capazes de dimensionar essa produtividade e exercer maior controle sobre a atividade de trabalho (Silva, 2019, p. 129).

Ainda segundo a autora, o modelo por competências se tratou, na realidade, de uma atualização da teoria do capital humano, que passou a ter um viés ainda mais voltado para a formação para o mercado de trabalho (Silva, 2019). Almeida e Brzezinski (2021), apontaram que o modelo das competências, defendido e disseminado também pelos organismos internacionais, visavam adequar a formação dos trabalhadores para “[...] o empreendedorismo e para a informalidade, tendo como contexto econômico e social a destruição dos empregos formais” (p. 7), gerados pela reestruturação produtiva e a flexibilização do trabalho.

Verificamos, portanto, que com a disseminação da ideologia neoliberal e a reestruturação produtiva, o mundo produtivo (do trabalho) e educacional passaram por profundas transformações. A flexibilização foi a marca registrada nesse processo de mudanças. Assim, diante de um mercado de trabalho centrado na precarização, com contratos temporários,

trabalhos informais e terceirizados, alta rotatividade e desemprego, os espaços de formação educacional, especialmente a profissional, tornaram-se os centros de preparação, capacitação e formação para atuação no novo mundo produtivo e para as novas relações de trabalho que surgiram.

Nesse sentido, constatamos que, no que diz respeito, especificamente, ao Decreto nº 2.208/97 do governo FHC, este esteve em consonância com os princípios apregoados pela ideologia neoliberal. Buscou promover uma educação profissional fragmentada, voltada estritamente para o atendimento das demandas do mundo produtivo, e, portanto, afastada de uma “formação humana nos campos social, político e cultural” (Frigotto, 2007, p. 1.140). Diante do exposto, notamos, a partir do decreto 2.208/97, o retorno do estabelecimento da dualidade educacional brasileira, historicamente, protagonizada pela separação entre formação profissional e geral (propedêutica), o que implicaria diretamente na formação da juventude classe trabalhadora.

É importante chamar a atenção de que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 10.172 de 2001, ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso, foi fruto de um contexto de fortes embates entre diferentes concepções de educação, sociedade, trabalho e formação humana. Apesar da forte atuação do movimento democrático de massas, as orientações neoliberais já presentes no Estado caracterizaram a promulgação de um PNE voltado para o atendimento da lógica do capital. De acordo com Melo e Moura (2017), no que se refere à educação profissional, o PNE propôs a estrita cooperação com o setor empresarial, em busca de ampliação da oferta dessa modalidade educacional, principalmente por cursos de formação inicial e continuada (FIC). Segundo eles, não existiria, portanto, uma proposta de integração no âmbito da educação profissionalizante, tendo sido priorizadas ações voltadas para o treinamento e a qualificação. Além disso, no PNE 2001, “a qualificação dos trabalhadores, vista desse modo, deve ser compreendida como responsabilidade também do empresariado, ou seja, retira-se do Estado a responsabilidade perante a formação dos trabalhadores” (Melo e Moura, 2017, p. 9).

3.2 – O retorno do modelo integral da educação profissional no Governo Lula da Silva (PT): o Decreto nº 5.514 de 2004, o Decreto nº 5.478 de 2005 (PROEJA) e a Lei nº 11.892 de 2008.

A vitória do Partido dos Trabalhadores, no início dos anos 2000, se deu em um contexto de insatisfação com as medidas neoliberais praticadas pelos seus antecedentes. Desse modo, quando assumiu o poder Executivo do país, o PT concedeu à população brasileira expectativas de que novos rumos poderiam ser tomados nas esferas política, econômica e social do país. A credibilidade em novas ações também foi percebida na área educacional, especialmente no que se referia a revogação do decreto 2.208/97 promulgado pelo governo anterior. Desse modo, como salientaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o governo do PT, ainda no processo de candidatura, apresentou como uma de suas propostas de governo, a revogação do decreto 2.208/97. Portanto, assumiu um compromisso com toda a sociedade, sobretudo, com os profissionais da educação empenhados na construção de uma educação profissional integrada à educação básica. Entretanto, segundo os mesmos autores:

Mais uma vez, na história da educação brasileira, com a eleição do presidente Lula da Silva em outubro de 2002, as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram. [...] o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 1.088).

A crítica dos autores se pautou na análise de alguns fatores como a demora de dois anos do governo PT para a revogação do decreto de FHC; a separação das secretárias responsáveis pelo ensino médio e ensino profissional, por meio do qual o ensino médio foi colocado na secretaria responsável pela educação básica; e a implementação de programas restritos à formação profissional, dentre os quais se destacam o Programa Escola de Fábrica e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Os dois últimos programas citados percorreram um caminho contrário ao princípio da integralidade da educação profissional e básica e promoveram uma educação profissional fragmentada e focalizada (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2007). Além disso, como apontaram Pereira Junior e Moreira (2016, p. 176):

No governo Lula, era esperada uma discussão mais ampla quanto à política educacional pública por meio de um projeto de lei. A decisão do governo, no entanto, foi pela regulamentação por decreto. Resguardadas as justificativas governamentais, de que o decreto seria uma forma mais estratégica de superar a desarticulação provocada pelas reformas anteriores e de que seria uma maneira de cumprir a promessa de campanha eleitoral, o governo decide revogar o decreto vigente.

Desse modo, apesar das críticas expostas, sobretudo em relação aos programas instaurados no governo Lula e que serão abordados em momento posterior, o governo em questão, manteve sua promessa de governo. Em 23 de julho de 2004, promulgou o Decreto 5.154/2004, que revogou o decreto 2.208/97, resgatando a conformidade com o estabelecido na

LDB 9.394/96. De acordo com o artigo 4, inciso 1 do novo decreto, os cursos de educação profissional e ensino médio integrado teriam por objetivo conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, mediante uma matrícula única para cada aluno. Além disso, no inciso 2 do mesmo artigo, foi ressaltado que caberia às instituições de ensino ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (Brasil, 2004).

Diante disso, identificou-se que o decreto 5.154/2004 reestabeleceu a existência e a possibilidade de oferta da educação profissional integrada ao ensino médio, na perspectiva da educação politécnica. Como citado por Ramos (2017, p. 31-32), a partir do decreto do governo Lula foi retomada a "discussão da formação integrada inspirada pela concepção de educação politécnica debatida na década de 1980". Todavia, cabe destacar que o decreto manteve as formas de oferta subsequente e concomitante, o que permitiu "[...] a manutenção da segregação dos dois tipos de ensino médio" (Pereira Junior; Moreira, 2016, p. 176). Nesse aspecto, segundo o Decreto 5.154/2004, a educação profissional técnica de nível médio poderia ocorrer das seguintes maneiras:

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 esteja 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 [...];
III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (Brasil, 2004).

Segundo Pereira Junior e Moreira (2016), o Decreto 5.154/2004 deveria ter ido além do retorno da possibilidade de oferta do ensino médio integrado. Para os autores, naquele contexto, era importante tornar o modelo integrado a única forma de oferta de ensino, pois "a oferta única do ensino médio integrado para os jovens que estivessem no sistema de ensino seria uma possibilidade de integração curricular entre a formação geral e a profissional" (Pereira Junior; Moreira, 2016, p. 176). Entretanto, como foi citado anteriormente, o decreto em questão percorreu uma direção oposta. Manteve as opções concomitante e subsequente, porém retomando a existência a opção integrada, extinta no decreto anterior do governo FHC, o que trouxe um ar de esperança para os defensores dessa forma de ensino.

Ainda sob a conjuntura de fomento à concepção do ensino médio integrado, o governo Lula instaurou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Lançado em 24 de junho de 2005 por meio do Decreto nº 5.478, o PROEJA visava dar aos jovens e adultos acima dos 18 anos, que só tinham cursado o ensino fundamental, a oportunidade de receberem uma formação profissional integrada ao ensino médio (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

A criação do PROEJA respondeu ao estabelecido no artigo 3, inciso 2 do decreto 5.154/2004, quando mencionou que os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores deveriam articular-se, preferencialmente, com os cursos de jovens e adultos, objetivando com isso, a qualidade para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador (Brasil, 2004). Desse modo, notou-se que a ideia de formulação de um modelo de educação profissional e média integrada voltada para o público adulto que se encontrava distante dos bancos escolares, pode ter começado a ser gestada ainda no contexto da promulgação do decreto em 2004. Segundo Kuenzer (2006, p. 893), os cursos do PROEJA:

[...] de Educação Profissional técnica de nível médio terão a duração mínima de 2.400 horas, sendo 1.200 horas destinadas à formação geral e a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional, observando as normas e diretrizes do CNE para a Educação Profissional de nível técnico, para o Ensino Médio e para a educação de jovens e adultos.

Ainda de acordo com a autora, as instituições que ofertam o curso são as responsáveis pela emissão dos certificados/diplomas. Embora o programa tenha sido instaurado em âmbito federal, composto pelas Instituições pertencentes a Rede Federal de Educação Profissional, a exemplo dos Institutos Federais, outras instituições oriundas das redes municipais e estaduais de ensino, também poderiam fazer a adoção do PROEJA. Além das instituições da rede pública, a rede privada, representada pelo Sistema S, também poderia aderir ao programa. O pré-requisito para a adesão do PROEJA nos casos de todas as instâncias citadas, era a construção e apresentação de um projeto pedagógico voltado ao formato integrado (Kuenzer, 2006).

Diante do exposto, identificamos que, apesar de ser um programa voltado a um projeto de educação profissional referenciada como a integrada ao ensino médio, o PROEJA já possibilitava a abertura de vagas desse programa pelos setores privatistas, representado pelo Sistema S. Além disso, Rummert (2008) chamou a atenção para a aparente ‘democratização’ dos programas voltados a elevar a escolaridade da classe trabalhadora, como o PROEJA. Além do reduzido número de matrículas, a mesma autora ressaltou que se tratava de um programa focalizado, amparado no discurso das organizações multilaterais de financiamento, como o BM,

a educação de jovens e adultos é “concebida, as atuais políticas de governo, como o elemento essencial na superação das condições de "exclusão" e de pobreza, tal como recorrentemente anunciado pelos discursos hegemônicos” (Rummert, 2008, p. 177). Portanto, não pretendia combater as razões estruturais dos distintos processos de destituição de direitos da classe trabalhadora (Rummert, 2008).

No entanto, é importante sinalizar que tanto a educação profissional de nível médio integrado direcionada ao público jovem em idade escolar, quanto a educação integrada voltada para o público da EJA, possuíam como principais instituições ofertantes as da rede federal. Como foi salientado por Ramos (2017), mesmo no contexto da Lei 5.692/71 da ditadura empresarial-militar, que instaurou o ensino profissional compulsório e retirou a possibilidade de oferta da educação propedêutica, hoje chamada de formação geral, as instituições da rede federal já "reuniam formação geral e profissional (devido às suas) instalações de qualidade, professores bem formados e condições de trabalho" (Ramos, 2017, p. 34). Nesse aspecto, como afirmou Frigotto (2007), as instituições federais de ensino profissional são mais bem preparadas para a execução e oferta da educação integrada na perspectiva politécnica, pois elas possuem as bases materiais e imateriais para que isso ocorra.

Portanto, diante da importância das instituições da rede federal na promoção e oferta da educação integrada de base politécnica, o governo PT, ainda sob o mandato de Lula, iniciou o processo de expansão das instituições federais de ensino profissional. O incentivo a essa expansão pode ser vista no contexto de implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007. De acordo com o discurso governamental, o PDE foi instaurado visando atender às demandas pela melhoria da qualidade e democratização da educação brasileira. Este agregou 30 ações que já estavam em andamento pelo MEC direcionadas aos diferentes níveis e modalidades (Saviani, 2007).

Desse modo, dentre o conjunto das 30 ações estabelecidas pelo plano, três foram direcionadas para a modalidade da educação profissional. A primeira se propunha a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, ampliar a oferta da educação profissional na modalidade a distância nas escolas públicas estaduais e municipais e vincular o ensino profissional com a educação de nível médio. A segunda ação visava à realização de concurso público para preenchimento de vagas nas instituições federais de educação profissional. Já a terceira ação previa a abertura de mais 150 escolas federais, ampliando para 350 o número de escolas existentes e elevando consequentemente o número de matrículas (Saviani, 2007).

Portanto, todas as três ações dirigidas à educação profissional apresentadas no PDE buscavam fomentar a ampliação de vagas na educação profissional por meio da expansão do número de escolas federais e também por meio do aumento do número de profissionais para atuarem nessas instituições. Além disso, a primeira ação reitera a necessidade da oferta do ensino profissional vinculado com a educação de nível médio. No entanto, dentro dessa mesma ação, um ponto chamou a atenção, este diz respeito ao incentivo à promoção da ampliação da oferta da educação profissional na modalidade a distância nas escolas públicas estaduais e municipais.

O ponto em questão nos faz questionar se havia realmente o interesse do governo em estabelecer a educação profissional e de ensino médio integrado, na perspectiva da politecnia, como modelo de educação hegemônico. Esse questionamento vem do entendimento de que, apesar dos esforços para a ampliação da rede federal, ela sozinha não seria suficiente para atender a toda demanda da população. Nesse sentido, entendemos que se o governo tivesse realmente interesse na implementação da educação integrada como modelo hegemônico, ele teria buscado incentivar também as instituições das demais categorias administrativas, sobretudo, as da rede estadual, responsáveis pela formação geral no ensino médio, a se constituírem como espaços aptos a oferecer a educação profissional e média integrada. Entretanto, o que ocorreu foi o estabelecimento do desmantelamento das bases de oferta da educação integrada em amplitude nacional, além do incentivo ao setor privado e também mediante a oferta de educação profissional na perspectiva da educação a distância.

Atendendo à primeira ação do PDE que se propunha a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, em 29 de dezembro de 2008 foi promulgada a Lei nº 11.892, criando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFPCT) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. Segundo Mancebo e Júnior (2015, p. 85), a referida lei “redesenhou a rede federal de educação profissional e tecnológica existente no Brasil”, instituindo 38 IFs no país. É importante destacar que os IFs instituídos não corresponderam à criação de novas instituição, antes “eles surgem da adesão de antigos Cefets; Escolas Agrotécnicas e escolas vinculadas às Universidades Federais [...]” (Mancebo e Júnior, 2015, p. 86). Além disso, na RFPCT foi incluída a Universidade Tecnológica do Paraná, a única no país a adotar esse modelo e o Colégio Pedro II. De acordo com o artigo 6 da Lei 11.892/2008, os Institutos Federais teriam como finalidade a oferta da EPT, em todos os seus níveis e modalidades e a promoção da integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior (Brasil, 2008).

Todavia, apesar do cenário de busca e avanço da oferta da educação integral baseada na concepção política, “a Lei n.º 11.892/2008, que reorganizou a rede federal em torno dos institutos federais, indicava claramente as três ofertas de ensino médio já antes mencionadas no decreto, embora tenha sido generosa em colocar a forma integrada como prioridade” (Pereira Júnior; Moreira, 2016, p. 177). Além disso, constatamos que, por meio das medidas que foram sendo lançadas paralelamente à expansão dos institutos federais, como os programas Escola de Fábrica e PROJOVEM, que serão discutidos a seguir, o modelo integrado de educação profissional e geral ficou mais acentuado no plano do discurso do que na prática, gerando um aspecto contraditório do governo no que dizia respeito à educação profissional. Como afirmaram Pereira Júnior e Moreira (2016, p. 180), “no governo Lula, houve uma acomodação de interesses. No caso da EPT, ao que parece, seu grande mérito ficou restrito à expansão da rede federal de educação profissional, apesar das condições contraditórias em que se deu essa ampliação”.

3.2.1 – O percurso controverso do governo Lula na educação profissional: os programas Escola de Fábrica de 2004 e o PROJOVEM de 2005.

O Programa Escola de Fábrica foi criado no dia 28 de julho de 2004, três dias depois da promulgação do decreto 5.154. Instaurado como um programa de inclusão social, o Escola de Fábrica visava a promoção da formação profissional de jovens entre 16 e 24 anos, oriundos de famílias com uma renda per capita de até um salário mínimo, que estivessem matriculados na educação básica de nível fundamental, médio ou na modalidade de jovens e adultos através de cursos profissionalizantes com carga horária mínima de 600 horas (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

Além disso, seguindo um caminho inverso ao da oferta de educação profissional por instituições públicas, federais, estaduais ou municipais, o Programa Escola de Fábrica seria executado por meio de uma parceria entre estado, empresas e instituições públicas não estatais. Assim sendo, o Estado enviaria recursos na ordem de 25 milhões de reais para a criação de escolas que seriam organizadas por ONGs e que funcionariam dentro das empresas parceiras que, por sua vez, deveria oferecer seu espaço físico, seus funcionários para atuarem como instrutores, assim como a alimentação, o transporte e o uniforme dos alunos. Cabe aqui destacar que além de cobrir os gastos dos alunos com alimentação, transporte e uniforme, o programa

concedia uma bolsa no valor de 150,00 reais para cada estudante. Todavia, o recurso para o pagamento das bolsas saia do governo federal por meio do MEC (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

Na perspectiva de Rummert (2005), o Programa Escola de Fábrica foi voltado para as frações mais pauperizadas e exploradas da classe trabalhadora, na qual sua proposta era a de atender às exigências imediatas do capital. Segundo a autora, as articulações entre MEC, o Governo Federal e o empresariado, possuíam as fundações Ioschpe e Pescar¹⁸ como as principais formuladoras da proposta e co-responsáveis pelo treinamento dos gestores. De acordo com a mesma autora:

Diante de tal quadro, não é desprovido de sentido supor que o MEC, coadunado com os parâmetros da atual ordem estabelecida pelo sistema capital, executa um duplo movimento de terceirização em que, por um lado, terceiriza instituições de diferentes tipos, transferindo recursos públicos para que executem trabalho educativo (que deveria ser de responsabilidade estrita do Ministério) junto aos jovens da classe trabalhadora e, por outro, sendo terceirizado pelo empresariado, para gerenciar uma ação educativa que atende a seus interesses imediatos, em relação à força de trabalho, e mediatos, no que tange a iniciativas que concorram para a manutenção de sua hegemonia (Rummert, 2005, p. 309).

Portanto, na perspectiva da mesma autora cima citada, o Programa Escola de Fábrica se insere em um conjunto de ações focalizadas destinadas à naturalização da pobreza, mediante o discurso de promover a mobilidade social para as frações mais pobres da classe trabalhadora. A partir da defesa da lógica da chamada responsabilidade social do empresariado, que se insere como um parceiro do Estado no atual padrão de acumulação, o Programa se assemelha às “iniciativas voltadas para os meninos pobres e desvalidos da sorte do Brasil, no século XIX” (Rummert, 2005, p. 310). Embora, assim como autora apontou, a possibilidade de igualdade de oportunidades no capitalismo seja inatingível, a mesma ressalta que a concepção do Programa não pretende conceber se quer a possibilidade de construção de sujeitos autônomos, mas, principalmente, “visa a propiciar uma profissionalização que forma dirigidos, portadores de uma heteronomia de novo tipo, tal como hoje demandada pelo padrão de acumulação flexível” (Rummert, 2005, p. 315).

¹⁸ As fundações Iochpe e Pescar são, assim, formuladoras originais do Escola de Fábrica, co-responsáveis pelo treinamento das demais instituições gestoras, credenciadas pelo MEC para continuarem executando suas ações, agora sob a chancela do novo Projeto; financeiramente beneficiadas, uma vez que, como as demais instituições gestoras, receberão aporte de recursos públicos para tal, dispõem, ainda, das condições de treinarem, com esses recursos, trabalhadores de acordo com as necessidades das empresas a que servem (Rummert, 2005, p. 309).

Em relação ao segundo programa controverso criado pelo governo Lula, o PROJOVEM, ele foi criado no mesmo período que a Escola de Fábricas, no mês de fevereiro de 2005, por meio da Medida Provisória nº 238. Voltado para os jovens e adultos entre 18 e 24 anos que concluíram o fundamental I e em situação de desemprego, o programa foi lançado "pela Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome" (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 1.102). Teve como objetivo de elevar o nível de escolaridade de seus destinatários ao mesmo tempo em que ofertava cursos de formação profissional inicial e incentivada a participação dos estudantes no desenvolvimento de ações comunitárias (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

Assim como no caso do Programa Escola de Fábrica, o PROJOVEM também concedia ao seu público uma bolsa de estudo, entretanto, no caso do programa em questão, essa equivaleria ao valor de 100,00 reais. Além disso, os cursos de formação profissional inicial seriam realizados no período de um ano, possuindo uma carga horária semanal de 5 horas por dia, totalizando 1.600 horas de formação (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005). Kuenzer (2006, p. 892) sinalizou que o PROJOVEM “[...] abrangia as 26 capitais, o Distrito Federal e as cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes”. As 1.600 horas de formação eram distribuídas em “800 horas de formação escolar em nível de 5^a a 8^a série, 350 horas de qualificação profissional, 50 horas de atividades de ação comunitária e 400 horas de atividades não-presenciais com tutoria” (Idem, p. 892). Em relação à forma de execução do PROJOVEM, Kuenzer (2006, p. 892) relatou que:

A sua operacionalização dar-se-á em cooperação com os municípios, com o Distrito Federal e com organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos, que celebrarão convênio com a União; os municípios, por sua vez, usarão o mesmo procedimento, repassando recursos mediante convênio para entidades executoras.

Portanto, os programas Escola de Fábrica e PROJOVEM caracterizam-se antagônicos ao PROEJA, sobretudo no que tange à promoção da oferta da educação no modelo integrado. De acordo com Pereira Júnior e Moreira (2016), enquanto o Escola de Fábrica e o PROJOVEM seguiram a vertente da educação profissional no formato de cursos FIC e, portanto, voltados para uma proposta de formação e qualificação aligeirada e fragmentada, o PROEJA, apesar de sua abertura para a iniciativa privada e ao formato em EAD, mostrou-se como um programa que seguiu na contramão dos dois primeiros por ser “um programa de EPT voltado para o público de jovens e adultos [...] desenvolvido dentro do sistema de ensino e vinculado à

escolarização básica” (Pereira Júnior; Moreira, 2016, p. 179). De acordo com Rummert (2007), as políticas de educação de jovens e adultos do projeto social-liberal, no qual a educação estaria inserida por meio do PROJOVEM, estariam pautadas em duas principais questões:

A primeira constitui expressão histórica do quadro de distribuição profundamente desigual dos bens materiais e simbólicos, bem como da negação dos direitos fundamentais — entre os quais se destaca o direito pleno à educação — para a maioria da classe trabalhadora. A segunda, de origem recente, resulta das repercussões internas da reestruturação produtiva, do aprofundamento do processo de internacionalização do capital e da redefinição das condições de inserção dependente e subordinada do país no capitalismo internacional, a partir do final dos anos de 1980. Esse quadro repercutiu no campo educacional com a retomada da Teoria do Capital Humano, reapropriada, de modos similares, pelo Estado, pelo Capital e pelo Trabalho (Rummert, 2007, p. 36).

Segundo a mesma autora cima citada, o PROJOVEM buscava possibilitar a conclusão do ensino fundamental, somado à qualificação profissional e “capacitação para a execução de ações comunitárias visando o “engajamento cívico” (Rummert, 2007, p. 41). Um dos elementos do Programa, inclusive, seria o de atender aos jovens das regiões metropolitanas, circunscrevendo a regiões, de acordo com o discurso governamental, seriam potencialmente reféns do tráfico de drogas, carências materiais e sob a influência da corrupção policial (Rummert, 2007). Na perspectiva da mesma autora, o PROJOVEM resgatou um velho discurso presente no imaginário social de que os jovens da classe trabalhadoras são iminentemente delinquentes, e, portanto, uma ameaça à ordem social. Portanto, além da precarização do acesso à educação e da pretensa “capacitação”, o programa dispõe de um viés assistencialista, reiterando a dualidade do sistema educacional brasileiro (Rummert, 2007).

3.3 – O grande carro chefe do governo Dilma para a educação profissional: Lei nº 12.513 de 2011 e a instauração do PRONATEC

Como foi analisado nos tópicos anteriores, o governo do PT, inicialmente, na gestão do Presidente Lula da Silva, durante os anos 2003-2010, promoveu uma educação profissional que podemos considerar controversa quando pensamos em todo processo de luta promovido no decorrer do processo de abertura política e redemocratização do país, em prol dessa modalidade de ensino. Todavia, apesar das contradições, não podemos deixar de apontar que houve ganhos em relação à luta por uma educação profissional de qualidade, de caráter integrado e voltado para uma formação não só profissional, mas também política, cidadã e humana, com a retomada

da oferta dos cursos integrados e com a expansão da rede federal de ensino, por meio da criação dos IFs.

No ano de 2011, o governo PT garantiu sua continuidade à frente do Executivo Federal, por meio da eleição da Presidente Dilma Rousseff. Ela foi eleita como um governo de continuidade e que, em tese, daria prosseguimento às ações tomadas pelo governo anterior. Entretanto, no que diz respeito à educação profissional, o que constatamos foi a continuidade e ampliação das contradições do projeto social-liberal. Contudo, nesse novo contexto, ocorreu a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que, segundo Saviani (2018, p. 301), foi "a medida mais significativa do primeiro mandato de Dilma Rousseff relacionada à educação profissional e tecnológica", constituindo-se o carro chefe dos programas voltados à educação profissional desenvolvido pelo Partido dos Trabalhadores.

Segundo Ramos e Stampa (2016), a proposta de criação do PRONATEC foi encaminhada à Presidente Dilma em abril de 2011. Naquele momento, o programa era ainda o “[....] Projeto de Lei n. 1.209/2011, (que foi) aprovado praticamente na íntegra [...]” (Lima, 2012, p. 82). Lima, Ramos e Stampa (2016, p. 394) relataram que:

Os trâmites foram rápidos e, em outubro do mesmo ano, foi criado o programa, sendo o seu objetivo democratizar o acesso à educação profissional no Brasil. O escopo anunciado, que se concretiza através de um conjunto de iniciativas e articulações entre diversos ministérios, instituições públicas e privadas, têm permitido que um amplo contingente de estudantes e trabalhadores acesse vagas na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica [...], no Sistema S e em outras instituições públicas e privadas.

Portanto, o PRONATEC foi sancionado como lei federal no dia 26 de outubro de 2011, por meio da Lei nº 12.513/11. O programa foi caracterizado como responsável pela unificação da oferta de formação profissional em âmbito nacional (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2014). Conforme explicitado no primeiro artigo da Lei 12.513/2011, o PRONATEC foi instituído com o objetivo de 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 (Brasil, 2011). Para alcançar este objetivo, o programa dispunha de um conjunto de metas como:

a) expansão da Rede Federal - ação iniciada em 2003, muito antes da criação do Pronatec; b) investimentos no Programa Brasil Profissionalizado - criado em 2007, também anterior ao Pronatec, tem o objetivo de repassar verbas para que as redes estaduais ampliem a oferta de vagas em educação profissional integrada ao ensino médio. c) ampliação da Rede E-tec Brasil, iniciada em 2007, tem por objetivo ofertar cursos de nível técnico e de FIC na modalidade Educação a Distância (EAD). d) criação da Bolsa Formação - subsídio governamental destinado a oferecer cursos técnicos no contraturno da jornada escolar para estudantes do ensino médio das redes estaduais, além de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), trabalhadores demitidos de seus empregos, beneficiários de programas sociais, dentre outros (Ramos; Stampa, 2016, p. 397-398).

O PRONATEC se caracterizou por uma junção de diferentes ações que já vinham sendo promovidas antes mesmo dele ser implementado. Além disso, o programa abrangeu um público mais amplo, ao oferecer cursos de formação profissional a uma parcela significativa da população como estudantes, trabalhadores e pessoas em situação de vulnerabilidade, o que caracteriza sua perspectiva de focalização. Ademais, a oferta dos cursos do PRONATEC seria realizada pelos institutos federais, por escolas estaduais de educação profissional e tecnológica e por instituições privadas do Sistema S, composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). O programa, portanto, manteve o incentivo à participação do sistema privado na oferta da educação profissional, por meio das parcerias público-privadas e acentuou, com isso, o processo de diversificação da educação profissional por meio da oferta dos cursos FIC e técnicos nos formatos concomitante e subsequente.

Segundo Vasconcelos e Amorim (2018), o PRONATEC foi elaborado a partir das demandas relacionadas ao discurso empresarial da necessidade de mão-de-obra qualificada no contexto da expansão econômica “neodesenvolvimentista”, em articulação aos princípios do Estado neoliberal e da globalização econômica. Entretanto, além da inexistência de grandes transformações estruturais, como uma das principais características do ‘neodesenvolvimentismo’, os autores chamaram a atenção para a manutenção de características presentes no projeto neoliberal e que foram mantidas no marco do social-liberalismo, tais como:

desindustrialização, *dessubstituição* das importações, reprimarização, maior dependência tecnológica, desnacionalização, perda de competitividade internacional, crescente vulnerabilidade externa estrutural, maior concentração de capital e dominação financeira (Vasconcelos; Amorim, 2018, p. 133).

Assim como em outros programas criados no projeto social-liberal, o PRONATEC concedia aos seus estudantes bolsas de estudos, divididas em Bolsa-Estudante e Bolsa-Trabalhador que cobriam os gastos com alimentação, transporte e materiais escolares (Saviani, 2018). Em relação a Bolsa-Trabalhador, Ramos e Stampa (2016, p. 398-399), relatam que:

Apesar de a Bolsa Formação Trabalhador atender a diversos tipos de trabalhadores, merece destaque a sua atuação no atendimento das demandas do TEM (Ministério do Trabalho e Emprego), especificamente no que tange às condições para o recebimento do seguro-desemprego. A lei de criação do Pronatec alterou a legislação que normatiza o acesso a esse benefício, sendo, agora, a realização de um curso de FIC pré-requisito para o trabalhador que solicita o seguro-desemprego pela segunda vez, no prazo de 10 anos (Brasil, 2011). Para receber o benefício, ele deve comprovar a matrícula em um curso do Pronatec. Contudo, a lei de criação do programa prevê duas exceções: se não houver em seu município ou em município limitrofe ao que o beneficiário reside a oferta de curso compatível com seu perfil, ou se ele comprovar matrícula e frequência em outro curso FIC, com carga horária igual ou superior a 160h, e que se desenvolva no mesmo período em que ele esteja recebendo o seguro-desemprego. Por isso, conforme a legislação, cabe ao MTE enviar ao MEC informações sobre as características/perfil dos trabalhadores, para subsidiar as atividades de formação dos mesmos (Brasil, 2012a).

No que diz respeito a Bolsa-Estudante, a Lei 12.513/11, estabeleceu que esta seria ofertada em:

Cursos técnicos na forma concomitante, para estudantes em idade própria; cursos técnicos na forma concomitante ou integrada, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA; cursos técnicos na forma subsequente, para estudantes que concluíram o ensino médio; e cursos de formação de professores em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 2011).

As autoras Ramos e Stampa (2016) refletem a respeito da Bolsa de formação para estudante e salientam que, segundo a lei que criou o PRONATEC, essas bolsas teriam como objetivo contribuir com a melhoria da qualidade do ensino público de nível médio. Todavia, se essa fosse a real intenção, porque os investimentos feitos em bolsa não foram encaminhados para o programa Brasil Profissionalizado, voltado à expansão da oferta de vagas da educação profissional e média integrada em âmbito estadual? Ou mesmo, por meio do investimento na ampliação de vagas no ensino profissional e médio integrado na rede federal? Nas palavras das autoras, “certamente ambas as ações efetivariam a real melhoria do ensino médio público” (Ramos; Stampa, 2016, p. 401). Lima (2012, p. 83), complementa ao afirmar que “[...] bolsas de estudo que não garantem o acesso à formação profissional como direito social, podendo vir a se transformar em práticas de mercantilização econômica e também política”. Ramos e Stampa afirmaram que (2016):

[...] no Pronatec, tanto a Rede Federal como as Redes Estaduais são secundarizadas com relação ao Sistema S, que, no contexto do programa, é tratado como instituição pública, dispensando até a realização de convênios. Além dos repasses para o Sistema S, o Pronatec aloca recursos públicos em outras instituições privadas através do Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica, o FIES-TEC. O valor pode chegar a até 100% do valor cobrado pelas instituições educacionais e deve ser contratado pelo estudante individualmente ou por uma empresa que deseje qualificar seus trabalhadores em instituições de ensino habilitadas. Temos, assim, a possibilidade de qualificar trabalhadores de empresas de diversos ramos, com ônus apenas para o fundo público (Ramos; Stampa, 2016, p. 401).

A partir da implementação do PRONATEC, houve também uma alteração na Lei que rege sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante da Educação Superior (FIES), passando este a permitir que esta forma de financiamento atendesse aos estudantes da EPT. O FIES-TEC, afirmava que o financiamento de um curso de educação profissional poderia ser contratado tanto por um estudante de forma autônoma, quanto por uma empresa que buscasse custear a formação profissional de seus trabalhadores, chamado de FIES-Empresa (Lima, 2012). De acordo com o autor referenciado, o FIES-Empresa se apresentou como uma questão perigosa, pois contribuía com a ampliação do mercado da formação e o esvaziamento do ensino médio integrado “[...] visto que as empresas que vão financiar bolsas podem optar preferencialmente ou exclusivamente por cursos técnicos não integrados ou formas de qualificação mais rápidas e focadas nos seus processos produtivos [...]” (Lima, 2012, p. 83).

Ainda em relação a forma como foram utilizados os recursos financeiros do programa em debate, Ramos e Stampa (2016), alertaram para o fato de que a forma como eram feitos os repasses para a instituições privadas era questionável, pois nas palavras da autora “eles não necessitam de nenhum tipo de convênio, acordo ou contrato, só há a obrigatoriedade de prestação de contas” (p. 401). O acordo entre o MEC e as instituições de ensino ocorriam por meio de um processo chamado de pactuação, quando as instituições de ensino apresentavam os tipos de cursos e a quantidade de vagas que poderiam ofertar, após essa apresentação, a instituições tinha apenas que confirmar a matrícula dos estudantes em um sistema eletrônico do MEC (Ramos; Stampa, 2016). Em vista disso, as autoras citadas denunciaram que:

Além da grande facilidade de acesso aos recursos públicos por parte de instituições privadas, o Pronatec não apresenta nenhum tipo de fiscalização ou supervisão sobre as condições em que os cursos são ofertados. Desse modo, não há qualquer segurança de que os alunos estejam sendo atendidos por corpo docente qualificado, tenham acesso aos recursos tecnológicos necessários ao bom desenvolvimento do processo de aprendizagem ou à infraestrutura física e pedagógica minimamente adequada, e nem se todo o dinheiro recebido está sendo investido unicamente no programa. Portanto, a avaliação do Pronatec feita pelo MEC baseia-se apenas no número de matrículas efetuadas, ou seja,

não há outros procedimentos avaliativos que não sejam os quantitativos (Ramos; Stampa, 2016, p. 401-402).

No que se refere à distribuição de matrículas, Pelissari (2015) ressaltou que 70% foi destinado ao Sistema S, 14% para a Rede Federal, 6% para as escolas públicas estaduais, 5% para as municipais e 5% para as instituições privadas. Em relação aos formatos de cursos, a oferta foi de 70,3% de cursos FIC e 29,7% na educação profissional técnica de nível médio, nas suas diferentes modalidades. Portanto, o Sistema S, mediante a concessão de bolsas e de financiamento foi o principal órgão a ser atendido pelo programa. Pelissari (2015, p. 155) destacou ainda que “trata-se de um aporte direto de recursos públicos para entidades sindicais administradas e organizadas para formar a mão de obra de setores específicos da grande burguesia interna”.

Segundo Ramos e Sampa (2016, p. 394), o PRONATEC foi instaurado sob um “discurso de inclusão social, atrelado ao de “apagão de mão de obra” no Brasil”. Em relação à inclusão social, as autoras evidenciam que ao aumentar as vagas na educação profissional passou-se a ideia de que estava ocorrendo um processo de inclusão. No entanto, ao focar somente na meta quantitativa, esqueceu-se do tipo de ensino profissional que estava sendo oferecido a classe trabalhadora (Ramos; Stampa, 2016). Sobre o discurso relacionado a falta de mão de obra qualificada, Vasconcelos e Amorim (2018, p. 143) apontam que:

O ciclo do novo desenvolvimentismo dos governos petistas contribuiu para criar novas demandas relacionadas à formação profissional para o atendimento do setor produtivo nacional. Logo, a justificativa para a criação do PRONATEC, além do interesse político governamental, veio do setor empresarial, uma vez que o discurso a respeito da carência de mão de obra qualificada ganhou força no país.

Boito Jr. (2018), em sua análise do período de crise do governo Dilma, sobretudo a partir das manifestações realizadas no ano de 2013, citou que um dos motivos do descontentamento da juventude brasileira com o governo em questão estava relacionado aos empregos de baixa qualidade que a economia brasileira oferecia, sobretudo após um período de expansão das vagas e do acesso ao ensino superior no país. Portanto, o autor nos chamou a atenção para duas questões: a primeira mostra que, apesar do processo de crescimento da economia brasileira durante os anos de governo PT, especialmente na gestão de Lula, os postos de trabalho abertos nesse contexto foram mais voltados para o trabalho simples. Já a segunda questão aponta para a falácia criada em torno da falta de qualificação dos profissionais, pois como sinalizou o autor, havia falta de postos de trabalho complexo, o que estava levando as

pessoas com formação em nível superior a acessarem empregos que exigiam qualificações abaixo das que eles possuíam. Vasconcelos e Amorim (2018, p. 146) citaram que:

[...] mesmo considerando que houve crescimento do emprego formal durante o governo de Lula, há que se considerar o fato de que o avanço da reestruturação produtiva em nosso país, ao longo da década de 2000, expandiu a forma de organização/produção toyotista. Da mesma forma, o perfil do mercado de trabalho nacional foi afetado pelo avanço da precariedade e das terceirizações.

Diante disso, compreendemos que uma das verdadeiras justificativas para a criação de um programa de educação profissional de ampla dimensão como o PRONATEC, pode ter sido a necessidade de formar trabalhadores para a atuação em postos de trabalho simples, terceirizados e precarizados, especialmente no período pós crise do capital de 2008. Isso ocorreu a partir do novo processo de reestruturação produtiva e flexibilização do trabalho e, consequentemente para o aumento do exército de reserva de trabalhadores.

Em suma, “[...] é possível identificar neste programa governamental (PRONATEC) uma nítida tendência: a qualificação para a empregabilidade” (Vasconcelos; Amorim, 2018, p. 144). Assim, da mesma forma que ocorreu no contexto do governo FHC, quando a ideologia da empregabilidade foi amplamente disseminada no país, no governo Dilma, diante da chegada das consequências da crise do capitalismo de 2008, houve uma retomada da lógica da formação exclusivamente voltada para o atendimento das demandas do setor produtivo. Como relataram Vasconcelos e Amorim (2018, p. 152):

Essa dinâmica de funcionamento do PRONATEC, de participação crescente do setor privado e com base na formatação de cursos concomitantes e de curta duração, faz parte de uma lógica maior e mais generalizante das políticas públicas e programas governamentais dos dias atuais, voltados para a reprodução da empregabilidade e da precariedade dos postos de trabalho, reproduzindo preceitos do neoliberalismo e das tendencias hegemônicas do capitalismo global.

Diante de todo o exposto, constatou-se que, diferentemente do que se pensou que seria realizado no contexto da eleição do partido dos trabalhadores, as ações promovidas pelo governo PT, seja na conjuntura dos mandatos de Lula da Silva ou nos de Dilma Rousseff, no âmbito da educação profissional, mostram que o referido governo não instaurou a hegemonia da educação profissional e de nível médio integrado, inspirada na concepção política. Portanto, o PT promoveu uma diversificação da oferta da modalidade da educação profissional. Além disso, viu-se em ambos os governos, o incentivo explícito à oferta da educação

profissional privada e na modalidade a distância, descaracterizando o ensino de referência concebido para os institutos federais na modalidade integrada e presencial.

Portanto, identificou-se que, ao mesmo tempo em que buscava desenvolver o ensino médio e profissional integrado, que promoveria uma educação de caráter politécnico, isto é, promotora de uma formação ampla, voltada a todos os campos da vida humana (social, política, cultural e profissional). O PT, dentro dos marcos do projeto social-liberal, e baseado na teoria do capital humano, que relacionava "o nível de escolaridade e classificação social das pessoas e [...] o nível de escolaridade da população de um país e seu desenvolvimento econômico" (Ramos, 2017, p. 34), incentivava a oferta de um ensino profissional diversificado, fragmentado e aligeirado, estritamente voltado ao preparo e capacitação para o mercado de trabalho.

O Programa Novos Caminhos, objeto de estudo desta tese, diferente do PRONATEC, não foi implementado por meio de um documento oficial, como por meio de uma lei. A instituição do Programa Novos Caminhos foi realizada através de um vídeo lançado pelo governo Bolsonaro e pelo estabelecimento de uma página no site do MEC, voltada a explicar o que era o programa, sua estrutura e seus objetivos e metas. Dito isto, no próximo capítulo será realizada uma investigação e descrição mais aprofundada do programa a partir da análise do vídeo documental de lançamento do Novos Caminhos.

CAPÍTULO 4: AS TRANSFORMAÇÕES NO MODELO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NOVOS CAMINHOS: ANÁLISE DO DOCUMENTO AUDIOVISUAL DE LANÇAMENTO DO PROGRAMA.

O objetivo principal deste capítulo foi o de discorrer sobre a pesquisa realizada sobre o Programa Novos Caminhos, no período 2020 a 2023. Foi realizada uma análise documental de um documento audiovisual, disponível no canal do Youtube do MEC, na ocasião do lançamento do programa em questão. O capítulo, portanto, buscou realizar a exposição da transcrição do documento audiovisual, bem como sua análise.

No dia 08 de outubro de 2019, no canal do Youtube do MEC, foi realizada uma transmissão ao vivo do lançamento de uma nova política para a EPT do Governo Bolsonaro, chamado de Programa Novos Caminhos. A transmissão que, atualmente (13/03/2025), possui cerca de 22 mil visualizações, tem 1 hora, 22 minutos e 36 segundos de duração, sendo que o conteúdo apresentado só é iniciado aos 25 minutos e 26 segundos do vídeo.

O documento dispõe de cinco partes. A primeira parte consiste na fala inicial do apresentador da live e a veiculação de um vídeo promocional do Programa Novos Caminhos. A segunda consiste no discurso do então Ministro da Educação Abraham Weintraub. A terceira refere-se aos objetivos e metas do Programa Novos Caminhos, a partir de um dos seus formuladores, o então secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Ariosto Culau. Na quarta parte, a apresentação das Portarias nº 1717, de 08 de outubro de 2019; Portaria nº 1.719, de 8 de outubro de 2019; Portaria MEC nº 1.720, de 8 de outubro de 2019; e Portaria MEC nº 1718, de 08 de outubro 2019 que foram assinadas pelo então ministro da educação. Na quinta e última parte do documento o ex Ministro Abraham Weintraub encerra o seu discurso e a transmissão.

É importante sinalizar que a transmissão apresenta algumas falhas de áudio e vídeo, de modo que há momentos em que algumas falas são cortadas ou o volume foi reduzido significativamente. Contudo, isso não impediu a compreensão e análise do que foi abordado no documental audiovisual. O documento foi transcrito por meio de aplicativo de transcrição de áudio e, a seguir, serão abordadas as suas cinco partes, identificando os discursos dos sujeitos envolvidos, especialmente, do ex Ministro da Educação Abraham Weintraub e do ex secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Ariosto Culau.

Antes de prosseguirmos a exposição e análise das falas é importante apresentarmos aqui um resumo dos perfis profissionais e trajetórias acadêmicas do ex ministro Abraham Weintraub e do ex secretário Ariosto Culau. Nesse sentido, no que diz respeito ao primeiro sujeito citado, Taffarel e Neves (2019) afirmam que:

Com um currículo afinado com os interesses econômicos, o economista Abraham Weintraub é o segundo ministro da Educação do governo Bolsonaro. Ex aluno de Olavo de Carvalho – o ideólogo do bolsonarismo - Weintraub é um professor universitário que prega contra o “marxismo cultural” e que trata seus opositores como inimigos. O ministro nunca gerenciou nada na área educacional, em seu currículo configura como especialista em Previdência social, atuou como executivo do mercado financeiro por mais de 20 anos, foi sócio da Quest Investimentos, diretor do Banco Votorantim, membro do comitê de trading da Bovespa, conselheiro da Associação Nacional das Corretoras e Distribuidoras de Títulos e Valores Mobiliários, Câmbio e Mercadorias (Acord).

Diante das informações apresentadas na citação acima, notamos que o ex ministro da educação do governo Bolsonaro, não possuiu durante sua trajetória acadêmica e profissional, até aquele momento, nenhuma formação ou exercício de atividades ligadas a área educacional. Todavia, mesmo diante de um currículo completamente divergente das formações e experiencias que se esperam de alguém que assume um posto tão importante como o de Ministro da Educação, o mesmo recebeu a concessão de tomar posse deste cargo.

Em relação ao ex secretário Ariosto Culau, segundo seu currículo¹⁹, este possui formação em economia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e possui trajetória profissional em cargos de analista de planejamento e orçamento do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Além disso, o mesmo possui pós-graduação na área de finanças empresariais e em administração pública, possuindo também experiências nestas áreas ao exercer função de subsecretário de assuntos econômicos e secretário de Gestão corporativa do Ministério da Economia. Diante da análise do resumo do currículo do ex secretário, observamos que assim como o ex ministro, o mesmo, antes de assumir o cargo de secretário da educação profissional e tecnológica, nunca havia tido formação e experiencia profissional com a área educacional, o que sinaliza não só um despreparo para a atuação no cargo, como os objetivos implícitos do governo Bolsonaro em dar a profissionais, ligados a área de finanças, poder de orientar e decidir os rumos e ordenamentos da educação brasileira. Dito isto, passamos

¹⁹ Currículo acessado no endereço https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/setec_curriculos_maio_2020.pdf.

agora a exposição e análise da parte um do documento audiovisual de lançamento do Programa Novos Caminhos.

PARTE 1: O apresentador cumprimenta a todos com um bom dia e deseja boas-vindas aos presentes na cerimônia de apresentação do Programa Novos Caminho. Em seguida, foi veiculado um vídeo sobre o programa, no qual o discurso transmitido foi.

A Educação Profissional e Tecnológica abre novos caminhos. A gente estuda o que gosta e termina o ensino médio já com uma profissão. É mais ideológica. Abre novos caminhos. A gente estuda o que gosta e termina o ensino médio já com uma profissão. É mais emprego, mais renda e mais oportunidade. O Ministério da Educação vai fortalecer a educação profissional e tecnológica com o programa Novos Caminhos, Mais Gestão, mais capacitação, novos cursos com foco nas demandas do mercado e nas profissões do futuro. Saiba por que escolher Educação profissional e tecnológica em Mec.gov.br.

O discurso acima corrobora a articulação entre a Contrarreforma do Ensino Médio, implementado pela Lei n. 13.415/2017, à revelia dos movimentos sociais e entidades acadêmicas e sindicais organizadas, a partir da eminente necessidade de “melhoria” do ensino e da sua flexibilização e o Programa Novos Caminhos (Motta; Frigotto, 2017). Em função da defesa de que o modelo anterior de ensino médio seria desinteressante para a grande maioria dos jovens e, portanto, responsável pelas altas taxas de evasão, a Contrarreforma do Ensino Médio foi promulgada, apesar da ampla resistência da sociedade. Na perspectiva dos mesmos autores, a urgência da contrarreforma se justifica em função do gerenciamento da “questão social” e da intensificação das contradições no capitalismo dependente, “condenando gerações ao trabalho simples” (Motta; Frigotto, 2017, p. 357). Portanto, o discurso governamental seria que o acesso à educação profissional e tecnologia resultaria, de forma aligeirada no acesso ao mercado de trabalho.

Além disso, podemos constatar também o fomento à estrita aproximação entre cursos de formação profissional e tecnológica e mercado de trabalho, sinalizando que o primeiro deve ser promovido única e estritamente segundo as demandas do segundo. A retomada do discurso sobre a ênfase na teoria do capital humano, já discutido em capítulos anteriores, é aqui ressignificada. De acordo com Motta e Frigotto (2017), a perspectiva de uma concepção de formação ancorada nas demandas do mercado, no qual os sujeitos devem se apropriar dos

conhecimentos úteis ao capital é justificada no período neoliberal por meio da ênfase na competitividade no mercado internacional. Entretanto, os autores chamaram a atenção para a permanência de um modelo econômico baseado no setor primário e na atração de empresas estrangeiras em função dos baixos salários pagos, se contrapondo à defesa da ausência de qualificação.

Por fim, é possível perceber também, já ao final do vídeo promocional, a fala sobre as profissões do futuro, o que já sugere a ideia de que um novo mundo produtivo/trabalho está surgindo, sobretudo com a disseminação do discurso da indústria 4.0. Esse ponto será retomado posteriormente.

PARTE 2: O discurso do ex ministro da educação, Abraham Weintraub, se iniciou de forma cortada por conta de uma falha no áudio e no vídeo, todavia, quando se tornou novamente audível, entendeu-se que ele iniciou sua palestra falando sobre a necessidade de quebrar ideias preconceituosas relacionadas à educação profissional e tecnológica. Abaixo consta a transcrição da parte captada pelo áudio:

[...] Algumas ideias antiquadas, antiquadas. Preconceitos. Preconceitos. Mudar. Mudar o eixo. O eixo que a gente tem que a gente tem no ensino, no ensino.

O ex ministro agradeceu a presença de algumas autoridades presentes, entre eles, deputados, presidentes e secretários de órgãos do governo, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Agradeceu também a presença da imprensa, fazendo uma alusão que a presença desta evidenciava o respeito do então governo à democracia, o que se contrapôs às ofensivas do Governo Bolsonaro ao processo democrático, no que se refere à participação social, às ofensivas contra as universidades, por meio da indicação de reitores alinhados ideologicamente ao projeto neoconservador (Moreira; Assis e Dyewiczs, 2024). A fala na íntegra consta logo abaixo.

Eu queria antes, eu queria antes agradecer a presença... Agradecer a presença do deputado, do deputado Raimundo Matos, Raimundo Matos. A volta aqui do que? Do é é é é do Antônio Foguio, do secretário, o secretário executivo, executivo. O Ariosto, que é o pai da

ideia, da ideia. O amigo deputado Evair, muito obrigado pela presença, pela presença. Deputada Ale Silva, muito obrigado também. Obrigado também, Arnaldo, Secretário superior. A secretária Ilda, Secretária Ilda Educação Especial. Educação Especial. Alexandre, presidente do Inep, que cedeu o espaço que cedeu o espaço. O Anderson Ribeiro, presidente da Capes. Presidente da Capes. O Luiz Lisa, presidente do CNE, Presidente do CNE. Muito obrigado. Muito obrigado. Eh, eh! E a todos. Senhoras e senhores que estão aqui no dia de hoje, aqui no dia de hoje. Principalmente. Principalmente a amada e querida imprensa. Sem vocês não tem democracia, não tem nada. Apesar da nossa eventual disputa, vocês são sempre muito bem vindos aqui. Bem vindos a todos os eventos, a todos os eventos. Eh eh eh!

No trecho exposto, chama a atenção a fala do ex ministro sobre a imprensa, já que o governo ao qual estava vinculado travou, desde o processo eleitoral, uma disputa com os órgãos midiáticos no Brasil. De acordo com Carvalho (2024), o governo Bolsonaro buscou restringir a atuação da imprensa brasileira por meio de três diferentes táticas: judicialização de conflitos; repasse restrito de verbas publicitárias do governo e, por fim, a tentativa de ataque aos jornalistas por meios de conflitos públicos. O mesmo autor destacou, em seu artigo, a drástica redução de verbas publicitárias destinadas à Rede Globo de televisão no primeiro ano do seu governo, com o montante de 16,38%, em contraposição ao SBT (41%) e Record (42,6%). No ano anterior, as respectivas emissoras receberam 48,5%, 24,8% e 26,6%. O mesmo autor destacou que, segundo informações da Federação Nacional de Jornalistas, publicado no ano de 2021, referente aos dados de 2020, foi comprovado um aumento de 105% de ataques a jornalistas em relação ao ano anterior (Carvalho, 2024).

Após o momento de agradecimentos, o ex ministro falou sobre o objetivo da conferencia e retomou a fala sobre os preconceitos existentes sobre escolha da EPT pelos jovens no Brasil. Segundo ele, uma das funções do Programa Novos Caminhos seria a de romper com o histórico preconceito com esta modalidade de ensino, incentivando a sua valorização e por meio da defesa desta como caminho para ascensão profissional, financeira e educacional. O ex ministro apresentou um gráfico e apontou a “desvalorização” e “falta de prestígio” da EPT no Brasil. Além disso, estabeleceu comparações entre o Brasil e outros países da Europa e da América Latina, como o Chile, em relação a valorização e importância da EPT e dos profissionais formados nessa modalidade de ensino. Desconsiderou, portanto, as diferentes formações sociais nos quais a EPT estaria inserida, além da histórica dualidade estrutural na qual a EPT foi construída no Brasil, como uma modalidade educacional voltadas para as classes trabalhadoras,

que, até então, tinham dificuldades de adentrar no ensino superior ao longo do século XX (Góis; Ribeiro e Motta, 2019). A transcrição dessas falas na íntegra serão apresentadas abaixo:

Sobre o preconceito com a educação profissional no Brasil

Voltando, voltando. O objetivo aqui é inflecionar, quebrar preconceitos, chamar a atenção para fatos concretos. Existe uma visão que você. (perda do áudio por um tempo). Que ele não vai ser contador formado com graduação. Pelo contrário, a probabilidade é que um técnico em contabilidade vire contador e depois especialize. Facilita a ter renda, a ter conhecimento, aplicação, aplicação prática. E aqui a gente não está falando do ensino técnico antigo. A gente já está focando em novos rumos. E aí vem o nome, o preconceito, conceito previamente estabelecido, que sempre foi uma das chagas aqui do Brasil. Os preconceitos, pré julgamentos que nós fazemos se estende ao ensino.

O discurso acima expõe a dicotomia historicamente presente na educação brasileira, entre formação humanística/geral, ligada a ideia de trabalho intelectual, e formação profissional, vinculada à ideia de trabalho manual. Na perspectiva de Gois, Ribeiro e Mota (2019), a permanência da dualidade estrutural presente na estrutura socioeconômica remonta à sua origem e expansão, durante o período colonial e no decorrer da consolidação do capitalismo no Brasil, fomentada desde o período colonial. Assim como as demais formas de educação formal no país, somado à visão negativa sobre o trabalho, “desde seu início, a educação profissional foi erigida sobre a coluna da dualidade, já que era ofertada apenas às classes populares, diferentemente da elite que continuava a ter uma formação intelectual de base propedêutica” (Góis, Ribeiro e Mota, 2019, p. 6) Entretanto, segundo os mesmos autores, no que se pese os diferentes contextos, as políticas voltadas para EPT a partir da década de 1990 legalizaram a dualidade estrutural.

Sobre a “desvalorização” e “falta de prestígio” da educação profissional no Brasil

O que a gente vê aqui no gráfico, a gente vê que o ensino técnico no Brasil foi abandonado às traças, inclusive caiu em números absolutos. Não é que ele caiu em termos proporcionais. Em números absolutos, houve tendência de queda. Não tem glamour, não tem prestígio, prestígio, é totalmente equivocado. De novo preconceituosa. A ideia é um preconceito.

Em relação ao discurso acima sobre as matrículas na EPT, será abordado posteriormente, ao analisarmos os dados do Censo da Educação Básica, no qual a EPT estaria inserida. No momento, a partir das análises apontadas nos capítulos anteriores, foi constatado um significativo processo de expansão da educação profissional e tecnológica brasileira a partir o governo Lula da Silva, ao promover a ampliação dos Institutos Federais (IFs), a criação da Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892 de 2008 e de programas como o PROEJA. No que diz respeito ao governo de Dilma Rousseff, notamos que, mesmo diante de um cenário de críticas, já expostas neste trabalho, este também buscou ampliar as vagas e o acesso à educação profissional e tecnológica por meio do PRONATEC.

Sobre a comparação entre Brasil e outros países no quesito educação profissional e profissional técnico e a comparação entre educação profissional e superior

Um mestre artesão europeu tem tanto valor quanto um engenheiro. Em muitos casos, ganha mais. Os maçons eram mestres artesões que fundaram maçonaria. Então, uma das coisas que a gente tem é quebrar o preconceito contra o trabalhador técnico, valorizar a profissão e mostrar que muitos cursos técnicos permitem uma renda superior. Isso precisa ser dito. Um curso técnico bom permite ao jovem ter uma renda superior a alguém formado no curso de ensino superior que não tem foco na realidade. Mais do que isso, esse jovem com renda, ele pode continuar os estudos dele. Ele já vai ter uma base, já vai ter mais maturidade. Mas essa ideia é uma ideia de terceiro mundo. Vamos usar o jargão da esquerda. Isso nunca vai nos tirar da periferia do capitalismo. Mais uma bobagem. A Europa tem 50% dos jovens fazendo ensino técnico. Eu vou repetir. A Europa tem 50% dos jovens fazendo ensino técnico e quanto mais rico o país europeu, maior a proporção de ensino técnico. O país mais rico da América do Sul, o Chile, tem 30% de ensino técnico. Enquanto o Brasil tem do ensino técnico? 8%. Existe demanda para o ensino técnico por parte dos jovens. Existe demanda por parte dos empresários, por pessoas capacitadas a fazer o ensino técnico. É tão absurda a situação que eu só vejo falta de técnica. Eu não consigo nem enxergar a má fé e total falta de capacidade de gestão para a gente chegar nessa posição do Brasil em relação ao ensino técnico.

É possível constatar que o enunciado acima é direcionado ao Partido dos Trabalhadores, que ocupou o Executivo Federal ao longo de quase duas décadas. As comparações feitas entre

Brasil e outros países desconsideram a constituição do capitalismo dependente no Brasil, como foi analisado por Fernandes (2006) no primeiro capítulo. Portanto, verificou-se uma análise simplista e descontextualizada das características da formação social brasileira, e do modelo de EPT aqui proposto.

A disseminação do discurso de que a promoção da EPT, em larga escala, resulta diretamente no acesso ao emprego e ao poder aquisitivo, trata-se, mais, uma vez, do resgate da teoria do capital humano, que busca estabelecer uma relação linear entre escolarização e desenvolvimento econômico. Além disso, Mota e Frigotto (2017) chamaram a atenção para o descompasso entre a ideologia do capital humano e a realidade brasileira quando:

A tese de “alcançar o pleno desenvolvimento” investindo em “capacidade tecnológica” e na formação da força de trabalho com maior qualificação contradiz a longa história de baixo investimento na educação brasileira. Como também a predominância de políticas econômicas que reforçam o desenvolvimento dependente, subordinado aos mercados internacionais, que caracteriza a constituição do nosso tipo de capitalismo. Justificar que os setores econômicos não se expandem por se “ressentirem da falta” de profissionais qualificados não corresponde com a realidade, pois nos curtos momentos de expansão do capital brasileiro a força de trabalho demandada foi para o trabalho simples (Mota; Frigotto, 2017, p. 359).

Todavia, a enunciação do ex ministro foi construída com o objetivo de convencer a plateia que a EPT seria a modalidade detentora do poder de mudar a realidade do país e que o acesso ao ensino superior possui menos importância diante desse “fato”. Mais uma vez, o discurso oficial não considerou as questões sociais, econômicas e políticas que permeiam o mercado de trabalho brasileiro, como a desindustrialização da economia e periferização dos postos de trabalho no país, abordadas nos capítulos anteriores desta tese.

Em seguida o ex ministro da educação, passou a palavra para o idealizador do Programa Novos Caminhos, Ariosto Culau, que ocupava naquele momento o cargo de secretário da educação profissional e tecnológica:

E aqui está o trabalho do Ariosto. Eu vou passar a palavra para quem de fato manda aqui para ele apresentar um novo caminho para educação. Um caminho que gera mais renda. Um caminho que gera mais prosperidade. Um caminho que permite às pessoas terem mais felicidade. E, principalmente, por que ensinar a ler, escrever, ensinar a ter um ofício, ensinar a ter uma profissão? para as pessoas poderem ser livres. Educação e ensino é um dos pilares da liberdade. Um

analfabeto não é livre. Uma pessoa sem ofício, ela depende mais de um Estado. Ela é mais vulnerável ao demagogo. Educação e principalmente ensino, é liberdade. E esse é um governo baseado muito na liberdade. Ariosto, por favor, é com você.

Além dos elogios dispendidos ao secretário da educação profissional e tecnológica e ao programa que seria apresentado, visto como redentor para os dilemas da educação brasileira, a enunciação do ex-ministro se dirige às políticas do programa social-liberal destinadas a atenuar as mazelas da “questão social, como o Bolsa Família, por exemplo.

PARTE 3: O discurso do ex Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Ariosto Culau, foi o mais extenso e, por isso, foi dividido em 18 partes. Desse modo, surgiram os seguintes temas: 1) Agradecimento ao ex ministro e ao público presente; 2) Dados quantitativos sobre demanda de emprego e taxa de desemprego e discurso de falta de capacitação; 3) Público alvo e situação deste diante do mercado de trabalho; 4) A validação e exaltação da importância das empresas diante da “demanda” por força de trabalho qualificada, sobretudo diante do cenário de explosão tecnológica; 5) Apresentação do Mapa sobre a demanda por profissionais e suas respectivas áreas; 6) Retomada da comparação entre Brasil e outros países no quesito oferta de educação profissional e tecnológica; 7) A educação profissional e tecnológica e sua relação com o mercado de trabalho; 8) O discurso da indústria 4.0; 9) As novas habilidades exigidas pelas mudanças organizacionais, isto é, para os novos modos de trabalho; 10) As habilidades, exemplos e previsões de profissões do futuro. 11) O discurso do empreendedorismo; 12) A apresentação dos desafios enfrentados pela educação profissional e tecnológica brasileira e o que será feito para solucioná-los; 13) A reforma do ensino médio; 14) O PRONATEC e o redirecionamento da verba existente deste, para a instauração do Programa Novos Caminhos e críticas ao antigo programa; 15) O Programa Brasil profissionalizado: redirecionamento dos saldos do programa e a implementação dos itinerários formativos; 16) As metas estabelecidas diante do diagnóstico apresentado e as ações de aproximação do setor produtivo as instituições de ensino; 17) Apresentação dos eixos do programa novos caminhos; 18) Encerramento da fala do ex secretário de educação profissional e tecnologia.

É importante ressaltar que parte significativa do discurso de Ariosto Culau, girou em torno de um panorama geral da EPT, sua situação no Brasil e em outros países. Além disso, contemplou questões relacionadas de forma direta como: os programas de educação

profissional anteriormente vigentes e a Contrarreforma do ensino médio; e, outros tópicos relacionados a questão do desemprego, as novas habilidades exigidas no mercado de trabalho, o empreendedorismo e a indústria 4.0. Portanto, os enunciados relacionados ao Programa Novos Caminhos só ocorreram já na parte final da transmissão, quando o ex secretário apresentou o esboço do programa, que à época, ainda não tinha sido lançado no site do MEC. É importante lembrar que a exposição do programa com suas metas, eixos e estratégias já foi discutido ao final do capítulo 3.

Agradecimento ao ex ministro e ao público presente

Obrigado, ministro Abraham. Eu quero agradecer a audiência de todos. Nós que temos aqui diversos representantes, seja da classe política, das nossas entidades voltadas à educação, à pesquisa e inovação. Alunos, né? A gente conseguiu aqui trazer alguns jovens também. Imprensa. Quero então agradecer a presença de todos para que a gente possa falar um pouquinho sobre as nossas propostas voltadas para educação profissional e tecnológica.

O ex secretário Ariosto Culau também agradeceu a presença do público. A única inovação em sua fala foi em relação a também presença de estudantes, que não foram especificados no documento.

Dados quantitativos sobre demanda de emprego e taxa de desemprego e discurso de falta de capacitação

Educação profissional e Tecnológica, tem um grande potencial para que a gente possa gerar mais oportunidades, emprego, renda e a nos apropriarmos de novas tecnologias. Eu acho que essa, esse é o grande ponto aí. A diferença é que nós temos a promoção da educação profissional nesse momento. Então eu gostaria primeiro de abordar o paradoxo da oferta de senhores da, da demanda de empregos e oportunidades. Ao mesmo tempo, onde a gente tem hoje entre os jovens de 18 a 24 anos, uma taxa de desemprego de 27,3%, isso são 4,3 milhões de jovens nessa situação, no Brasil. Esse são dados do primeiro trimestre da pesquisa PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). Isso só para ter um exemplo. Isso é o dobro da taxa média de desemprego da economia. Então a gente tem um problema mais acentuado nessa juventude de 18 a 24 anos. Por outro lado, a gente tem perspectivas bastante positivas. 40% das empresas, do lado da demanda de força de trabalho, elas encontram dificuldades para

contratação de profissionais qualificados e, em particular, de nível técnico. 10,5 milhões de jovens e trabalhadores terão que ser qualificados. Isso vem num trabalho recente do... do Senai, patrocinando aí o mapa da educação profissional na indústria. E isso já é um dado bastante recente que nós temos. Então, de um lado, nós temos uma demanda crescente por formação técnica, por capacitação de trabalhadores, sejam qualificados. E, de outro, um desemprego maior entre os jovens. Pode passar, por favor. E é isso. E aí? Isso está representado aí, quando a gente abre os jornais, quando a gente se depara com os mais diversos meios de comunicação, a dificuldade das empresas em buscarem empregados, em ocupar postos. Isso faz parte do... tem feito parte da nossa rotina aí e da dificuldade que as empresas têm enfrentado para conseguir ocupar suas vagas. Por favor.

O enunciado acima reafirma a defesa da teoria do capital humano, já mencionada aqui anteriormente. De acordo com Motta e Frigotto (2017), no atual projeto de globalização neoliberal, o investimento em capital humano é justificado em função da necessidade de aumento da competitividade e para criar condições de empregabilidade. Para os autores, o avanço tecnológico e a qualificação da força de trabalho exigem mudanças na posição subordinada e dependente do país na divisão internacional do trabalho. Isso, inclusive, se contrapõe às medidas de austeridade que vêm sendo implementadas pelo bloco neoliberal ortodoxo, que priorizam o pagamento de juros em detrimento de investimentos sociais. Para os mesmos autores:

Enfim, a realidade concreta demonstra que a difusão da necessidade de investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social é uma ideologia, parcial e artificiosa. Os cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos aligeirados e de baixo valor tecnológico agregado vão de encontro à ideologia do capital humano (Mota; Frigotto, 2017, p. 359).

Por fim, chamou a atenção o fato de o SENAI ter sido o grande patrocinador e mentor intelectual do mapa das demandas por postos de trabalho, no âmbito da indústria. De acordo com Rodrigues (1998), a Confederação Nacional da Indústria (CNI), no qual o SENAI se inclui, vem atuando desde o século XX como um estratégico partido que buscou organizar um consenso em torno de um modelo determinado de formação, articulado às bases materiais, tecnológicas e organizacionais do processo produtivo. Essa organização, historicamente, está vinculada aos interesses privatistas no campo da EPT, e na disseminação de um modelo voltado estritamente para atender às demandas do mercado de trabalho.

Público alvo e situação deles diante do mercado de trabalho

Por outro lado, nós temos aí e esse é o nosso público alvo, a juventude. Nós queremos atuar e temos que entender quais são os aspectos que estão relacionados a essa nossa geração. 45. 48,5 milhões de jovens se encontram na faixa etária de 15 a 29 anos. É o que a gente tem focado aí, os aspectos relacionados a essa geração nem, nem que não estuda e não trabalha, que correspondem, corresponde a 23%, 11... 11,1 milhões de jovens. Isso não é um fenômeno exclusivo do Brasil. A gente tem estudos recentes do Ipea (O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), aonde demonstram essa dificuldade que os jovens têm as atividades produtivas. Isso não quer dizer que esses jovens, eles não estejam procurando trabalho, que eles estejam ociosos. Em torno de 31% desses jovens buscam ocupações, buscam colocação no mercado de trabalho e 64% na média de nove países pesquisados recentemente, eles têm algum tipo de atividade, seja uma atividade doméstica, seja algum tipo de atividade de cuidado familiar, ou seja, um desempenho atividades que não estão relacionadas ao mercado de trabalho. E temos aí um nível de 10% de ociosidade. Efetivamente, jovens que não têm uma ocupação, seja doméstica ou que não estão procurando o trabalho. Então esse é o foco, eu diria, nós podemos trazer essas oportunidades para que esses jovens possam ter acesso a... possam ter acesso à educação de qualidade e a trabalho. Ponto importante nesse no tratamento dessa questão é... e o próprio Ipea fez um estudo identificando quais são as causas para que esses jovens não tenham um nível de ocupação formal. Primeiro ponto. Educação de baixa qualidade. A possibilidade de que eles tenham acesso a investimentos em capacitação e treinamento. Eles têm que esses investimentos tenham foco na preparação da educação para o mercado de trabalho e na orientação voltada para o trabalho e a orientação vocacional, é um dos pontos que dificulta o acesso desses jovens, justamente a condições melhores... a condições de emprego e que possibilitem que eles saiam dessa condição de não trabalhar, de não ter uma ocupação formal no mercado de trabalho. Então. De outro lado, nós temos as expectativas dos jovens. Isso são pesquisas realizadas que indicam 53% dos jovens têm o ingresso, aponta o ingresso mais rápido, desde que eles tenham feito um curso técnico, tenham feito uma preparação para o mercado de trabalho. 90% acreditam e têm expectativas que, fazendo um curso técnico, podem ter uma colocação. E 93% dos jovens acreditam que é preciso que o Estado e que a gente aumente a oferta dessa formação. Então a gente tem uma expectativa do lado dos jovens. Isso eu tenho percebido. Ministro. Tenho rodado os nossos institutos federais, tenho rodado, visitado vários. E eu vejo, constato, percepção de como isso faz diferença na vida dessa juventude, de como a gente consegue agregar valor com a formação técnica e com a visão associada a uma perspectiva de futuro que é dada pela educação profissional. Por favor.

Além da defesa da associação direta entre escolarização e produtividade, já anteriormente discutida, mais uma vez a EPT é concebida como a ‘redenção’ para o processo de desemprego estrutural gerado na atual fase do capitalismo e no que Antunes (2018, p. 32) denominou da “nova morfologia do trabalho” (2018). Segundo o mesmo autor:

Com salários menores, jornadas de trabalho prolongadas, vicissitudes cotidianas que decorrem da burla da legislação social protetora do trabalho, a terceirização assume cada vez mais relevo, tanto no processo de corrosão do trabalho e de seus direitos como no incremento e na expansão de novas formas de trabalho produtivo geradoras de valor. Essas novas modalidades de trabalho vêm assumindo um destaque crescente não só no mundo da produção material, mas na circulação do capital e agilização das informações, esferas que são com frequência realizadas por atividades também imateriais, que ganham cada vez mais importância na reprodução ampliada do capital financeirizado, informal e digital” (Antunes, 2018, p. 32).

Portanto, a redução de postos de trabalho formais não se relaciona à ausência de qualificação, mas se articula à nova dinâmica do capital, em sua busca de ampliação das taxas de lucro. Em relação aos estudantes que não trabalham ou estudam, que, segundo o discurso do ex-secretário são o principal foco do Programa, Lanes (2024) ressaltou que essa terminologia (nem-nem) contribuiu para a responsabilização da juventude, e mascara o processo de superexploração de trabalho dos jovens. De acordo com a mesma autora, esse processo é característico da crise do capital no capitalismo dependente, e se intensificou após a crise mundial sanitária.

Destacamos ainda que, a “qualidade” no âmbito da EPT ofertada se contrapõe ao modelo que está sendo ofertada nos últimos anos, a partir da ampliação dos cursos de curta duração e aligeirados, como será abordado no próximo tópico. Esse contexto, a partir da implementação da BNCC e da Contrarreforma do Ensino Médio, sobretudo, se intensificou. Segundo Piolli e Sala (2022), apesar do itinerário formativo da formação técnica e profissional ter a mesma equivalência dos demais, os autores chamaram a atenção de que foi imputada uma definição distinta dos demais, além de arranjos curriculares diferentes, como a possibilidade de atuação em cursos de curta duração (FIC), caracterizado por eles de “dualidade da dualidade” (Piolli; Sala, 2022, p.7). O predomínio de uma concepção de formação voltada para atender o mundo produtivo, em detrimento à formação humana integral, votada para o exercício da cidadania e para a produção de sua existência é outro ponto a ser ressaltado, pois esta é entendida como a educação profissional de qualidade.

A validação e exaltação da importância das empresas diante da “demanda” por força de trabalho qualificada, sobretudo diante do cenário de explosão tecnológica

Na visão das empresas, nós temos também a perspectiva de que 133% das ocupações surgiram no mercado de trabalho até 2022, com destaque para as ocupações de caráter tecnológico, 52% das empresas buscam e demonstra preocupação com a falta de profissionais qualificados, em particular com demandas digitais, e 62% das empresas consideram prioritário o investimento em tecnologia. O que a gente agrupa na perspectiva das empresas? O fator tecnológico, a importância e o diferencial que o desenvolvimento tecnológico traz a formação desses profissionais que são requeridos pelas empresas. Lembrando que o desenvolvimento tecnológico e inovação é o que traz a perspectiva de diferenciação, de maior competitividade para a economia e para o sucesso dessas empresas. Então, do lado das empresas, agregamos agora um fator importante, a busca de profissionais que tenham qualificações tecnológicas. Lembrando que a tecnologia. Ela passou por diversos momentos e a gente vive hoje uma revolução industrial que a gente vai falar um pouquinho mais adiante.

O discurso sobre o desenvolvimento tecnológico se apresenta como uma questão interessante, devido à posição de dependência do Brasil em relação à importação de tecnologias advindas dos países de capitalismo central. Nas últimas décadas, ocorreu um forte processo de desindustrialização e uma opção do bloco no poder em assegurar um modelo econômico no qual a inserção do país na divisão internacional do trabalho se acentuou como importante exportador de *comodities*. Essa configuração nos leva a questionar até que ponto a formação voltada para o desenvolvimento tecnológico e inovação são realmente demandadas pelo setor empresarial. De acordo com Pochmann (2019), em sua análise sobre as tendências no mundo do trabalho no Brasil, o autor salientou que a Contrarreforma trabalhista ampliou os trabalhos por conta própria e o assalariamento informal, destituídos de direitos sociais e trabalhistas.

Outro dado importante abordado pelo autor é o predomínio de postos de trabalho no setor terciário nos últimos anos. Isso nos leva a questionar as exigências de formação dos trabalhadores brasileiros, não para a geração e produção de tecnologias, mas sim para a adaptação aos novos postos de trabalhos criados desde a última crise do capitalismo, em 2008: os trabalhos de plataforma e o trabalhado uberizado, que aprofundaram e reforçaram o processo de informalização e precarização do trabalho, como afirmou Antunes (2020). Desse modo, nos atentamos para o fato de que o discurso sobre a necessidade de formação tecnológica por parte dos trabalhadores esteja sendo utilizado de forma mascarada, com o intuito não de promover postos de trabalho que busquem o desenvolvimento de tecnologias e de inovação para o país,

mas de adequar os trabalhadores a postos de trabalho altamente tecnologizados, automatizados e, em última instância para o desemprego e informalização do trabalho.

Apresentação do mapa sobre a demanda por profissionais e suas respectivas áreas

A próxima, por favor. O trabalho recente também com relação à demanda de técnicos... de formação técnicas... de formação de técnicos e demanda por áreas, foi realizada ainda esse ano também. O mapa da demanda de profissionais indica os principais setores que nós vamos demandar formação de profissionais técnicos. Logística e transporte. O primeiro setor com 37%. Temos aí Metalmecânica, 16%. Energia e Telecomunicações, 14%. Eletroeletrônica 12%. Informática 12%. Construção, 9%. Esse foi um estudo realizado pelo SENAI, que é uma visão da indústria, mas nós temos também contato e aqui quero agradecer, o Ministério da Ciência e Tecnologia nos trouxe aqui um parceiro importante, um setor demandante, a Brascom, que reúne as empresas do setor de tecnologia, de comunicação, de tecnologia, comunicação e software, desenvolveu um estudo também bastante aprofundado sobre as demandas de profissionais, sobre os conhecimentos e habilidades requeridas para esses profissionais, que tipo de habilidades e de conhecimentos teremos que desenvolver na educação profissional e estamos de... Devemos desenvolver um diálogo bastante importante com vários setores, com eixos estratégicos, para que a gente possa construir um mapa mais completo a partir desses eixos estratégicos da demanda dos setores. Esse é um ponto importante para um produto que a gente deve apresentar mais adiante, que é o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, por favor.

O trecho acima, apesar de se caracterizar como uma continuidade da fala anterior sobre a necessidade de formação tecnológica, traz dois pontos novos e importantes de serem salientados. O primeiro consiste na indicação dos representantes do capital, que, segundo o ex secretário, demandam postos de trabalho voltados à tecnologia e inovação. No caso da área de logística, que seria onde haveria maior demanda empresarial, segundo o enunciado acima, Galvão et al (2019) apontaram como um dos setores mais afetados pela Contrarreforma trabalhista, em função do predomínio do chamado contrato intermitente, que permitiu a prestação de serviços de forma descontínua. Portanto, trata-se de um campo de amplas possibilidades para a superexploração do capital, o que, possivelmente, gera uma intensa rotatividade de força de trabalho. O mesmo setor dispõe de um grau significativo de precarização, devido aos trabalhos de entrega de encomendas realizados por profissionais

informais por meio de transportadoras e aplicativos de delivery, a exemplo do *Ifood* e também pelo trabalho de transporte por aplicativo, como o *Uber*.

O segundo ponto que chamou a atenção foi a forte presença dos setores empresariais no levantamento dos dados e elaboração dos documentos apresentados, como foi o caso do mapa de demandas por profissionais e áreas. A presença de entidades privadas como o SENAI e a Brascom, citadas por ele, indicam a ingerência do capital na formulação da política educacional para a EPT do governo Bolsonaro. Diante dessa constatação, notamos, mais uma vez, durante a apresentação do Programa Novos Caminhos, o aprofundamento do processo de submissão da EPT aos ditos e exigências do mercado de trabalho.

Retomada da comparação entre Brasil e outros países no quesito oferta de educação profissional

Bom, é reforçando aqui os números que o ministro Abraham nos trouxe, o Brasil hoje se encontra bastante distante dessa realidade mundial com relação às matrículas do ensino técnico no nível médio. Enquanto a gente tem países Europeus como Reino Unido, que a oferta aos concluintes do ensino médio que fizeram uma formação técnica, chegou a 63%. Temos Finlândia com 55%, um referencial de educação profissional. Alemanha com 45,3%. A média dos países da União Europeia com 48%. Temos aqui o Chile, uma realidade mais próxima, país que tem indicadores bastante importantes da educação técnica, temos 31% dos jovens que fazem o ensino médio com uma formação técnica. E o Brasil com 8%. Isso são dados que refletem somente os níveis, ai as ofertas concomitantes e integradas ao ensino médio, não contemplam uma parcela que no Brasil é bastante representativa, que é do ensino técnico subsequente, que são aqueles que são aqueles que já concluíram o ensino médio e que eventualmente eles retornam e fazem uma formação técnica após a conclusão do ensino médio.

O ‘desconhecimento’ da inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho, a manutenção do caráter dependente do capitalismo brasileiro, a recente obrigatoriedade do ensino médio no país, por meio da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula dos 4 aos 17 anos, ficam evidenciados na fala acima. Além disso, o ex secretário propôs um comparativo entre diferentes sistemas de ensino, além de características culturais, como elementos a serem indagados no baixo número de matrículas na EPT. Entretanto, vale chamar a atenção para o fato de que o ex secretario ao mencionar a EPT,

se refere ao curso técnico e não aos cursos de formação inicial e continuada (FIC). Esse enunciado nos leva a um outro questionamento, que será respondido no momento das análises dos cursos ofertados pelas instituições públicas e privadas: O Programa Novos Caminhos fomentou apenas a promoção de cursos técnicos de nível médio? e, em que medida foram ofertados cursos técnicos de nível médio em comparação a oferta de cursos FICs? Esses questionamentos serão respondidos nos próximos tópicos deste capítulo.

Educação profissional e sua relação com o mercado de trabalho

Bom. Educação profissional, então, portanto, é um reconhecimento de que ela pode trazer um ingresso muito mais rápido no mercado de trabalho... no mundo do trabalho. A preparação que é realizada para esses egressos, ela prepara e ela qualifica para o ingresso mais rápido, ou seja, de um ano e meio de um ano e meio a dois anos, eventualmente, eles podem ter uma qualificação que os habilita a ingressar no mercado. Taxa de emprego formal pode aumentar em torno de 38% para os jovens que têm uma formação técnica e o aumento na renda desses trabalhadores, o que pode chegar a 20% em determinadas situações. E a gente tem outros exemplos bem sucedidos. Tivemos uma... um contato com uma experiência que tem funcionado muito. A Generation, uma organização sem fins lucrativos, nos trouxe um exemplo de formação de jovens com 400 horas aula, a gente conseguiu triplicar essa... esse modelo, conseguiu triplicar a renda dos alunos que tiveram oportunidade. Cursos muito rápidos de formação profissional, aplicados, sejam a nível médio ou pessoas que já saíram do nível médio. E que possibilitaram níveis de empregabilidade de até 80%. Então há de se ter... temos que também estudar alternativas mais flexíveis para que o jovem possa ter um acesso mais rápido a condições de empregabilidade e de ocupação, com uma boa, com fator de crescimento até maior de renda do que a média.

O enunciado acima reiterou a defesa do capital humano como condição para a superação dos problemas sociais e econômicos, indicando o avanço do modelo neotenicista na educação. Na perspectiva de Bechi e Pagliarin (2024, p. 8) a pedagogia tecnicista se apropria do neoprodutivismo, em busca de “viabilizar a formação de sujeitos responsáveis, motivados e resilientes, valores em conformidade com a lógica de livre mercado e o projeto de retração do Estado no financiamento de políticas sociais”. No trecho em questão, vemos a retomada do discurso que classifica a EPT como a principal modalidade de ensino promotora de crescimento profissional e poder aquisitivo, devido a sua vinculação ao acesso “imediato” e “garantido” a postos de trabalho, inúmeras vezes citado e defendido pelo ex secretario e demais envolvidos

com a implementação do Programa Novos Caminhos, a exemplo do ex ministro da educação. A falácia da direta associação entre escolarização e renda, além da inserção no mercado de trabalho formal são características da enunciação acima, ignorando o avanço desenfreado dos mecanismos de funcionamento do capital. Na perspectiva de Antunes (2018, p. 31), “em todos os espaços possíveis, os capitais convertem o trabalho em potencial gerador de mais-valor”. No capitalismo atual, os elementos de informalidade e precarização são estratégicos no objetivo do capital de extrair mais-valor do trabalho, o que se contrapõe ao discurso da possibilidade de inserção no mercado de trabalho formal, com direitos assegurados, cada vez mais escasso na atual fase do capitalismo.

O discurso da indústria 4.0

Bom, vivemos um momento, portanto, de mudanças tecnológicas significativas. Mudanças que trazem aí novas formas de organização do setor produtivo, novas relações sociais. Estamos hoje, portanto, não só numa demanda de formação de profissionais, mas eu acho que o principal questionamento que nós temos é o seguinte: que tipo de formação, que tipo de qualificação? Que tipo de habilidades ou competências devem ser desenvolvidas para esse profissional do futuro? Então temos aí hoje uma quarta... nos preparamos com a quarta revolução industrial, que pressupõe a fusão de tecnologias, domínio físico, biológico e digital. A Internet das coisas, padrões de conectividade e que trazem aí como consequência, tecnologias disruptivas que precisam ser incorporadas ao nosso modelo de formação técnica e profissional. Por favor. Essa revolução tecnológica, então, pressupõe um conjunto de conhecimentos que nós convivemos hoje em dia nas mais diversas atividades, seja big data, impressão 3D, inteligência artificial, robótica, internet das coisas, nanotecnologias que estão presentes nas mais diversas atividades e que precisam estar incorporadas de alguma forma integradas à nossa formação. Tudo isso que a gente chama justamente a indústria 4.0. Mas na verdade, não existe uma indústria 4.0, né? Existe um lago, uma agropecuária, 4.0. Não é um comércio de serviços 4.0. Existe uma área de saúde 4.0. Hoje já não se fala exclusivamente na indústria 4.0. Para isso, inclusive, estamos envolvidos, envolvidos num esforço muito grande que o Ministério da Ciência e Tecnologia, com o Ministério da Economia, um grupo de trabalho voltado para o capital humano que vai desenvolver, quais são aquelas ações que devem ser implementadas pelo governo para fomentar o conhecimento na indústria 4.0. E hoje vamos apresentar algumas também aqui, o MEC, já integrado nessa iniciativa, vamos apresentar aqui um conjunto de ações que são direcionadas desse conhecimento essencial para o desenvolvimento tecnológico e a formação dos nossos jovens. Por favor.

A presença da Indústria 4.0 no discurso do ex secretário é considerada estratégica, já que o Programa Novos Caminhos estabelece como umas das suas principais metas a disseminação de modelos formativos voltadas para a atuação nessa fase do capitalismo. No entanto, a ênfase sobre a necessidade de se formar para a Quarta Revolução Industrial, caracterizada pelo uso das TICs nos processos de trabalho nos incide a questionar que a lógica do Programa é o conformar os trabalhadores a um cenário de desemprego e informatização do trabalho, devido a dispensa de força de trabalho humana por conta da substituição desta pelo uso das ferramentas tecnológicas. Portanto, trata-se de condenar a juventude à execução do trabalho simples, em um mundo do trabalho flexível, precarizado e destituído de direitos.

O discurso da Quarta Revolução Industrial no Brasil por um lado, revela que o bloco no poder que ocupou o Governo Bolsonaro teve a burguesia associada, vinculada ao capital internacional, como um dos seus principais parceiros, ao contrário do projeto social-liberal no qual a burguesia interna ocupou um papel importante na disseminação das políticas de EPT. Por outro lado, como já foi mencionado anteriormente, o discurso da Indústria 4.0 se contrapõe à inserção do Brasil, enquanto país de capitalismo periférico e dependente na divisão internacional do trabalho. Segundo Paulani (2012), no atual modelo de acumulação, além da consolidação da financeirização e do capital rentista como um dos elementos hegemônicos, a economia brasileira vem se caracterizando pela instauração de processos de desindustrialização e da economia voltada para a exportação de produtos primários. Nesse cenário, não há espaço para a formação de postos de trabalho complexos, ancorados na produção de tecnologias.

As novas habilidades exigidas pelas mudanças organizacionais, isto é, para os novos modos de trabalho

Bom. De outro lado, temos também as mudanças Organizacionais que devem... Que refletem um conjunto de apropriação dessas tecnologias aos processos produtivos das organizações e requerem novas habilidades, novas habilidades dos profissionais e incorporar formação. Temos aí organizações com trabalho remoto. Trabalho por projeto. Mudanças constantes nas atribuições de cada profissional. Ao uso de tecnologias para transposição de distância e tempo. Belo exemplo de hoje, não é, Priscila? Estábamos aqui. O rapaz estava ontem fazendo os ajustes da apresentação no Paraguai. Ele tá no Paraguai, fazendo ajustes da apresentação que a gente estava preparando hoje. Desse esforço que nós tivemos aqui para reuni-los, foi todo feito do Paraguai né... os últimos ajustes. Então, hoje é o uso da tecnologia de forma aprofundada nos mais diversos processos de

trabalho. Temos aí novas plataformas tecnológicas para aprendizagem, novos formatos de educação a distância, de ensino que precisam ser incorporados aos nossos modelos educacionais. Temos as mídias sociais como uma plataforma de trabalho. E também tecnologias para aprimorar o desempenho e a entrega de serviços. Então, essas habilidades que são requeridas hoje pelo setor produtivo. Novas habilidades precisam estar necessariamente incorporados à formação desse jovem para que ele tenha capacidade de maior empregabilidade e de maior apropriação no processo produtivo da empresa do setor para o qual ele está se formando. Próximo, por favor.

Os enunciados acima revelam a articulação do Programa Novos Caminhos aos processo de reestruturação produtiva promovido pelo capital, que se acentuou após 2008. Portanto, o discurso do ex secretário aponta para a necessidade de ‘ajuste da classe trabalhadora’ aos princípios da reestruturação produtiva, ampliada pós crise do capital de 2008, que é o da inserção das TICs como elemento central “para uma efetiva compreensão dos mecanismos utilizados pelo capital em nossos dias” (Antunes, 2018, p.33). Nessa nova ordem, Antunes (2018) destacou que, por um lado, um grupo cada vez mais minoritário permanecerá no topo dos assalariados, e, por outro lado, um grande conjunto de trabalhadores deva estar sempre disponível para o trabalho, que se intensifica por meio da expansão dos trabalhos on-line e por aplicativos. Na perspectiva do autor:

É certo que uma parcela de “novos trabalhos” será criada entre aqueles com mais “aptidões”, mais “inteligência”, mais “capacitações” (para recordar o ideário empresarial), ampliando o caráter de segregação societal existente. Contudo, é impossível não deixar de alertar, com todas as letras, que as precarizações, as “subutilizações”, o subemprego e o desemprego tenderão a aumentar rapidamente (Antunes, 2018, p. 15).

Por fim, o ex secretário, relacionou essa necessidade e fomento de uma nova forma de formação profissional a maior capacidade de empregabilidade. Caindo, portanto, novamente, no discurso que responsabiliza e culpabiliza o trabalhador por sua não inserção no mercado de trabalho, devido a sua “falta de capacitação”, “habilidades” e “competências”.

A ênfase na premissa da conformação da EAD como a concepção educacional mais adequada à indústria 4.0 é outro enunciado a ser destacado. Não por acaso, a proposta do Programa Novos Caminhos, que foi acentuada pela crise sanitária, foi a ampla disseminação de cursos à distância. Nesse aspecto, Lima e Maciel (2023), chamam a atenção para a intensificação do movimento de conversão da educação em mercadoria nas últimas décadas, o que vem comprometendo o direito à educação pela classe trabalhadora. A mercantilização, é

aqui compreendida como a ampliação do processo de privatização, a partir do crescimento exponencial de matrículas no setor privado, que, segundo os autores, se acentuou a partir de 2014. Além da farta subvenção ao setor privado, que foi uma das principais características do PRONATEC, a utilização da EAD como ferramenta de ampliação da lucratividade do capital é outro ponto a ser destacado aqui e que tem se ampliado nos últimos anos. Para os mesmos autores, a EPT como um dos itinerários formativos, “[...] poderão ser ofertados pelo Sistema S e empresas educacionais por meio de uma escolarização flexível, fragmentada, inclusive por meio da Educação a Distância (EaD)” (Lima; Maciel, 2023, p. 15). Contribuindo, portanto, para a formalização da EAD como modelo estratégico de educação a ser difundido.

Novamente as habilidades, exemplos e previsões de profissões do futuro

Bom... um estudo recente da consultoria McKinsey aponta quais são essas habilidades em alta, onde justamente haverá até 2030, uma maior demanda por formação. São habilidades justamente voltadas aí são... as socioemocionais, são aquelas relacionadas à liderança, gestão, empreendedorismo, tomada de iniciativas. E temos aqui as cognitivas superiores, que são aquelas relativas à capacidade de análise e processamento de informações. Até porque o conjunto já vimos, as tecnologias disruptivas fazem com que a gente tenha que trabalhar com um conjunto muito grande de informações. Temos aí as cognitivas, básicas e físicas, manuais, que são aquelas habilidades embaixo. Isso não quer dizer que elas vão desaparecer, mas com certeza vamos ter uma apropriação cada vez menor dessas atividades nos processos de trabalho. Uma redução prevista é de 15% nas cognitivas e 14% nas físicas e manuais. Elas não desapareceram, mas a qualidade certamente vai ser afetada. Teremos menores remunerações para atividades dessa natureza e teremos a necessidade de preparar melhor e formar melhor nessas habilidades que estão em alta. Bom, e aí temos alguns exemplos de quais são essas profissões do futuro. Temos aí na área de saúde uma das áreas saúde, estética, Laboratórios clínicos uma das áreas que mais forma hoje profissionais de nível técnico, a primeira colocada na formação de profissionais de nível técnico, a área de saúde. E temos aí requisitos vários de conhecimentos que são necessários e devem ser apropriados à formação, pois convivemos hoje com novas demandas tecnológicas, principalmente na telemedicina, exercício da medicina por tecnologias via aplicativos. Prevenção de doenças. Tive a oportunidade recente no Instituto Federal do Espírito Santo. Temos lá um desenvolvimento de um núcleo bastante forte de inovação em aplicativos para a área de saúde, com teleatendimento. Então, a gente tem hoje já várias aplicações que são feitas no âmbito da rede federal e nas várias instituições de pesquisa. Internet das Coisas, que se constituem em rede de dispositivos conectados e

combinados à Internet para troca de dados e intervenções à distância. Impressão 3D aonde a gente precisa aplicar essa tecnologia, seja pra tratamento de fraturas e impressão de prótese, uma visão clara, prospectiva.. Realidade virtual e realidade aumentada que pode fazer o treinamento na área de saúde, capacitação e qualificação, virtualização voltada para o treinamento. Fisioterapia virtual, comunicação de deficientes, entre outras coisas. Próximo, por favor... Na área da agropecuária temos as mais diversas aplicações agricultura e agropecuária, como soluções de natureza física e digital, softwares, aplicativos, mesmo exemplo, nós temos lá no Espírito Santo também um software voltado para assistência técnica e extensão rural. O agricultor simplesmente fotografa uma folha, isso chega a uma central, e o extensionista... ele faz uma consulta e consegue recomendar fazer todas as recomendações a distância mediante um aplicativo. Então, nós temos as mais diversas aplicações hoje, que são voltadas a área de agricultura, o uso de drones para pulverização, para aplicação, mapeamento de áreas e georreferenciamento, além de sistemas ai para automação de etapas voltadas a maquinário, automação de maquinário. Então são novas realidades que a gente precisa apropriar também a formação. Lembrando que a gente convive nos mais diversos momentos da revolução Industrial. Temos atividades que ainda estão no primeiro momento, no Segunda Revolução Industrial, na terceira e agora temos o grande desafio de ampliar a nossa capacidade de conhecimento e habilidades e tecnologias para que a gente enfrente a quarta revolução industrial. Próxima.

A enunciação acima discorre sobre o perfil de trabalhador almejado pelo setor empresarial na atual etapa do capitalismo. Além das ‘habilidades indispensáveis’ para o novo mundo do trabalho, o trabalhador deve adicionar as chamadas habilidades socioemocionais, de gestão, liderança e até mesmo de empreendedorismo. Portanto, além da defesa da espoliação, o Programa Novos Caminhos difunde uma concepção formativa voltada para a subordinação dos sujeitos às determinações do capital, diante da ‘inevitabilidade’ das transformações tecnológicas. Na perspectiva de Antunes (2018, p. 111), além do aumento da informalidade ocasionado pelo mundo digital, destacamos ainda a “expansão dos trabalhos “autônomos”, dos “empreendedores” etc., configurando-se cada vez mais como uma forma oculta de assalariamento do trabalho, a qual introduz o véu ideológico para obliterar um mundo incapaz de oferecer vida digna à humanidade”

Segundo Antunes (2023), o capitalismo de plataforma impõe à classe trabalhadora condições de existência similares às vivenciadas pelos operários nos primórdios do capitalismo, em que ainda não haviam mecanismo de regulação entre o conflito capital versus trabalho. Ao longo do século XX, essas formas de espoliação ou precarização do trabalho foram duramente

combatidas e, tentaram ser restringidas em vários países ao longo do mundo. O mesmo autor ainda ressaltou que a principal consequência da Indústria 4.0 é a ampliação do trabalho morto²⁰, em que as máquinas digitais e os mecanismos de inteligência artificial são os condutores do processo produtivo, “com a consequente redução do trabalho vivo²¹, através da substituição das atividades que se tornam supérfluas, por conta do ingresso de novas máquinas automatizadas e robotizadas, sob o comando dos algoritmos” (Antunes, 2023, p. 525).

O discurso do empreendedorismo

E sem esquecer também a importância das startups e do empreendedorismo. Os alunos da educação profissional hoje são grandes potenciais empreendedores e criadores de startups. Lembram que a gente tem no Brasil hoje... há 12.700 startups registradas, englobando aí os mais diversos setores. No momento, é uma tendência, inclusive da economia, de redução do emprego formal, o empreendedorismo é uma ferramenta importante para que a gente possa habilitar esses jovens não só para a atividade empreendedora dentro do ambiente de trabalho, mas também para que eles possam buscar alternativas de empreender, de criar suas próprias empresas, seus próprios negócios. Isso é uma grande habilidade que nós precisamos desenvolver. A ligação entre empresas que promovem uma cultura empreendedora são necessariamente empresas que vão inovar, que vão promover a agregação de valor, maior remuneração, maior capacidade de emprego qualificado na economia.

A defesa do empreendedorismo não poderia faltar no discurso do ex secretário, pois, o desenvolvimento e expansão do empreendedorismo consiste também em uma das principais metas estabelecidas pelo Programa Novos Caminhos. Nesse sentido, constatamos que o empreendedorismo é concebido como uma ferramenta importante para que os jovens possam buscar formas alternativas de trabalho, em um cenário de redução do trabalho formal. Na perspectiva de Martins e Castro (2021, p. 156), o empreendedorismo é concebido como uma:

construção ideológica orgânica que, assentada nas bases materiais da acumulação flexível, tem por finalidade aprofundar a assimilação e subordinação da classe trabalhadora dentro da concepção burguesa de

²⁰ Conceito de Marx, o trabalho morto se refere ao trabalho passado, incorporado nos meios de produção — como máquinas, ferramentas, infraestrutura, matérias-primas e outros bens de capital. São resultados do trabalho humano, mas que agora existem como objetos, coisas, que são utilizados no processo produtivo.

²¹ Também elaborado por Marx, o conceito de trabalho vivo se refere ao trabalho realizado pelos trabalhadores no presente, no processo de produção. Desse modo, o trabalho vivo é o que efetivamente gera valor novo.

mundo para massificar a percepção de que a solução para o desemprego é algo individual que se relacionada ao esforço e ao mérito de cada um.

Os mesmos autores acima citados apontam para a disseminação de um discurso que promove a iniciativa individual como proposta de superação das provações materiais em decorrência do desemprego ou do subemprego (Martins; Castro, 2021). Na mesma direção, Bentin e Mancebo (2020), destacaram que o empreendedorismo nada mais é do que um caminho alternativo oferecido ao trabalhador que não consegue acessar os postos de trabalho formal, devido ao processo de desemprego e precarização do trabalho promovido após o novo processo de reestruturação produtiva.

Apresentação dos desafios enfrentados pela educação profissional e tecnológica brasileira e o que será feito para solucioná-los

E aí temos aqui que nós enumeramos como os principais desafios da educação profissional e para os quais nós pretendemos aplicar e APRESENTAR soluções. Primeiro, o alinhamento entre a oferta de cursos e a demanda do setor produtivo. Acho que na educação ela precisa estar voltada para o mercado de trabalho, educação profissional e tecnológica. Ela não pode dar as costas para o mercado de trabalho. Ela não pode ignorar a realidade e as demandas do setor produtivo. E nesse ponto aqui, acho que é o grande elemento onde nós pretendemos diferenciar a forma de atuação da formulação de políticas de educação profissional e tecnológica. O fomento a formação tecnológica e empreendedorismo, isso como uma matéria transversal e que possa estar presente em todas as formações. A ideia é que nós possamos promover alterações, seja da qualidade da dos..., da qualidade dos cursos e da oferta que nós fazemos dos cursos. Como do conteúdo apropriado dos planos pedagógicos para que incorporem conhecimentos relativos ao empreendedorismo e tecnologia. E incentivos para implementação do itinerário da formação técnica e profissional no ensino Médio.

O trecho sobre os desafios enfrentados pela EPT acabou por sintetizar tudo o que foi falado e defendido anteriormente pelo ex secretário, como a submissão da educação profissional e tecnológica ao setor produtivo e o fomento do empreendedorismo para a crise da “empregabilidade”. A única novidade nessa fala foi o aparecimento, pela primeira vez, do tema relacionado à Contarreforma do ensino médio, que será analisada no ponto a seguir.

A reforma do ensino médio

Ensino médio... é a reforma do Ensino Médio, trouxe alguns... um grande desafio para nós, mas uma grande oportunidade. Enquanto estamos com 8% de oferta de curso técnico é... no ensino médio, nós temos uma rede pública hoje que responde por 80% das matrículas do ensino médio. Esse é o nosso.... esse é o nosso público alvo. São aqueles alunos que estão, que vão... que ingressarão no ensino médio nos próximos anos. Temos hoje 7,7 milhões de alunos no ensino médio. E isso, é claro, eles estão saindo nesse momento, nós não temos ingresso médio de dois, 2,12 pontos dois milhões de alunos por ano no ensino médio, a partir de 2022. Lembrando que a reforma do ensino Médio, o Novo ensino Médio trouxe a perspectiva de oferta de cinco itinerários formativos. São quatro itinerários que são baseados em áreas de conhecimento, como linguagens, como matemática, como ciências físicas e da natureza, Ciências sociais e o itinerário formativo que mais nos interessa é aquele que a gente quer aproximar, que é o itinerário da formação técnica e profissional. Baita antiimplemente esse itinerário, o aluno tem o papel supletivo, os alunos estão lá no ensino médio, a União oferta hoje através da sua rede federal em torno de dezenove por cento do total de matrículas de ensino técnico no nível médio. Os estados oferecem em torno de trinta e nove por cento, ou seja, temos em torno de sessenta por cento dessas matrículas na rede pública, e quarenta por cento dessas matrículas na rede privada. Então o nosso papel que nós temos aqui, fundamental, por mais que a gente e temos aqui consolidado o papel da rede federal, nós temos... tivemos acréscimo nos últimos anos médio de matrículas na rede federal de seis por cento na média por ano, chegamos aí a dezenove por cento. Então, por mais que nós tenhamos uma meta de ampliação dessa oferta na rede federal, nos próximos anos ela não poderá exceder em torno de trinta por cento dentro da nossa capacidade, usando aí a máxima eficiência na aplicação dos recursos que nós temos hoje disponíveis na rede federal. Nossa grande potencial está, portanto, nas redes estaduais e, para isso, queremos induzir, queremos fomentar a possibilidade das redes estaduais implementarem. Vários estados têm comportamento de oferta bastante superior à média, temos uma média nos estados de onze por cento de oferta nas redes estaduais e a nossa meta é justamente que possamos chegar a uma oferta de oitenta por cento de ampliação... é, dessa oferta nas redes estaduais e a nossa grande aposta, possamos a adotar medidas de fomento e incentivo que partem, a partir da própria capacidade da nossa rede federal ofertar, possibilidade de infraestrutura, formação de professores, assistência técnica para implementação de cursos através da capacidade das redes federais, e mecanismos alternativos de oferta como a própria educação a distância. Devemos aí em breve ministro estar, acho que já até o final do mês, início do próximo mês, pactuando com uma... com o estado uma oferta que vai suplementar mais de dez mil alunos, mediante oferta de quatro cursos de educação técnica na rede estadual, vão abranger dez mil, sessenta mil alunos da rede. Então essas iniciativas é o que pretendemos fomentar.

O discurso acerca da Contrarreforma do Ensino Médio já estava presente no site do Programa Novos Caminhos, pois um dos principais objetivos desse programa seria apoiar o desenvolvimento do itinerário formativo voltado a educação técnica profissional, estabelecido pela reforma. Entretanto, um ponto da fala do ex secretário nos chamou a atenção, esta diz respeito a afirmação de que as redes estaduais de ensino são as principais responsáveis pela oferta do ensino médio e, que, por isso, estas teriam a capacidade de promover esse fomento a expansão da educação técnica. O ex secretário ainda citou que as escolas da rede estadual são os principais alvos do Programa Novos Caminhos, apesar de eles também buscarem promover essa expansão por meio das escolas da rede federal de educação.

O contingente de matrículas da EPT na rede pública é distribuído entre 74,3% nos estados, 21,4% na rede federal e 4,3% na rede municipal²². É importante chamar a atenção de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) já havia definido que a oferta de ensino médio é de responsabilidade dos estados. Nessa perspectiva, a Contrarreforma, organizada fundamentalmente por instituições privadas, defende a urgência na ampliação de matrículas e sua progressiva expansão em jornada integral. Nessa direção, a partir do enunciado acima, é fundamental ressaltar que o processo de expansão das matrículas se contrapõe às diretrizes do Teto de Gastos (EC 95/2026), que reduz consideravelmente os investimentos em educação. Além disso, os efeitos da Contrarreforma, apesar de terem sido promovidos ajustes pelo atual governo Lula, já vêm sendo apontados pela Rede Escola Pública e Universidades. No estado de São Paulo, Cássio (2023, p. 1) apontou os seguintes problemas: “aumento das desigualdades escolares dentro da rede pública, estudantes sem aulas por falta de professores, maior precarização do trabalho docente, ampliação do ensino a distância, estreitamento curricular e privatização da oferta educacional direta”. Em relação à EPT, Moraes et al (2024, p. 7) ressaltaram o processo de “desescolarização”, em que, após ser transformada em itinerário formativo, “assume o formato de formação continuada, de organização modular e de ensino a distância” (Idem, p.7).

O PRONATEC e o redirecionamento da verba existente deste, para a instauração do Programa Novos Caminhos e críticas ao antigo programa

²² Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-04/matriculas-no-ensino-profissionalizante-crescem-em-2024>. Acesso em 12/05/2025.

E pra isso, temos aí um grande, diria assim, um legado e uma oportunidade. São os programas até hoje, é... usados pra fomento. Me reporta aqui ao Pronatec, é... principal atividade utilizada pelo Ministério da Educação nos últimos anos pra fomento da formação da qualificação profissional da formação técnica, o PRONATEC destinou num período aí de dois mil e onze a dois mil e dois mil e dezoito, em torno de quatorze bilhões de reais. Desses quatorze bilhões de reais, vinte e dois por cento somente foram aplicados e foram destinados às redes públicas.

Interrupção do ex ministro na fala: Repete por favor.

- Foram quatorze bilhões de reais, de dois mil e onze a dois mil e dezoito.

Nova interrupção do ex ministro na fala: Repete por favor.

- O Pronatec, programa de fomento, ele aplicou em torno de 18 bilhões, 14 bilhões de reais no período de 2011 a 2018, sendo que 22% através da rede pública e 78% pela rede privada. Agora vou lhe dar dado mais estarrecedor. Desse total, 76% foi destinado a cursos FICS, cursos de curta duração, que são aqueles cursos valita né, até ser no mínimo 170 horas, e que foram destinados não necessariamente para aqueles alunos da rede... que vimos né que os recursos foram apenas 22% ou seja fomentamos as mais diversas formações uma pulverização de recursos e não destinamos para aquilo que é o que nós queremos agora fomentar a implementação do itinerário formativo. Teve uma avaliação eu acho formal feita pelo congresso nacional, comissão de educação, sobre o Pronatec de 14 bilhões.

Interrupção do ex ministro novamente: Como é que foi a avaliação Justo?

- Ministro, temos realmente muito a... a mudar do PRONATEC, não diria mudar, a reavaliar praticamente todos os instrumentos, deficiências principalmente relacionadas à identificação da demanda, ou seja, não havia uma precisão da demanda, vou lhe dar exemplo, muito claro que eu uso, mas ele não é isolado. Cursos de formação pra frentistas em municípios que não tinham postos de gasolina, que o município mais próximo ficava a vinte quilômetros e que ocupava dois frentistas, ou seja a gente formava, entregava canudos né, o governo entregou nesse período vários canudos, mas não mudou a vida das pessoas. Mas vamos falar do futuro dos novos caminhos porque ficar falando do passado é só pra lembrar, que daqui a pouco vai aparecer gente falando não, mas a ideia surgiu lá atrás com o Pronatec, tá, daqui a pouco se algum dia descobrirem uma forma de ensacar o vento vão querer colocar o mérito numa certa ex presidente.

Não é só tecnologia... é nós temos a tecnologia 4.0 que é o nosso ponto e mas ministro, o que nós temos hoje né? Instrumento de fomento que não foi usado para aquilo que deveria ser usado e que nós precisamos redirecionar e a nossa proposta é que ele seja redirecionado justamente pro objetivo principal, a implementação da oferta do

itinerário e com itinerários flexíveis que permitam a maior capacidade de empregabilidade dessa formação que deve ser oferecida apoiando principalmente os estados na implementação desse itinerário. Então é uma mudança, uma inflexão muito grande da ação.

O enunciado acima é dirigido explicitamente ao antigo programa voltado à EPT, o PRONATEC, desenvolvido e implementado no governo Dilma Rousseff do PT. Entretanto, notamos uma série de alfinetas e críticas diretas tanto ao programa quanto ao antigo governo. No entanto, a crítica principal do ex secretário, além da político-partidária, seria em relação à expressiva utilização da verba federal para a promoção de cursos no modelo FIC. A princípio, essa crítica nos faz acreditar que, diferente do antigo programa, o Novos Caminhos buscaria promover apenas a expansão dos cursos profissionais técnicos de nível médio. Todavia, como será apresentado mais a frente neste capítulo, essa questão não se confirmou, pois assim como o PRONATEC, o Programa Novos Caminho também fomentou a promoção de cursos FICs.

Além disso, um elemento estratégico do discurso do ex secretário refere-se à crítica atribuída ao PRONATEC acerca do repasse de aproximadamente de 78% das suas verbas para instituições privadas. Afirmou, ainda, que o redirecionamento dessas verbas seria utilizado para apoiar principalmente os estados na implementação do itinerário formativo da educação profissional técnica. Entretanto, como será elencado posteriormente, o Programa Novos Caminhos manteve a mesma lógica de privatização da EPT do programa anterior. No atual modelo, adicionou-se, ainda, um agravante de serem instituições privadas de ensino superior, já que estas receberam, pelo então governo, a permissão oficial de ofertarem cursos técnicos de nível médio.

O Programa Brasil profissionalizado: redirecionamento dos saldos do programa e a implementação dos itinerários formativos

Outro ponto da infraestrutura, é... Brasil profissionalizado, foi programa de formação de construção de infraestrutura de infraestrutura de escolas, é um outro... estamos procedemos junto aos estados o levantamento de todas os requisitos necessários para a implementação do itinerário formativo e aqui saído o secretário Jânio, que não pôde estar presente, mas já já estamos articulados aqui no apoio que a união deve dar a implementação de todos os itinerários formativos, nós estamos fazendo justamente diagnóstico da situação dos estados sob o ponto de vista de demandas de infraestrutura qualificação de profissionais e apoio necessário para que eles possam

implementar o itinerário formativo da educação profissional, a partir desse diagnóstico nós devemos reavaliar todos os processos que nós temos hoje, são em torno de 330 milhões de reais de saldos no programa Brasil profissionalizado, recursos que não foram aplicados, obras paralisadas temos inclusive esse ano já estamos transferindo pra que o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) possa concluir em torno de 12 obras são 18 milhões de reais. Próxima por favor.

O enunciado acima reitera críticas político-partidárias aos governos do PT, no que se refere o Programa Brasil profissionalizado, criado em 2007 pelo governo Lula da Silva do PT, este estava inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Segundo o discurso governamental, o objetivo do programa era o de prestar assistência técnica e financeira aos estados que aderissem ao Compromisso Todos pela Educação, que foram 23 estados. Tratou-se, portanto de uma política de fomento à expansão das matrículas da EPT nos estados, com verbas destinadas à infraestrutura, capacitação de profissionais, mobiliário e equipamento. A temática relacionada ao financiamento dos programas de EPT, fogem do foco desta pesquisa, contudo, Grabowsky (2010) chamou a atenção para a inexistência de uma política consolidada de financiamento à EPT no Brasil. Segundo ele, existem distribuições orçamentárias para programas específicos ou repasses para entidades de natureza privada, tais como: Sistema S, escolas privadas, Ongs, Organização da sociedade civil de interesse público (OSCIPs), confederações sindicais e programas empresariais. Na perspectiva do mesmo autor, mesmo após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as subvenções à EPT estão condicionadas aos interesses dos governantes e dos entes federados.

As metas estabelecidas diante do diagnóstico apresentado e ações de aproximação do setor produtivo as instituições de ensino

Então ministro a partir desse diagnóstico e do conjunto de ações que devemos apresentar, nossa meta é que nós possamos elevar em 80% o total de matrículas em cursos técnicos e de qualificação profissional até 2023. Essa meta consta no plano plurianual 2020 e 2023, ela consolida as metas do PNE (Plano Nacional de Educação), as metas 10 e 11, nós estamos tratando aqui não só do ensino técnico no nível médio, mas também da qualificação profissional, seja pra jovens e adultos ou formações voltadas à qualificação profissional para aqueles que estão ainda no nível do ensino médio mesmo. Nós estamos

pensando em alternativas ou itinerários alternativos que podem também estar contemplados dentro do alcance dessa meta. Nossa ideia, portanto, é agregar até o final de 2023, 1 milhão e 500 mil matrículas, no ano, o que vai nos atingir uma meta de 3.4 milhões ao final 2023 e o nosso grande objetivo aí fazer com que esses jovens tenham... jovens e adultos tenham acesso à educação de qualidade fortalecendo o uso de novas tecnologias e ao mesmo tempo promovendo a aproximação e o alinhamento da oferta de vagas com as demandas do setor produtivo. Próxima. Então, desenhamos conjunto de ações, que são justamente voltadas para a incorporação dessas demandas do setor produtivo à formação, apoiando as redes, as demais redes instituições de ensino para que possam planejar essa oferta e a e que ela seja alinhada às demandas do setor produtivo e a indução e incorporação de transformações sejam produzidas pelos processos de inovação tecnológica aos cursos e às formações que nós pretendemos ofertar. Próxima, por favor.

No discurso acima, pela primeira vez na live foi citado o público da educação de jovens e adultos (EJA). Entretanto, ele confirma que um dos objetivos do Programa Novos Caminhos seria o de ofertar também cursos de curta duração, como os FICs. Portanto, reitera, mais uma vez, a dualidade e desigualdade presente na educação profissional e tecnológica, via existência de cursos de longa duração (técnicos) e curta duração (FICs) que são acessados por diferentes públicos e dispõem de percursos formativos distintos. Dessa forma, a referência à EJA, simultaneamente aos cursos FICs nos remete de que os cursos profissionais aligeirados, fragmentados e voltados para a atuação prática, como os de curta duração, são, prioritariamente, voltados para esse público. Além disso, o discurso evidenciou que o processo de diversificação, caracterizado pela existência de diferentes tipos e formatos de cursos profissionais e tecnológicos, continuará sendo promovido.

Apresentação dos eixos do Programa Novos Caminhos

*Bom. Os eixos aí que nós desenhamos, portanto, pro... pro programa, e esses são os novos caminhos, os eixos que nós pretendemos implementar são voltados às áreas de gestão e resultado, articulação e fortalecimento e inovação e empreendedorismo. **Primeiro eixo, gestão e resultados**, são ações que são voltadas basicamente pro fortalecimento. Próximo, por favor. Fortalecimentos da capacidade de planejamento e de avaliação das políticas de educação profissional e tecnológica e a melhoria dos aspectos da regulação, lembrando que essa oferta não é só dada pelo setor público, mas também pelo setor privado, nós temos aí uma grande deficiência, diria assim um lapso na regulação da oferta privada. Temos aí o primeiro produto que eu*

queria destacar que é o novo catálogo nacional de cursos técnicos, ele não é atualizado desde 2013, desde 2014, mas a base é de 2013, então nós temos aí uma defasagem de mais de cinco anos naquilo que são os cursos, os conhecimentos e habilidades que são requeridas para cada formação técnica. A ideia que nós passamos, a partir de um processo de levantamento de demandas do setor produtivo, uma identificação dos principais conhecimentos das habilidades das novas profissões que devem ser incorporadas ao catálogo. Ele que orienta a oferta dos mais diversos... do setor privado, do setor público, no que diz respeito a cursos técnicos e qualificação profissional. Então devemos iniciar essa atividade, hoje nós iniciamos, já a partir aí da sua autorização, devemos hoje publicar uma portaria estabelecendo o procedimento de consulta pública para atualização do catálogo nacional e estarmos o processo já a partir do dia 18, junto ao setor produtivo, de identificação de demandas e requisitos de conhecimento voltados para a atualização do catálogo, para que a gente possa ter de lado demanda e oferta presentes e confrontados para que a gente possa adaptar currículos, planos pedagógicos e formações que vão atender as demandas, expectativas do setor produtivo. Temos aí, sob o ponto de vista da regulação, o grande lapso aí que é o... a falta, ausência de regulação para oferta de cursos privados por instituições privadas de ensino... cursos técnicos por instituições de ensino superior privadas, isso foi possibilitado mediante mecanismos de incentivo, mas houve uma ausência de regulação, tivemos aí um grande problema que acarretou a ausência de validação do MEC, de 11... em torno de 11 mil diplomas de alunos que fizeram esses cursos e não tiveram reconhecimento do MEC. Então, estamos trabalhando em duas frentes, o futuro, o novo caminho, que é o macro regulatório para que essa oferta dê a segurança jurídica necessária para que ela possa ser constituída pelo setor privado e ao mesmo tempo a segurança aos alunos de que eles vão cursar uma instituição de ensino superior, curso técnico e vão ter reconhecimento. Essa nova regulação ela não abre mão da qualidade, a gente está estabelecendo critérios de qualidade para essa oferta que não existiam e que são constituídos primeiro pela observância de um índice institucional aí de dessas instituições de ensino superior, uma nota mínima três e num índice de cursos correlatos superiores com nota mínima quatro, então isso vai permitir que a gente possa assegurar o nível mínimo de qualidade pra essa oferta privada, com critérios de qualidade, coisa que não existia até então. E ao mesmo tempo, estamos permitindo aqui a regularização desses diplomas, iniciamos um processo de consultas as instituições, já temos 17 instituições que foram consultadas em torno de 2 mil e 300... é alunos que cursaram e que terão agora a possibilidade, a partir do ato que o ministro que o senhor deve assinar, de regularizar os seus diplomas ou seja, eles tinham dificuldades inclusive em exercer suas profissões, em ter a... o reconhecimento junto aos seus órgãos de regulação profissional. Tínhamos aí, na verdade, como é que eles resolviam isso? ações judiciais. É tínhamos aí quase 10 ações judiciais por dia, é... fazendo reconhecimento desses diplomas e agora a gente está regularizando isso e fazendo com que não haja mais a necessidade

que os alunos recorram ao poder judiciário. Próximo. Sim, sim, isso são diplomas que foram emitidos a partir de 2016, cursos, né, que foram oferecidos por essas instituições a partir de 2016, nós vamos ter todas as informações depois no site e todo o acesso passo a passo e guias para que nós possamos... para que todos possam ter as informações adequadas, é... para que possa habilitar esses... as... as instituições possam encaminhar essa regularização.

No outro eixo, articulação e fortalecimento, uma primeira ação que nós vamos implementar, com o suporte da nossa rede federal e ofertar as redes públicas estaduais, é a possibilidade de formação de 40 mil profissionais, 40 mil professores voltados pra educação profissional e tecnológica. É uma primeira ação estruturante pra que possamos suportar a implementação do itinerário formativo do ensino médio. Estamos considerando, dentro dessa formação, a possibilidade de 4 eixos de atuação. Um primeiro eixo de pedagogia específica da educação profissional e tecnológica. O segundo eixo empreendedorismo. O terceiro eixo indústria 4.0, justamente habilitar esses profissionais a poder passar os conhecimentos relativos à indústria 4.0 e o último eixo diz respeito à... à capacitação e qualificação voltado pra enfrentar empreendedorismo, perdão. Isso atualização tecnológica. Perfeito... atualização tecnológica voltada pras mais diversas áreas de conhecimento. Então, com isso, devemos ofertar, já a partir desse ano, o diagnóstico de levantamento das necessidades do estado, um plano de qualificação e capacitação de professores estaduais pra a educação profissional e tecnológica. São 40 mil vagas que devem ser ofertadas nesse programa até 2022. Ao mesmo tempo vamos ofertar em duas mil vagas para mestrados em educação profissional e tecnológica, também pras redes estaduais, uma oferta exclusiva, preparando gestores e pra implementação desse itinerário, fortalecimento do itinerário da educação profissional e tecnológica nos estados. Além disso, temos aqui plano de metas, construído junto à nossa rede federal, pra formação de professores nas áreas de ciência e matemática, constituindo aí 20 mil novas vagas até 2022, isso é um aumento de 40% no final de 2022 do total de oferta de formação de professores nas áreas de ciência e matemática em relação ao nível atual ofertado pela rede federal. E temos aí por fim, espaço específico pra capacitação e formação técnica e profissional, que são os recursos que não foram aplicados no Pronatec, temos aí hoje em torno de 550 milhões de reais parados nas contas dos estados, que ficaram lá justamente pelos programas relacionados à ineficiência do programa, falta de planejamento, impossibilidade de oferta adequada. Então temos aqui 550 milhões de reais que vão possibilitar uma oferta de 100 mil novas vagas pelos estados, voltadas à qualificação profissional. Nossa foco aqui tem vai ser, estritamente como eu falei, o fomento a implementação do itinerário formativo. Já fizemos inclusive uma primeira oficina em Minas Gerais, o estado que tem hoje mais saldo inclusivo e nós devemos... é já estamos traçando plano aí de metas para que eles possam apresentar uma oferta voltada para implementação de cursos na... no ensino médio. Então temos aqui

todos os estados, praticamente têm saldo. Vamos divulgar os saldos por estado, temos cronograma também onde os estados vão aderir a determinadas condições, só que essa repactuação não é nos mesmos moldes que era o Pronatec, estamos corrigindo aquelas falhas que foram identificadas. Estamos pedindo a apresentação de novo plano de demandas e estamos permitindo a possibilidade de parcerias para que os estados possam apontar por exemplo com parcerias do sistema S ou inclusive da própria rede federal para execução desses recursos. Então a ideia é que nós possamos dar maior flexibilidade ao uso desses recursos que hoje estão parados nos estados. Próximo.

E o nosso último eixo aqui inovação e empreendedorismo, temos aí três ações que consideramos fundamentais pra promoção da cultura inovadora e do empreendedorismo da educação profissional e tecnológica. Primeira a constituição e o escritório de inovação e empreendedorismo no âmbito da secretaria de educação técnica... de educação técnica... profissional e técnica que é o lançamento... que prevê o lançamento de editais de inovação com aporte de 40 milhões de reais, voltados pra projetos, já temos dois editais que estão em fase de elaboração, voltado pra promoção da indústria... projetos de inovação voltados à indústria 4.0 e outro em parceria com o SEBRAE do lançamento de desafio voltado às soluções tecnológicas para empregabilidade dos egressos da educação profissional e tecnológica. São os dois primeiros editais em fase de formulação pelo escritório e prevemos até 2022, investimentos na hora de 40 milhões de reais para projetos de inovação e empreendedorismo. Aliado a isso, temos aqui uma linha também de inovação tecnológica, que são projetos... perdão... inovação tecnológica iniciação tecnológica, são projetos de pedagógicas voltados a promover a formação em conhecimentos básicos, principalmente na área de robótica, desenvolvimento de de iniciação para programação, então devemos promover aqui em torno de 20 milhões de reais de editais voltados pra essas linhas de desenvolvimento e são projetos aplicados aí a séries finais do ensino fundamental, justamente pra que a gente desperte o interesse pela educação profissional, pelo ensino tecnológico, nas séries finais do ensino fundamental, então são projetos devem ser desenvolvidos em parceria pela rede federal, pelos nossos parceiros, seja na área de inovação empreendedorismo, mas também apoando as redes estaduais, trazendo também as redes estaduais para os princípios de inovação e empreendedorismo que pretendemos apoiar com esse projeto. E por fim, há previsão de ampliação de cinco polos de inovação nos institutos federais, nós já temos hoje nove polos, esses nove polos aí já desenvolveram mais de 115 projetos, 46 milhões de reais de investimentos, sendo que em torno de 35% desses investimentos foram privados e geraram 22 patentes, são 546 hoje alunos da rede da rede federal, que são envolvidos nesse projeto seja através de pesquisa ou mesmo contratação, então é modelo que tem funcionado e aqui o perfeito alinhamento... os propõe aquilo que é o nosso projeto futuros, são os mecanismos de promoção de inovação e empreendedorismo que estarão ao alcance também dessas instituições

para que eles possam ampliar a sua capacidade de desenvolvimento de inovação e de pesquisa aplicada a soluções.

Em suma, o ex secretário entrou na apresentação do Programa Novos Caminhos em específico. Apresentou os três eixos com compõe o programa, bem como suas estratégias. Retomou durante esse momento, discursos, defesas e afirmações feitas durante toda sua apresentação, todavia, com o enfoque no novo programa que estava sendo implementado. A explanação, análise e problematização dos eixos e estratégias do Programa Novos Caminhos já foi realizada ao final do capítulo 3 e durante toda a análise deste documento audiovisual, portanto, abordá-lo novamente é desnecessário. Entretanto, como todo o discurso do ex secretário foi transscrito e exposto aqui, é fundamental considerarmos tudo o que foi abordado sobre o Programa Novos Caminhos, até mesmo pela razão de que, naquele o momento, o programa ainda não ter sido lançado oficialmente.

Encerramento da fala e apresentação do ex secretário de ciência e tecnologia

Então ministro, encerro aqui a minha... minha fala, essas são as... é... as entregas que nós temos nesse curto prazo, elas não se encerram aqui, devemos realmente estruturar essas ações e demais ações em torno dos diagnósticos que vamos receber do levantamento de informações das redes estaduais pra que possamos ampliar o conjunto de ações aí de suporte pra implementação do itinerário da educação da formação profissional e técnica do ensino médio. Quero aqui agradecer primeiro a sua confiança, por termos né durante esse tempo todo, nos dado a possibilidade de trabalhar de fazer diagnóstico e propor soluções, a nossa equipe da CETEC (sigla) pelo trabalho né, o envolvimento né em todo o desenho desses projetos, já estamos há mais de dois a três meses né fazendo os diagnósticos e levantando as soluções e hoje eu acho que esse conjunto de entregas assim, materializa né o grande esforço que nós temos aqui o reconhecimento a toda equipe. Quero agradecer aqui aos nossos diversos parceiros né e temos aqui tratado né com a EMBRAPII com o SEBRAE, temos tido relacionamento aí de parceria muito grande para implementação dessas ações e particular aqui aos nossos institutos federais, quero aqui fazer o registro né dos cento e dez anos da nossa rede federal, traz aí muito orgulho pela formação, pela capacidade técnica, pelo suporte não só presente, mas futuro, todas aquelas ações que nós precisamos desenvolver e lembrar que tudo isso é esforço muito grande de articulação né, nós aqui estamos apenas fazendo aquilo que é necessário para que todos os sistemas possam trabalhar de forma articulada e integrada com objetivo só. Oferecemos soluções de empregabilidade, de formação adequada para que a gente possa dar

realmente perspectivas de futuro para esses jovens e eu acho que esse é o compromisso do governo, esse é o compromisso do MEC e o compromisso de todos nós servidores públicos. Muito obrigado.

A guisa de conclusão, o ex secretário encerrou seu discurso, agradecendo ao público presente, ao ex ministro da educação, a sua equipe que o estava ajudando com desenvolvimento do programa. Destacamos, mais, uma vez, a presença do setor empresarial na condução do programa, tais como a Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMBRAPII), ao qual um dos eixos o Programa é direcionado e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Na perspectiva de Martins e Castro (2021, p. 155), esse órgão, nos últimos anos, representou os interesses de natureza econômica e corporativa de pequenos e microempresários, mas “esta organização assumiu uma importante função técnico-política, qual seja: massificar o empreendedorismo na educação pública”. Além disso, o ex secretário destacou os institutos federais, que segundo ele, também seriam os responsáveis por dar todo o suporte necessário para a execução do novo programa.

PARTE 4: Assinatura de quatro portarias

Senhoras e senhores neste momento procederemos com as assinaturas das portarias. Primeiramente a portaria que dispõe sobre autorização para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a emitir os códigos autenticadores dos diplomas, dos concluintes de cursos técnicos de nível médio ofertados por instituições privadas de ensino superior, Ipes. Assina o ministro de estado da educação Abraham Weintraub. Ministro assina agora a portaria que dispõe sobre a reabertura do processo de atualização do catálogo nacional de cursos técnicos, CNCT, assina o ministro gestor da educação Abraham Weintraub. Temos agora portaria em caráter excepcional, que dispõe sobre a utilização de saldos financeiros de recursos transferidos ao Distrito Federal, aos estados e aos municípios, por intermédio dos órgãos gestores da educação profissional e tecnológica, decorrentes da previsão contida no inciso 4 do artigo quatro da lei 12.513 de 26 de outubro de 2011. Assinou o ministro de estado da educação Abraham Weintraub. E o ministro assinalou a portaria que dispõe sobre a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio por instituições privadas de ensino superior Ipes. Assinou o ministro de estado da educação Abraham Weintraub.

Ao final da apresentação de lançamento do Programa Novos Caminhos foram assinados pelo então ministro da educação Abraham Weintraub quatro portarias importantes. A primeira,

permitiu a criação de um Novo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). A segunda conferiu aos concluintes de cursos técnicos de Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES) o direito de acesso aos seus diplomas autenticados pelo MEC. A terceira oficializou a oferta de cursos técnicos de nível médio pelas IPES. A quarta, permitiu a transferência e redirecionamento das verbas existentes de antigos programas, como o PRONATEC, para a execução do novo programa educacional de educação profissional e tecnológica que estava sendo lançado.

PARTE 5: Retorno da fala do ex Ministro da educação Abraham Weintraub:

Pra fechar, de novo agradecer principalmente o trabalho da sua equipe, eles que carregaram piano, estão carregando, vão ter que carregar mais. Trazer de novo o desafio que pra gente melhorar o país, a gente tem que reconhecer os nossos erros. A gente tem que, como nação, olhar e ver onde falhamos, quais são os nossos preconceitos, nossos pré julgamentos, acho que esse é desafio grande. Um deles é parar de chamar o jovem que hoje a gente não estuda e nem trabalha, nem nem, que tem uma conotação negativa, esse jovem não é vagabundo, é simplesmente... ele trabalha no que ele consegue. Ele não foi... não foi dada as oportunidades, as condições pra ele buscar emprego mais qualificado ou mesmo buscar emprego. Então o desafio é começar a puxar a autoestima desse jovem. Falar que ele consegue. Um milhão e meio de vagas a mais no ensino técnico não é pouca coisa. A gente está falando basicamente quase em dobrar o ensino técnico no Brasil. Num horizonte de quatro anos. E a eleição do presidente Bolsonaro representa isso, um novo caminho. Muito obrigado.

Após assinar as portarias, o ex Ministro da educação Abraham Weintraub, retomou apenas para agradecer mais uma vez ao público, a equipe que trabalhou para que a transmissão ocorresse. Mais uma vez, o discurso do ex ministro foi o de ressaltar a importância do Programa Novos Caminhos, especialmente na resolução do problema do desemprego dos jovens, já que este iria promover a expansão da oferta de formações profissionais de qualidade, que, certamente, os conduziriam ao mercado de trabalho. Por último, exaltou o governo que representava, atribuindo a este a possibilidade de o país começar trilhar novos caminhos. É importante chamar a atenção para o fato que o ex ministro Abraham Weintraub permaneceu no cargo apenas por um ano e dois meses, e foi exonerado oito meses após o lançamento do Programa Novos Caminhos, em função de inúmeras polêmicas vivenciadas no decorrer do governo Bolsonaro.

Encerramento da live de lançamento do Programa Novos Caminhos pelo apresentador:

Senhoras e senhores, encerramos a cerimônia de lançamento do programa novos caminhos, pedindo a gentileza que permaneça no auditório apenas a imprensa., para que possamos dar início a coletiva de imprensa, por gentileza os demais convidados, se repetir obrigado e bom dia.

Como pôde ser visto, o Programa Novos Caminhos se apresentou como um divisor de águas e um ambicioso programa educacional voltado a EPT. Teve a pretensão de contemplar diferentes vertentes, tais como a de fomento à expansão das vagas na modalidade profissional, o incentivo à formação de professores e a promoção do empreendedorismo. Escapa aos limites desta tese realizar um estudo completo da execução programa, isto é, pesquisando e analisando como cada eixo foi e tem sido colocado em prática. Dessa forma, optou-se por desenvolver uma análise aprofundada do eixo que diz respeito à Gestão e Resultados, diante da sua articulação com o principal objetivo do programa (expansão da educação profissional e tecnológica). Assim, a partir da análise dos dados coletados relacionados ao primeiro eixo do programa e suas estratégias, buscaremos, a partir do próximo capítulo, investigar os processos de mercantilização e diversificação promovidos no modelo de EPT a partir do Programa Novos Caminhos.

CAPÍTULO 5 – PROGRAMA NOVOS CAMINHOS E A AMPLIAÇÃO DA MERCANTILIZAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA

O objetivo deste capítulo foi dar continuidade a apresentação dos resultados da pesquisa sobre o Programa Novos Caminhos, no período de 2020 a 2023. O presente capítulo foi dividido em 4 partes. A primeira refere-se à apresentação e análise do no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT); a segunda diz respeito à exposição e investigação dos dados sobre a oferta de EPT pelas IPES; a terceira apresenta os dados referentes às instituições públicas que aderiram e ofertam cursos do Programa Novos Caminhos; e a quarta e última parte expõe e averigua os dados quantitativos, bem como apresenta as análises e conclusões finais realizadas.

5.1 – O Novo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)

Nesse primeiro tópico, foi realizada a análise da primeira estratégia do eixo Gestão e Resultados, a saber: o lançamento da quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) implementado no dia 15 de dezembro de 2020, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2. É importante chamar a atenção de que o CNCT tem por objetivo estabelecer orientações para as escolas, os estudantes e a sociedade em geral. “Neste sentido o CNCT é um referencial teórico para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio” (Antunes, Tonini, Boaventura, 2024, p. 18) No novo CNCT as principais mudanças foram:

- a) alteração na denominação de 10 (dez) cursos, devidamente identificados por Eixo Tecnológico; b) alteração da Carga Horária mínima de 19 (dezenove) cursos, devidamente identificados por Eixo Tecnológico; c) mudança de 3 (três) cursos de Eixo Tecnológico, indicando o Eixo Tecnológico anterior e o novo Eixo Tecnológico; d) inclusão de 13 (treze) novos Cursos Técnicos devidamente identificados por Eixo Tecnológico; e e) inclusão de uma série de Cursos Técnicos na Tabela de Convergência, devidamente identificados por Eixo Tecnológico, indicando o nome do Curso Técnico para o qual devem convergir (Brasil, Cne/Ceb, 2020, p. 1).

O anexo C do novo CNCT resumiu todas as alterações que foram feitas no novo documento, isto é, a inclusão de “13 (treze) novos cursos, excluindo 25 (vinte e cinco) cursos, alterando a denominação de 10 (dez) cursos e alterando a carga horária mínima de 19 (dezenove) cursos, bem como alterando 3 (três) Cursos Técnicos de Eixo Tecnológico” (Brasil, Cne/Ceb, 2020, p. 1).

Ao final da quarta edição do novo CNCT, ainda no anexo C, foi divulgada a listagem completa dos cursos técnicos em vigência, assim como suas cargas horárias e eixos tecnológicos aos quais pertencem. De forma resumida, o novo catálogo aprovou a oferta de 215 cursos técnicos, com cargas horárias que variam entre 800, 1000 e 1.200 horas. Todavia, cabe sinalizar que há uma predominância de cursos de maior duração, como os de 1.200 horas. Dos 215 cursos, 136 possuem carga horária de 1.200 horas, enquanto 24 cursos possuem carga de 1000 horas e 55 deles detém 800 horas de carga horária. É importante aqui sinalizar que, apenas os eixos Gestão e Negócios e Turismo, Hospitalidade e Lazer, possuem todos os cursos com a carga horária mínima de 800 horas. Em contrapartida, os eixos de Controle e Processos Industriais e Militar detêm cursos com a carga horária máxima de 1.200 horas. No caso do eixo Produção Industrial, dos 20 cursos, apenas um, o de Técnico em Planejamento e Controle da Produção, tem carga horária de 800 horas. Os demais são de 1.200 horas. Os demais eixos apresentam uma variedade de cargas horárias, variando entre as 800, 1.000 e 1.200 horas.

Portanto, em resumo, foram estabelecidos 13 eixos tecnológicos onde se enquadram os 215 cursos técnicos listados no novo CNCT, como pode ser visualizado no quadro abaixo:

Quadro 1: Eixos tecnológicos do novo CNCT e quantidade de cursos técnicos

Eixo Tecnológico	Quantidade de cursos
1) Ambiente e Saúde	31 cursos
2) Controle e Processos Industriais	26 cursos
3) Desenvolvimento Educacional e Social	12 cursos
4) Gestão e Negócios	17 cursos
5) Informação e Comunicação	8 cursos
6) Infraestrutura	16 cursos
7) Militar	24 cursos
8) Produção Alimentícia	6 cursos
9) Produção Cultural e Design	31 cursos
10) Produção Industrial	20 cursos
11) Recursos Naturais	14 cursos
12) Segurança	3 cursos
13) Turismo, Hospitalidade e Lazer	7 cursos

Elaboração própria. Fonte: (Brasil, Cne/Ceb, 2020).

Contudo, na perspectiva de Antunes, Tonini, Boaventura (2024), o CNCT se insere em um conjunto de contrarreformas implementadas pelo bloco neoliberal ortodoxo a partir de 2016, tais como a BNCC; a Lei 13.415/2017, que implementou a Reforma do Ensino Médio e, consolidou o notório saber no âmbito da seleção de professores para a EPT, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Resolução CNE/CEB nº 03/2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) (Resolução CNE/CP nº 1-2021). Segundo os autores, as DCNEPT priorizaram à forma concomitante no ensino médio, esvaziando o modelo integrado, ancorado na concepção politécnica e omnilateral.

É importante registrar que o avanço da intensificação do projeto neoliberal na educação vem gerado embates e resistências. No que se refere às DCNEPT, instituições como o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) sinalizaram para a divergência de modelos expressos pela DCNEPT e o ensino médio integrado:

Nesse cenário, o CONIF se posiciona ao identificar a divergência entre as DCNEPT e a concepção de educação profissional e função social da RFEPECT enquanto política pública, e ao apontar a não obrigatoriedade dos Institutos Federais em readequar seus projetos pedagógicos e planos de cursos as novas diretrizes da reforma que somente trarão prejuízos a RFEPECT e à formação integral dos educandos. Assim como, reafirma a identidade da EPT, em processo de consolidação, marcada pela formação integral, politecnia, currículo integrado e produção de conhecimentos socialmente situados pela finalidade de emancipação social e política de jovens e adultos trabalhadore/as do país (CONIF, 2021). As DCNEPT são incoerentes e antagônicas com o Ensino Médio Integrado (EMI) que vem sendo construído com base na concepção de formação integral balizada na omnilateralidade, na politécnica e na escola unitária (ANPED, 2021) (De Souza Sampaio, 2023, p. 463).

No que se refere explicitamente ao CNCT, de acordo com os autores acima citados, foi mantido o conceito de competências de formação necessária para atuar no mercado de trabalho. Além do acréscimo de alguns cursos e da alteração de nomenclatura de algum deles, não houve mudanças significativas em relação à edição anterior (2014) (De Souza Sampaio, 2023). Contudo, segundo Pelissari (2023, p. 11):

no atual catálogo, a preferência pela expressão área do conhecimento no lugar de eixo tecnológico, esta última usada na versão anterior do documento. A abrangência da noção de área favorece a diluição dos campos científicos e, contrariamente à ideia de eixo, concebe os conhecimentos técnicos a partir de suas próprias finalidades, não em relação com a ciência, o trabalho, a cultura e a tecnologia.

Diante das informações expostas acima, passaremos, no próximo tópico, a desenvolver uma análise sobre as estratégias 2 e 3 do eixo Gestão e Resultados, com foco na estratégia 2. A estratégia 3 é apenas uma complementação dela, que abordou o novo regulamento da oferta de curso técnicos por IPES, aprovado pela Portaria 1.718 de outubro de 2019. Primeiramente, investigamos se os cursos listados no novo CNCT foram ofertados pelas IPES e, em seguida, analisamos como o estabelecimento da Portaria 1.718 contribuiu para a ampliação do processo de mercantilização e diversificação da EPT.

5.2 – A adesão das IPES ao Programa Novos Caminhos

Após a assinatura da Portaria 1.718 de outubro de 2019, foi publicado no Diário Oficial da União, no dia 30 de setembro de 2020, a Portaria nº 524, divulgando os pedidos de autorização que foram deferidos para a oferta de cursos técnicos pelas IPES. Esses pedidos foram protocolados, segundo a portaria em questão, no mês de abril de 2020. Posteriormente, foi publicado na página do MEC, um arquivo, em formato Excel, com os dados referentes às IPES que aderiram ao Programa Novos Caminhos, no período de 2020 a 2023, contendo informação tais como: tipo de curso, no caso, todos técnicos, nome do curso, eixo tecnológico ao qual ele pertence, formato de oferta do curso, no caso, todos presenciais, carga horária, nome da instituição ofertante e a união federativa a qual ela pertence.

A análise do documento apontou que 120 IPES aderiram ao Programa, no período citado acima. A informação sobre os nomes dessas instituições pode ser visualizada no quadro abaixo:

Quadro 2: Lista de IPES que aderiam ao Programa Novos Caminhos no período de 2020 a 2023.

1.	Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)
2.	Centro Universitário Anhanguera Pitágoras (UNOPAR)
3.	Centro Universitário de Ciências e Empreendedorismo (UNIFACEEMP)
4.	Centro Universitário de Excelência (UNEX)
5.	Centro Universitário Unirb
6.	Faculdades Sulamérica Bahia
7.	Faculdade Imesp Monitor (IMESP)
8.	Universidade Universus Veritas Guarulhos (UNIVERITAS UNG)

9.	Centro Universitário Claretiano
10.	Centro Universitário de Excelência Eniac (ENIAC)
11.	Faculdade Finaci (FINACI)
12.	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)
13.	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
14.	Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)
15.	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)
16.	Faculdade de Americana (FAM)
17.	Centro Universitário Braz Cubas (BRAZ CUBAS)
18.	Universidade de Franca (UNIFRAN)
19.	Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF)
20.	União das Faculdades dos Grandes Lagos (UNILAGO)
21.	Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP)
22.	Faculdade de Botucatu (FDB)
23.	Centro Universitário Facens (UNIFACENS)
24.	Centro Universitário Central Paulista (UNICEP)
25.	Faculdade Enau (FACENAU)
26.	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
27.	Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP)
28.	Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA)
29.	Centro Universitário Fundação de Ensino Octávio Bastos (FEOB – UNIFEBO)
30.	Centro Universitário Unifiam-Faam
31.	Universidade de Marília (UNIMAR)
32.	Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)
33.	Faculdade Santa Marcelina (FASM)
34.	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)
35.	Centro Universitário de Jaguariúna (UNIFAJ)
36.	Centro Universitário Fael (UNIFAEL)
37.	Universidade Cesumar (UNICESUMAR)

38.	Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL)
39.	Centro Universitário de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná (UNIENSINO)
40.	Universidade Paranaense (UNIPAR)
41.	Centro Universitário de Tecnologia de Curitiba (UNIFATEC)
42.	Centro Universitário União das Américas Descomplica (UNIAMÉRICA)
43.	Faculdade Holística (FAHOL)
44.	Centro Universitário Internacional (UNINTER)
45.	Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE)
46.	Centro Universitário Integrado de Campo Mourão
47.	Centro Universitário Guairacá (UNIGUAIRACÁ)
48.	Faculdade Focus (FOCUS)
49.	Faculdades Integradas dos Campos Gerais (CESCAGE)
50.	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)
51.	Universidade Feevale (FEEVALE)
52.	Faculdade Qi Brasil (FAQI)
53.	Faculdades Integradas Machado de Assis (FEMA)
54.	Universidade La Salle (UNILASALLE)
55.	Faculdade Murielado (FAMUR)
56.	Centro Universitário Metodista (IPA)
57.	Centro Universitário Uniftec
58.	Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG)
59.	Centro Universitário Cesuca (CESUCA)
60.	Faculdade Cnec Rio das Ostras
61.	Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA)
62.	Universidade Santa Úrsula (USU)
63.	Faculdade Dunamis (FD)
64.	Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA)
65.	Centro Universitário Gama e Souza
66.	Escola Superior Nacional de Seguros (ESNS)

67.	Faculdade Famart
68.	Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix (CEUNIH)
69.	Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS)
70.	Faculdade Tecsoma (FATEC)
71.	Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)
72.	Faculdade Sete Lagoas (FACSETE)
73.	Faculdade de Tecnologia Alto Médio São Francisco (FAC FUNAM)
74.	Faculdade Única de Timóteo (FUNIT)
75.	Centro Universitário Católica do Leste de Minas Gerais (UNILESTE)
76.	Faculdade Promove de Sete Lagoas (FSLMG)
77.	Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM)
78.	Universidade de Uberaba (UNIUBE)
79.	Centro Universitário Atenas (UNIATENAS)
80.	Faculdade de Saúde e Humanidades Ibituruna (FASI)
81.	Centro Universitário Imepac (ARAGUARI)
82.	Centro Universitário do Norte de Minas (UNINORTE MINAS)
83.	Centro Universitário Funorte (UNIFUNORTE)
84.	Faculdade de Teófilo Otoni (ALFA)
85.	Faculdade Cesar (FCE)
86.	Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU)
87.	Faculdade de Ciências Humanas Esuda (FCHE)
88.	Faculdade Três Marias (FTM)
89.	Escola de Ensino Superior do Agreste Paraibano (EESAP)
90.	Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ)
91.	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
92.	Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
93.	Faculdade Dama
94.	Faculdade Unifametro
95.	Centro Universitário Multiversa do Jaguaribe

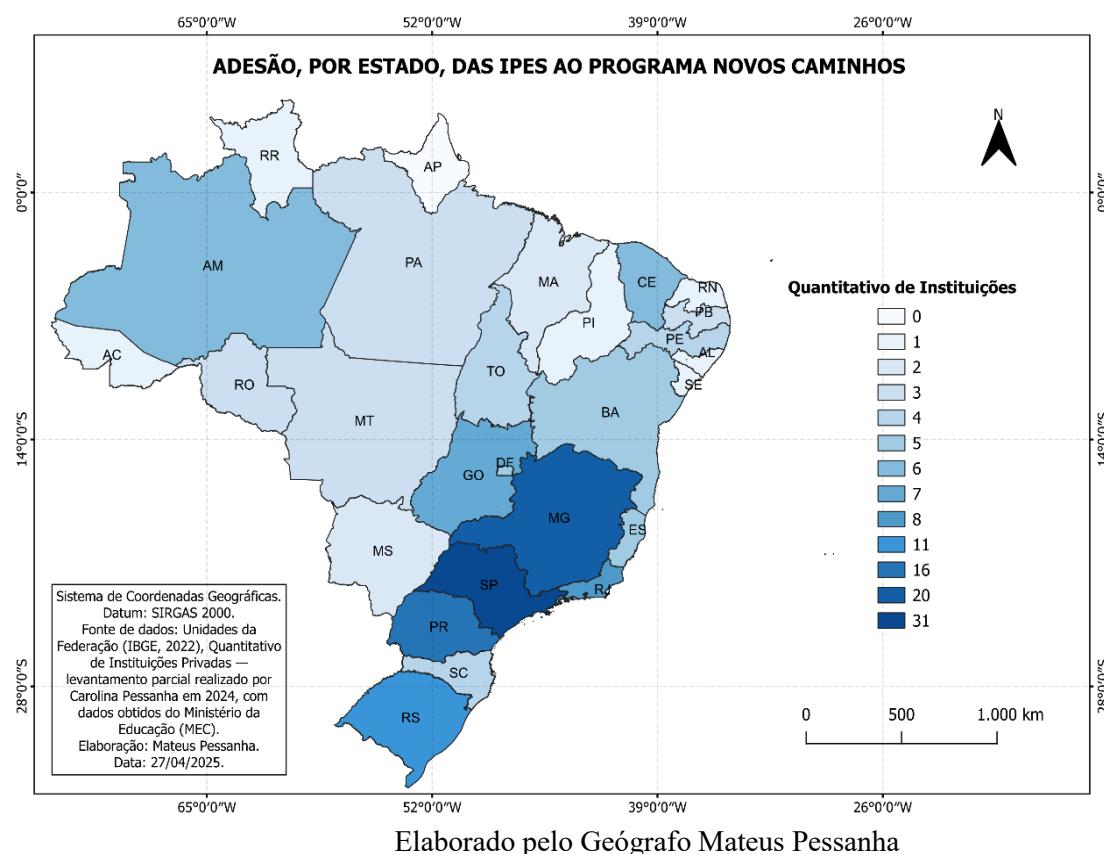
96.	Faculdade Metropolitana do Ceará (FAMEC)
97.	Faculdade Via Sapiens (FVS)
98.	Faculdade Dom Adelio Tomasin (FADAT)
99.	Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS)
100.	Faculdade Senac Goiás (FACSENACGO)
101.	Faculdade Unibras do Norte Goiano (FACBRAS)
102.	Faculdade do Instituto Brasil (FIBRA)
103.	Faculdade de Ensino Superior Pelegrino Cipriani (FASPEC)
104.	Faculdade Ajes (AJES)
105.	Faculdade de Ciências e Saúde Edufor (EDUFOR)
106.	Centro Universitário Ceuni (FAMETRO)
107.	Faculdade Santa Teresa
108.	Centro Universitário do Norte (UNINORTE)
109.	Universidade Nilton Lins (UNINILTONLINS)
110.	Faculdade Jardins (FACJARDINS)
111.	Faculdade Unisapiens (SAPIENS)
112.	Universidade da Amazônia (UNAMA)
113.	Centro Universitário do Distrito Federal (UDF)
114.	Universidade Católica de Brasília (UCB)
115.	Faculdade Icesp (ICESP)
116.	Faculdades Integradas de Aracruz (FAACZ)
117.	Centro Universitário do Espírito Santo (UNESC)
118.	Centro Universitário Faesa
119.	Centro Universitário Católica do Tocantins (UNICATÓLICA)
120.	Faculdade de Ciências do Tocantins (FACIT)

Elaboração própria.

Constatamos que, parte significativa das IPES que aderiram ao Programa Novos Caminhos, são instituições locais, ou seja, presentes apenas em um estado. Todavia, é importante sinalizar que, a tabela analisada do Excel, mostra que 6 IPES estão presentes em

mais de um estado ofertando cursos técnicos. São eles: o Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), presente em 21 estados; o Centro Universitário Anhanguera Pitágoras (UNOPAR), presente em 9 estados; a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), localizada em 6 estados; o Centro Universitário Claretiano, a Faculdade Três Marias (FTM) e a Faculdade Via sapiens (FVS), cada um presente em 2 estados do Brasil. Além disso, cabe registrar que apenas 21 são universidades, em contrapartida 49 são centros universitários e 48 são faculdades, completando a lista das 120 instituições, há ainda a presença de duas escolas de ensino superior. A distribuição de IPES por estado pode ser visualizada no mapa abaixo.

Mapa 1: Distribuição das IPES por estados do Brasil



A análise da distribuição espacial das IPES por estados sinalizou que os estados de São Paulo e Minas Gerais são os que apresentam a maior quantidade de IPES ofertando cursos técnicos, 31 e 20 instituições, respectivamente. Em seguida, temos o estado do Paraná com 16 IPES, o estado do Rio Grande do Sul com 11 instituições, o Rio de Janeiro com 8 e Goiás com 7 IPES. Dispondo da mesma quantidade de instituições, os estados do Ceará e do Amazonas,

cada um com 6 IPES; a Bahia, o Espírito Santo e o Distrito Federal com 5 instituições cada; Santa Catarina, Pernambuco e Tocantis com 4 IPES cada um; Paraíba, Mato Grosso, Pará e Rondônia com 3 instituições cada um; Maranhão e Mato Grosso do Sul, ambos com 2 IPES; e os estados Piauí, Sergipe, Rio Grande do Norte, Acre, Alagoas e Roraima cada um possuindo somente 1 instituição privada ofertante de cursos técnicos. O estado do Amapá foi o único que não apresentou nenhuma IPES ofertando cursos técnicos do Programa Novos Caminhos.

Juntas, as 120 IPES espalhadas pelo Brasil ofertaram, no período de 2020 a 2023, cerca de 810 cursos técnicos. Todavia, cabe aqui sinalizar que os dados sobre o número de vagas ofertadas pelas IPES não foram divulgados no documento coletado e analisado. Em relação às cargas horárias, assim como foi exposto no CNCT, os cursos técnicos ofertados pelas IPES organizaram-se em cargas horárias que variaram de 800 a 1.200 horas, isto é, cursos com duração de cerca de 1 ano e meio a 2 anos. Além disso, como também foi abordado no novo catálogo, constatamos que os cursos técnicos ofertados pelas IPES contemplaram 12 dos 13 eixos tecnológicos por eles estabelecidos.

Desse modo, em quase todo o Brasil, o eixo de Gestão e Negócios foi o que mais ofertou cursos profissionais técnicos, somando um total de 491, por todo país, voltado para o “novo proletariado serviços”, como apontou Antunes (2018). Em seguida, o eixo Ambiente e Saúde, que ofertou 169 cursos; Informação e Comunicação, com 55; Desenvolvimento Educacional e Social, ofertando 16 cursos; Controle e Processos Industriais, com 19 cursos; Produção Cultural e Design com 13 cursos espalhados pelo país; Segurança com 6 cursos; Produção Industrial com 10; Infraestrutura com 7; Turismo, Hospitalidade e Lazer com 13 cursos; Recursos Naturais com 4 e Produção Alimentícia com 7 cursos.

A predominância dos cursos do eixo de Gestão e Negócios pode estar associada também ao fato de serem cursos com duração mais curta, 800 horas, como foi citado no tópico anterior. Todavia, o mesmo não ocorre com o eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer que, mesmo dispondo de cursos com a carga mínima de 800 horas, não prevalece na listagem dos cursos técnicos que mais foram promovidos pelas IPES. Dessa forma, ressaltamos que talvez essa questão não esteja diretamente relacionada ao fato de cursos com carga horária menores serem mais fáceis de serem executados. Nossa hipótese é de que a demanda do setor produtivo é o principal critério para a criação dos cursos.

Ao somarmos a oferta de cursos técnicos ligados as áreas de escritório, saúde, comércio e serviços, que se enquadram nos eixos de Gestão e Negócios, Ambiente e Saúde,

Desenvolvimento Educacional e Social, Produção Cultural e Design, Segurança, Turismo, Hospitalidade e Lazer e Produção Alimentícia, totalizam 715 cursos. Esse quantitativo é bastante superior, ao comparáramos com as áreas de indústria, agricultura e informação/tecnologia, que ao se enquadrarem nos eixos de Informação e Comunicação, Controle e Processos Industriais, Produção Industrial, Infraestrutura e Recursos Naturais, somam um total de 95 cursos técnicos ofertados. Constatamos que esse perfil se articula às análises de Paulani sobre o processo de desindustrialização (2012) que o projeto neoliberal implementou no Brasil ao longo das últimas décadas, não havendo interesse dos setores produtivos em ofertar cursos nessa modalidade.

Portanto, cabe aqui ressaltar que o agrupamento feito entre o que se chamou de áreas de escritório, saúde, comércio e serviços X área de indústria, agricultura e informação/tecnologia, teve como base a análise dos nomes dos cursos técnicos listados no CNCT e os cargos para os quais eles pretendem formar e direcionar. Trata-se de espaços como: escritórios, hospitais e clínicas, escolas, hotéis, teatros e comércios em geral. No que se refere ao segundo grupo, está direcionado para postos de trabalhos em locais como: industrias navais, automotivas, petrolíferas, etc; sistemas rodoviários, construção civil, saneamento, portos, etc; computação gráfica, suporte em informática e programação, etc; setor de química e setor têxtil, etc; agricultura, agropecuária, mineração, pesca, etc.

Portanto, os dados acima ressaltam a hegemonia de cursos voltados para o setor de serviços no âmbito da EPT. Essa perspectiva se articula às análises de Antunes (2018), em que as transformações que afetaram o mundo produtivo nas últimas décadas foram impulsionadas pela expansão do capitalismo no setor se serviços. Para o autor, nessa nova fase vêm ocorrendo novas modalidades de extração de mais-valor também no âmbito das esferas não-material ou material, sobretudo em função do quantitativo de serviços que foram privatizados após o projeto neoliberal. Para o autor:

Visto que o setor de serviços está cada vez mais totalizado e controlado pela lógica do capital e de seu processo de mercadorização ou comoditização, ele também se torna gradualmente mais partícipe das cadeias produtivas de valor, legando cada vez mais ao passado sua forma improdutiva para se converter em parte integrante do processo de geração (produtiva) de valor (Antunes, 2018, p.47).

Portanto, por um lado, o Programa Novos Caminhos buscou atender a esses movimentos do capital, como apontado acima, incentivando a oferta de cursos voltados para o setor de serviços. Por outro lado, ao chamar a atenção para os pressupostos da Quarta Revolução

Industrial, o perfil dos cursos parece ter por objetivo conformar o novo proletariado de serviços aos imperativos da expansão informacional-digital sob o controle do capital, sobretudo financeiro, ao mundo do trabalho, conforme analisou Antunes (2018). Nesse contexto, os processos de plataformização e uberização impostos pelo capital vem conseguindo inserir várias modalidades de trabalho, antes informais e fragmentados, aos monopólios e plataformas digitais, ampliando o processo de “proletarização” e ampliando a margem de lucros dos grandes monopólios, principalmente (Tonelo, 2021). Segundo o autor:

Agora trata-se de utilizar os trabalhadores nos minutos, horas ou dias em que é conveniente e depois descarta-los à própria sorte na maré da crise e do desemprego. Além disso, com a redução dos direitos e o rebaixamento da força de trabalho, o “estilhaçar” da jornada, ironicamente, só pode ter uma consequência clara: o aumento da jornada, com trabalhadores “fazendo seu horário (Tonelo, 2021, p. 121).

O mesmo autor acima citado sinalizou para a ampliação do processo de robotização das indústrias por meio da inteligência artificial. Destacou o uso de tecnologias que dispõe da capacidade de gerar dados da produção, em grande escala, assim como de apontar “soluções” para intensificar os rendimentos do capital. Simultaneamente, surgem modalidades de impressão em 3D que, para o autor, expandem a produção de mercadorias com menos gastos. Em relação à chamada internet das coisas, a interação entre humanos e objetos ocorreria por meio da internet, em busca de ampliar a velocidade das informações (Tonelo, 2021).

Entretanto, os efeitos para a classe operária dos pressupostos da automação já são visíveis. No Brasil, por exemplo, na região do chamado ABC paulista, berço do novo sindicalismo durante a ditadura empresarial-militar, a empresa alemã Mercedes-Benz, uma das poucas montadoras que sobreviveram ao processo de desindustrialização no país, vem adotando desde 2018 a introdução de tecnologias aplicadas na sua linha de montagem de caminhões. De acordo com Pinto (2020, p 193), os efeitos desse processo na classe trabalhadora tem sido:

Nesse sentido, há um aprofundamento de contradições – e tensões – já presentes nos sistemas de organização do trabalho anteriores, como o toyotista. As exigências de atualização profissional constante, a vigilância invasiva, o controle e a intensificação do trabalho e, como parte desse arsenal, a cobrança por uma participação colaborativa e proativa dos/as trabalhadores/as não tardam a contrastar com as demissões em massa e com a crescente fragmentação dessa classe social, que constitui, por sua vez, um grupo restrito, relativamente mais estável (ou mais facilmente alocável) nos empregos, diante de uma multidão que labora de modo instável e precário.

Portanto, diante da subordinação da burguesia associada ao capital internacional e da defesa de um projeto voltado para a manutenção da subordinação na divisão internacional do

trabalho, podemos inferir que a proposta dos cursos acima é a de acentuar a conformação dos trabalhadores ao novo mundo produtivo, à conquista da eterna empregabilidade prometida pelo capital.

Quadro 3: Cursos técnicos ofertados pelas IPES, de acordo com de cada eixo tecnológico

EIXOS TECNOLÓGICOS	CURSOS TÉCNICOS
Gestão e Negócios	<ul style="list-style-type: none"> ● Técnico em Recursos Humanos ● Técnico em Contabilidade ● Técnico em Serviços Jurídicos ● Técnico em Marketing ● Técnico em Comércio ● Técnico em Comércio Exterior ● Técnico em Finanças ● Técnico em Administração ● Técnico em Serviços Públicos ● Técnico em Logística ● Técnico em Vendas ● Técnico em Secretariado ● Técnico em Cooperativismo ● Técnico em Transações Imobiliárias ● Técnico em Seguro ● Técnico em Qualidade ● Técnico em Condomínio
Ambiente e Saúde	<ul style="list-style-type: none"> ● Técnico em Enfermagem ● Técnico em Dependência Química ● Técnico em Gerência em Saúde ● Técnico em Massoterapia ● Técnico em Estética ● Técnico em Análises Clínicas ● Técnico em Órteses e Próteses ● Técnico em Cuidados de Idosos ● Técnico em Radiologia ● Técnico em Meio Ambiente ● Técnico em Vigilância em Saúde ● Técnico em Farmácia ● Técnico em Podologia ● Técnico em Agente Comunitário de Saúde ● Técnico em Nutrição e Dietética ● Técnico em Saúde Bucal ● Técnico em Imagem Pessoal
	<ul style="list-style-type: none"> ● Técnico em Informática para Internet

Informação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ● Técnico em Manutenção e Suporte em Informática ● Técnico em Desenvolvimento de Sistemas ● Técnico em Programação de Jogos Digitais ● Técnico em Informática ● Técnico em Computação Gráfica ● Técnico em Redes de Computadores
Desenvolvimento Educacional e Social	<ul style="list-style-type: none"> ● Técnico em Multimeios Didáticos ● Técnico em Tradução e Interpretação de Libras ● Técnico em Secretaria Escolar ● Técnico em Produção de Materiais Didáticos Bilíngues em Libras/Língua Portuguesa ● Técnico em Desenvolvimento Comunitário ● Técnico em Alimentação Escolar ● Técnico em Brinquedoteca
Controle e Processos Industriais	<ul style="list-style-type: none"> ● Técnico em Mecânica ● Técnico em Manutenção de Máquinas Pesadas ● Técnico em Eletrotécnica ● Técnico em Soldagem ● Técnico em Eletrônica ● Técnico em Eletroeletrônica ● Técnico em Automação Industrial ● Técnico em Eletromecânica
Produção Cultural e Design	<ul style="list-style-type: none"> ● Técnico em Publicidade ● Técnico em Multimídia ● Técnico em Design de Interiores ● Técnico em Composição e Arranjo ● Técnico em Instrumento Musical ● Técnico em Paisagismo ● Técnico em Design Gráfico ● Técnico em Artesanato ● Técnico em Produção de Áudio e Vídeo ● Técnico em Design de Móveis
Segurança	<ul style="list-style-type: none"> ● Técnico em Segurança do Trabalho
Produção Industrial	<ul style="list-style-type: none"> ● Técnico em Química ● Técnico em Planejamento e Controle da Produção ● Técnico em Biocombustíveis

	<ul style="list-style-type: none"> ● Técnico em Biotecnologia
Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> ● Técnico em Saneamento ● Técnico em Edificações ● Técnico em Transporte de Cargas ● Técnico em Desenho de Construção Civil
Turismo, Hospitalidade e Lazer	<ul style="list-style-type: none"> ● Técnico em Eventos ● Técnico em Gastronomia ● Técnico em Lazer ● Técnico em Serviços de Restaurante e Bar ● Técnico em Hospedagem
Recursos Naturais	<ul style="list-style-type: none"> ● Técnico em Agronegócio
Produção Alimentícia	<ul style="list-style-type: none"> ● Técnico em Panificação ● Técnico em Confeitaria
Militar	<ul style="list-style-type: none"> ● XXX

Elaboração própria

Analizando a tabela acima, verificamos que os eixos tecnológicos Gestão e Negócios e Ambiente e Saúde promoveram a maior e mesma quantidade de cursos técnicos, totalizando 17 cada um. O de Produção Cultural e Design dispõe do terceiro maior número de cursos promovidos, totalizando 10. Em seguida, o eixo de Controle e Processos Industriais, que ofertou cerca de 8 cursos. Os eixos Informação e Comunicação e Desenvolvimento Educacional e Social, empatam com a oferta de 7 cursos cada um. No de Turismo, Hospitalidade e Lazer, foram ofertados 5 cursos técnicos do eixo. Já os de Produção Industrial e Infraestrutura, contabilizam a oferta de 4 cursos cada um. O eixo de Produção Alimentícia, segue a listagem com a oferta de 2 cursos. Enquanto isso, os eixos de Segurança e Recursos Naturais, promoveram apenas 1 curso cada um. Ressaltamos a presença de um curso técnico voltado para o agronegócio, indicando a presença expressiva dessa fração burguesa nos processos formativos. Em relação ao eixo Militar, nenhum curso foi promovido.

No próximo tópico, seguiremos nossas exposições e análises de dados agora voltadas às instituições públicas que promoveram o Programa Novos Caminhos, a partir da oferta de cursos técnicos e de formação inicial e continuada (FIC).

5.3 – O Programa Novos Caminhos nas instituições públicas

Na página no MEC foi disponibilizada uma lista com 41 instituições públicas que estavam aptas a aderirem ao Programa Novos Caminhos. Nesta listagem constam secretarias de educação estaduais, prefeituras, centros, fundações e institutos públicos voltados à modalidade de EPT e universidades públicas estaduais. O quadro abaixo apresenta nome e sigla de cada uma dessas 41 instituições.

Quadro 4: Lista de instituições públicas aptas a aderirem ao Programa Novos Caminhos.

1.	Instituto Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (IEPTEC)
2.	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEDUC/AL)
3.	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM)
4.	Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP)
5.	Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEDUC/BA)
6.	Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE)
7.	Secretaria de Estado da Educação do Ceará (SEDUC/CE)
8.	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEE/DF)
9.	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional (SECTI/ES)
10.	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDUC/ES)
11.	Secretaria de Estado de Desenvolvimento e Inovação (SEDI/GO)
12.	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUC/GO)
13.	Universidade Estadual de Goiás (UEG)
14.	Universidade de Rio Verde (UNIRV)
15.	Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC/MA)
16.	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
17.	Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC)
18.	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEDUC/MG)
19.	Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
20.	Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG)
21.	Fundação Social do Trabalho de Campo Grande (FUNSAT)

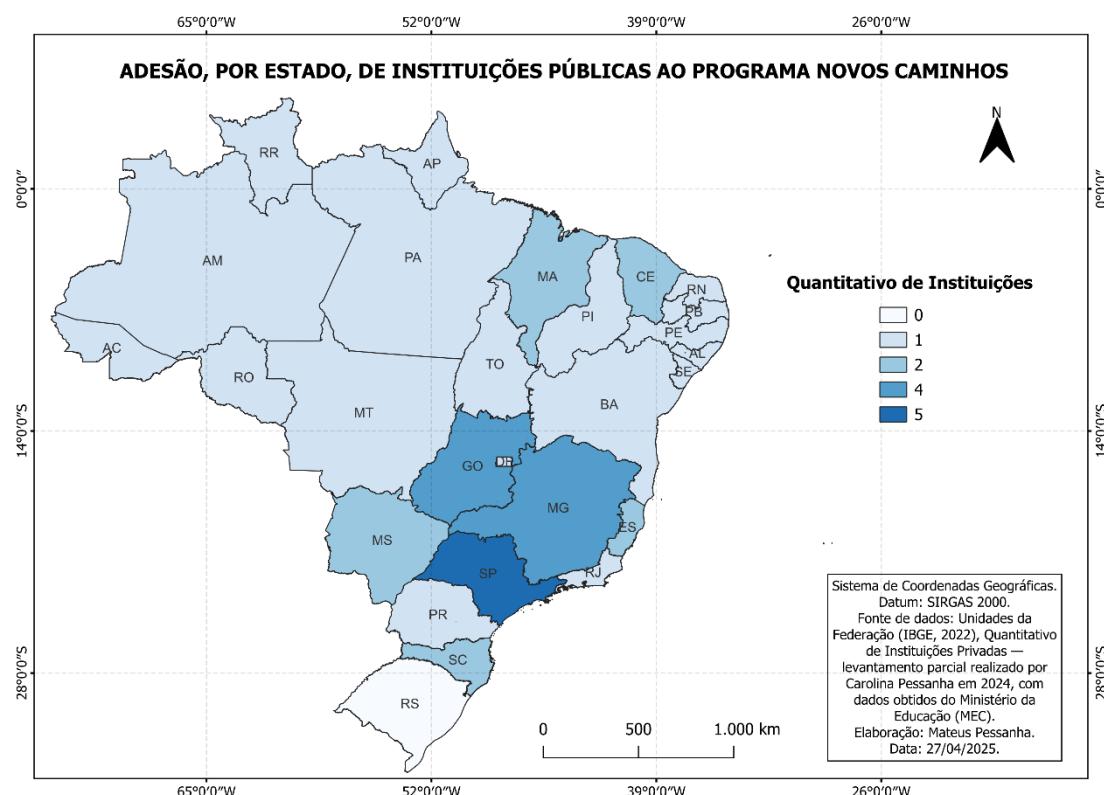
22.	Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS)
23.	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECITEC/MT)
24.	Secretaria de Estado da Educação do Pará (SEDUC/PA)
25.	Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB)
26.	Secretaria de Estado da Educação de Pernambuco (SEDUC/PE)
27.	Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Piauí (SEDUC/PI)
28.	Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR)
29.	Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC)
30.	Secretaria de Estado de Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEDUC/RN)
31.	Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO)
32.	Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos – RR (SEDUC/RR)
33.	Secretaria de Estado de Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC)
34.	Prefeitura Municipal de Joinville (SEDUC/Joinville)
35.	Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEDUC/SE)
36.	Fundação das Artes de São Caetano do Sul (FASCS)
37.	Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura (FIEC)
38.	Fundação Hélio Augusto de Souza - Prefeitura de São José dos Campos (FUNDHAS)
39.	Centro Estadual de Educação, Tecnologia Paula Souza (PAULA SOUZA)
40.	Fundação Paulistana de Educação Tecnologia e Cultura (Paulistana)
41.	Secretaria da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC/TO)

Elaboração própria

Analisando o quadro acima, notamos que dentro do conjunto das 41 instituições públicas, 24 são secretarias de estados de educação, 9 são fundações, 4 são universidades públicas estaduais, 2 são centros de educação tecnológica estadual, 1 refere-se a um instituto estadual e 1 a uma secretaria de educação municipal. Portanto, indagamos de que forma os processos formativos ocorreriam em tipos tão diversos de instituição. Em relação à localização

geográfica dessas instituições, 26 estados dispõem de instituições que aderiram ao programa e, em alguns deles, mais de uma instituição ofertou os cursos.

Mapa 2: Distribuição das instituições públicas por estados do Brasil



Elaborado pelo Geógrafo Mateus Pessanha

A análise da distribuição espacial das instituições públicas por estados demonstrou que o estado de São Paulo, assim como no caso das IPES, também liderou a adesão ao Programa Novos Caminhos, com a presença de 5 instituições. O Estado de Minas Gerais e Goiás permaneceram em segundo lugar, com 4 instituições públicas aptas a aderirem ao programa. Os Estados de Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Maranhão e Ceará ocuparam o terceiro lugar, com 2 instituições, cada um. Com exceção apenas do Estado do Rio Grande do Sul, que não teve nenhuma instituição, identificamos apenas uma instituição apta a realizar a adesão e promoção do referenciado programa nos outros estados.

Apesar da listagem do MEC sinalizar 41 instituições públicas aptas a aderirem ao Programa Novos Caminhos, ao ser pesquisado no site de cada uma das instituições,

individualmente, constatamos que apenas 24 dessas 41 ofertaram algum edital do programa. É importante sinalizar que essas pesquisas foram realizadas entre os meses de junho e julho de 2024, na página de cada instituição, na aba de pesquisa com as seguintes palavras chave: Programa Novos Caminhos ou PRONATEC, pois algumas instituições continuam utilizando o nome PRONATEC quando se referem ao Novos Caminhos/antigo PRONATEC. Desse modo, buscou-se pesquisar informações sobre o Programa, além da existência ou não de editais de lançamento entre os anos de 2020 a 2023.

Portanto, identificamos que as 24 instituições públicas que fizeram adesão ao Programa Novos Caminhos, lançando ao menos 1 edital, foram: SEDUC/AL, SEED/AP, SEDUC/BA, SEE/DF, SECTI/ES, SEDUC/ES, SEDI/GO, SEDUC/GO, UNIRV, SEDUC/MA, UEMA, FUNEC, UNIMONTES, UTRAMIG, SED/MS, SECITEC/MT, SEE/PB, SEDUC/PI, FAETEC, SED/SC, SEDUC/Joinville, FASCS, FIEC e PAULA SOUZA. Das 24 instituições públicas que aderiram ao Programa Novos Caminhos, 15 foram secretarias de educação, sendo 14 de âmbito estadual e uma municipal. Completando a lista, há também a presença de 5 fundações, 3 universidades estaduais e 1 centro de educação tecnológica.

É importante ressaltar que, diferentemente do que ocorreu com as IPES, as instituições públicas ofertaram cursos de EPT nos modelos técnico de nível médio e FIC, com cargas horárias que variam entre 160 e 360 horas. Além disso, também houve outra variação, no que se refere aos formatos de cursos ofertados, nas três modalidades: presencial, a distância e híbrido. Diante dessas informações, elaboramos um quadro contendo os dados relacionados aos cursos técnicos de nível médio ofertados pelas instituições públicas. Posteriormente, foi produzido um segundo quadro contendo as informações sobre os cursos FICs.

Quadro 5: Instituições públicas e a oferta de cursos técnicos pelo Programa Novos Caminhos

Este quadro expõe informações como nome da instituição, número de editais lançados, ano de lançamento do edital, número de cursos e vagas oferecidas e os nomes dos cursos, suas cargas horárias e formatos, quando informados.

- 1) SEDUC/AL, lançou apenas 1 edital. Este foi lançado no ano de 2022 e ofertou 5 cursos e um total de 1.150 vagas. Os cursos ofertados foram: Técnico em Administração; Recursos Humanos, Eventos, Hospedagem e Secretariado Escolar, todo possuindo uma carga horária de 800 horas e no formato de EAD.
- 2) SEED/AP, lançou apenas 1 edital em 2021. Ofertou 10 cursos e um total de 500 vagas para estes. Os cursos ofertados foram: Técnico em Imagem Pessoal; Massoterapia; Recursos Humanos; Portos; Hospedagem; Administração;

	Comércio; Vendas; Recursos Pesqueiros; e Agente Comunitário de Saúde, sem carga horaria citada e no formato presencial.
3)	SEDUC/BA, lançou apenas 1 edital em 2022. Ofertou 4 cursos e um total de 425 vagas para estes. Os cursos ofertados foram: Técnico em administração, Paisagismo, Vendas e Hospedagem, possuindo cargas horarias que variam de 800 a 1000 horas e no formato presencial.
4)	SEE/DF, lançou apenas 1 edital em 2022. Ofertou 1 curso, sem número de vagas citado. O curso ofertado foi: Técnico em Produção de Modas, possuindo carga horaria de 800 e no formato presencial.
5)	SECTI/ES não lançou nenhum edital ofertando cursos técnicos.
6)	SEDUC/ES, lançou 3 editais nos anos de 2021 e 2023.1 e 2023.2. No primeiro edital ofertou 8 cursos e um total 715 vagas; no segundo 6 cursos e 380 vagas e no terceiro 6 cursos e 760 vagas. Os cursos ofertados foram: Técnico em Comércio, Administração, Agronegócio, Vendas, Recursos Humanos, Meio Ambiente, Mecânica, Logística, Agropecuária, Empreendedorismo, Produção e Tecnologia, Redes sociais, Mobilidade urbana, Investimentos e Ciências de dados, sem carga horaria citada e no formato presencial.
7)	SEDI/GO, lançou apenas 1 edital, no ano de 2022 e ofertou 3 cursos, com total de 150 vagas. Os cursos ofertados foram: Técnico em Recursos Humanos, Logística e Administração, possuindo cargas horarias que variam de 800 a 1000 horas e no formato híbrido, 80% em EAD e 20% presencial.
8)	SEDUC/GO, lançou apenas 1 edital, no ano de 2021 e ofertou 5 cursos, com total de 203 vagas. Os cursos ofertados foram: Técnico em logística, Administração, Agronegócio, Agroecologia e Manutenção e suporte, possuindo cargas horarias que variam de 800 a 1000 horas e no formato EAD.
9)	UNIVR, lançou 5 editais. Lançados nos anos de 2021.1, 2021.2, 2021.3, 2022 e 2023. No primeiro edital ofertou 3 cursos e um total 300 vagas; no segundo 3 cursos e 220 vagas, no terceiro 3 cursos e 300 vagas, no quarto 5 cursos e 200 vagas e no quinto 2 cursos e 200 vagas. Os cursos ofertados foram: Técnico em Marketing, Publicidade, Vendas, Comércio, Administração, Serviços públicos, Açucar e álcool, Análises clínicas, Agropecuária, Segurança do trabalho e Informática, possuindo cargas horárias que variam entre 800 e 1.200 horas, no formato EAD e também presencial.
10)	SEDUC/MA, não lançou nenhum edital ofertando cursos técnicos.
11)	UEMA, lançou apenas 1 edital. Este foi lançado no ano de 2022 e ofertou 2 cursos e um total de 660 vagas. Os cursos ofertados foram: Técnico em vigilância e saúde e Técnico em Apicultura, possuindo cargas horarias que variam de 1.200 a 1.440 horas e no formato híbrido, teoria em EAD e estágio presencial.

<p>12) FUNEC, não lançou nenhum edital ofertando cursos técnicos.</p>
<p>13) UNIMONTES, lançou apenas 1 edital. Este foi lançado no ano de 2021 e ofertou 8 cursos e um total de 450 vagas. Os cursos ofertados foram: Técnico em Comércio, Apicultura, Desenvolvimento de Sistemas, Administração, Rede de Computadores, Saúde Bucal, Sistemas de Energia Renovável e Vendas, possuindo cargas horárias que variam de 800 a 1.200 horas e no formato presencial.</p>
<p>14) UTRAMIG, lançou 3 editais. Lançados nos anos de 2020, 2021 e 2022. No primeiro edital ofertou 6 cursos e um total 150 vagas; no segundo 9 cursos e 410 vagas e no terceiro 7 cursos e 460 vagas. Os cursos ofertados foram: Técnico em informática, Técnico em eletrônica, Análises clínicas, Enfermagem, Segurança do trabalho, Sistemas de transmissão, Eletrônica, Multimidia, Jogos Digitais e Nutrição e Dietética, possuindo cargas horárias que variam entre 800 e 1.200 horas, 2 cursos no formato EAD e os demais presencial.</p>
<p>15) SED/MS, lançou apenas 1 edital. Lançado no ano de 2022. Neste edital ofertou 3 cursos e um total de 165 vagas. Os cursos ofertados foram: Técnico em vendas, Logística e Comércio, possuindo carga horária de 900 horas, no formato presencial.</p>
<p>16) SECITEC/MT, lançou apenas 1 edital. Lançado no ano de 2021. Neste edital ofertou 1 curso, com 270 vagas. O curso ofertado foi: Técnico em Agropecuária, não citando carga horária e no formato presencial.</p>
<p>17) SEE/PB, não lançou nenhum edital ofertando cursos técnicos.</p>
<p>18) SEDUC/PI, lançou apenas 1 edital. Lançado no ano de 2020. Neste edital ofertou 14 cursos e 800 vagas. Os cursos ofertados foram: Técnico em gerência de saúde; Agente comunitário de saúde; Vigilância em saúde; Comércio; Marketing; Vendas; Agronegócio, Grãos; Fruticultura; Informática; Guia de turismo; Produção de moda; Meio ambiente e Comércio exterior, não citando carga horária e no formato presencial.</p>
<p>19) FAEPEC/RJ lançou 3 editais. Lançado nos anos de 2020, 2021 e 2022. No primeiro edital ofertou 18 cursos e um total 612 vagas; no segundo 19 cursos e 464 vagas e no terceiro 11 cursos e 220 vagas. Os cursos ofertados foram: Técnico em segurança do trabalho; Edificações; Administração; Informática para internet; Informática; Fabricação mecânica; Logística; Manutenção de máquinas; Modelagem do vestuário; Estética; Meio ambiente; Dança; Eletrônica; Redes de computadores; Mecânica; Transporte metroferroviário; Prótese dentária, Eletrotécnica, Manutenção de sistemas metroferroviários, Eletromecânica, Cozinha e Automação industrial, possuindo cargas horárias que variam entre 960 e 1.200 horas, no formato presencial.</p>

20) SED/SC, lançou apenas 1 edital, no ano de 2021. Neste edital ofertou 1 curso e um total de 70 vagas. O curso ofertado foi: Técnico em Enfermagem, não citando carga horária e no formato presencial.
21) SEDUC/Joinville, não lançou nenhum edital ofertando cursos técnicos.
22) FASCS/SP, lançou apenas 1 edital, no ano de 2021. Neste edital ofertou 2 cursos, não citou o total de vagas. Os cursos ofertados foram: Técnico em Canto e Técnico em Teatro, possuindo carga horária de 896 horas, no formato presencial.
23) FIEC/SP, lançou 3 editais, nos anos de 2020, 2020.1 e 2021. No primeiro edital ofertou 3 cursos e um total 120 vagas; no segundo 4 cursos e 220 vagas e no terceiro 2 cursos e 79 vagas. Os cursos ofertados foram: Técnico em Enfermagem; Farmácia; Informática; Administração; Edificações; Logística e Mecatrônica, possuindo cargas horárias que variam entre 800 e 1.800 horas, no formato presencial
24) Centro Estadual de Educação, Tecnologia Paula Souza (PAULA SOUZA), lançou apenas 1 edital, no ano de 2020. Neste edital ofertou 8 cursos, não citou o total de vagas. Os cursos ofertados foram: Técnico em Informática para internet; Administração; Informática; Edificações; Logística; Contabilidade; Marketing; Nutrição e Dietética, não citando a carga horária e no formato presencial.

Elaboração Própria

A partir das informações acima, verificamos que, juntas, as instituições públicas ofertaram entre os anos de 2020 e 2023 cerca de 182 cursos técnicos, o que é um número significativamente inferior quando comparado ao ofertado pelas IPES. Das 24, a FAETEC, localizada no Estado do Rio de Janeiro, foi a que mais promoveu a oferta de cursos técnicos, cerca de 48, reunidos nos 3 editais lançados por ela. Identificamos também que 5 instituições nem chegaram a lançar editais para cursos técnicos de nível médio, como foram os casos da SECTI/ES, SEDUC/MA, FUNEC, SEE/PB e SEDUC/Joinville.

Outra questão que nos chamou a atenção, foi o fato de que, diferentemente dos cursos ofertados pelas IPES, os cursos técnicos ofertados pelas instituições públicas tiveram variações nos formatos. Assim, dos 182 cursos técnicos promovidos, cerca de 17 foram desenvolvidos no formato EAD. Trata-se de um reduzido número se comparado à quantidade total, mas ainda assim, nos alerta para a util inserção da EAD nas instituições de âmbito público. É importante apontar que a crise sanitária foi um fator que contribuiu significativamente em reforçar o modelo EAD no âmbito dos cursos EPT. Alguns editais consultados, inclusive, chegaram a

informar que, devido a pandemia, o início de seus cursos seria realizado de modo remoto. No entanto, no caso dos 17 cursos citados, os dados apontam que eles realmente foram elaborados para serem oferecidos no formato EAD.

Em relação ao número de vagas, constatamos que, reunidas, as instituições públicas promoveram um total de 10.653 vagas na EPT de nível técnico, nos modelos concomitante e subsequente. Todavia, acreditamos que esse número seja maior, pois, como pode ser visualizado no quadro 5, algumas instituições não divulgaram o número de vagas ofertadas. A falta de acesso à informação sobre o total de vagas ofertadas pelas IPES nos impede de fazer um comparativo entre estas e as instituições públicas de ensino, nesse quesito. Entretanto, mais a frente, quando forem analisados os dados quantitativos do Censo e do Inepdata, poderemos chegar a uma compreensão parcial sobre a diferença de oferta de vagas entre as duas categorias administrativas.

Quando analisamos os cursos ofertados, identificamos que parte significativa deles pertencem ao eixo tecnológico Gestão e Negócios, com oferta de 41 cursos. As áreas de Ambiente e Saúde, assim como Informação e Comunicação, ofertaram 17 cursos. Os eixos Recursos naturais, 13 cursos; Controle de processos industriais, 10 cursos; Produção cultural e design, 9; Infraestrutura, 8; Turismo, Hospitalidade e lazer, 5 cursos; Produção Industrial, Segurança e Desenvolvimento Educacional e Social, apenas 2, cada. O de Produção Alimentícia ofertou apenas 1 cursos e o eixo Militar, mais uma vez, não teve curso ofertado. Em suma, manteve-se a predominância do eixo Gestão e Negócios, como já foi analisado anteriormente, seguido do eixo Ambiente e Saúde. Salientamos aqui que, diferentemente do que aconteceu com as IPES, os eixos Informação e Comunicação e Recursos Naturais tiveram maior oferta de cursos nas instituições públicas. A seguir partiremos para a exposição e análise da oferta dos cursos FICs pelas instituições públicas.

Quadro 6: Instituições públicas e a oferta de cursos FICs pelo Programa Novos Caminhos

Este quadro expõe informações como nome da instituição, número de editais lançados, ano de lançamento do edital, número de cursos e vagas oferecidas, carga horária e formatos dos cursos FICs ofertados.

- | |
|--|
| <p>1) SEDUC/AL, com 2 edital, lançados no ano de 2020, com 21 cursos e 8.400 vagas e no ano de 2022 com 8 cursos e 1.200 vagas. Cursos com cargas horárias entre 160 e 240 horas e no formato EAD.</p> <p>2) SEED/AP, com 1 edital, lançado no ano de 2021, com 7 cursos e 210 vagas. Não cita carga horaria e é ofertado no formato presencial.</p> |
|--|

3) SEDUC/BA, com apenas 1 edital, no ano de 2022, com 18 cursos e 3.455 vagas. Cursos com cargas horárias entre 160 e 240 horas e no formato presencial.
4) SEE/DF, com 4 editais, lançados em 2022, com 14 cursos e 710 vagas; 2022.1 com 8 cursos e 400 vagas; 2022.2, com 15 cursos e 570 vagas; 2022.3 com 11 cursos e 500 vagas. Cursos com cargas horárias entre 160 e 240 horas, nos formatos EAD e presencial.
5) SECTI/ES, com 4 editais, lançados em 2021, com 7 cursos e 400 vagas; 2021.1 com 7 cursos e 600 vagas; 2021.2, com 9 cursos e 755 vagas; 2021.3 com 8 cursos e 755 vagas. Cursos com cargas horárias entre 160 e 240 horas, no formato EAD.
6) SEDUC/ES, não lançou edital para cursos FICs.
7) SEDI/GO, com 5 editais, lançados em 2020, com 4 cursos e 1.125 vagas; 2021, com 4 cursos e 556 vagas; 2021.1, com 2 cursos e 675 vagas; 2021.2, com 3 cursos e 300 vagas e 2021.3, com 2 cursos e 275 vagas. Cursos com cargas horárias de 160 horas, no formato EAD.
8) SEDUC/GO, não lançou edital para cursos FICs.
9) UNIRV, com 6 editais, lançados em 2020, com 5 cursos e 500 vagas; 2021, com 5 cursos e 500 vagas; 2022, com 5 cursos e 500 vagas; 2022.1, com 5 cursos e 200 vagas; 2022.2, com 3 cursos e 300 vagas e 2023, com 3 cursos e 120 vagas. Cursos com carga horária entre 160 e 240 horas, oferecidos no formato EAD.
10) SEDUC/MA, lançou 1 edital, em 2023, com 70 cursos (45 presenciais e 25 em EAD), totalizando 9.160 vagas (2.560 presenciais e 6.600 em EAD), com carga horária entre 100 e 300 horas.
11) UEMA, lançou 3 editais, lançados em 2020, com 1 curso e 665 vagas; 2022, com 3 e não citou o número de vagas e 2023, com 1 curso e não citando o número de vagas. Carga horária entre 160 e 180 horas e todos no formato EAD.
12) FUNEC, lançou 3 editais, em 2022, com 11 cursos e 620 vagas; em 2022.1, com 8 cursos e 480 vagas e em 2023, com 3 cursos e 80 vagas. Carga horária entre 160 e 300 horas e no formato presencial.
13) UNIMONTES, lançou 6 editais. Em 2022, com 8 cursos e 215 vagas; 2022.1, com 8 cursos e 780 vagas; 2022.2, com 12 cursos e 624 vagas; 2022.3, com 6 cursos e 171 vagas e 2023, com 3 cursos e 4 vagas mais cadastro reserva. Carga horário entre 160 e 240 horas e no formato presencial.
14) UTRAMIG, lançou 8 editais. Em 2020, com 7 cursos e 635 vagas; 2021, com 4 cursos e 210 vagas; 2021.1, com 1 curso e 60 vagas; 2021.2, com 4 cursos e 120 vagas; 2022, com 17 cursos e 1.335 vagas; 2022.1, com 2 cursos e 80 vagas; 2022.2, com 8 cursos e 700 vagas e 2022.3, com 15 cursos e 1.105

	vagas. Carga horária entre 160 e 240 horas, no formato presencial e também em EAD.
15)	SED/MS, lançou 2 editais. O primeiro em 2022, com 9 cursos e 220 vagas e o segundo em 2023, com 3 cursos e 90 vagas. Carga horária entre 160 e 240 horas, no formato presencial.
16)	SECITEC/MT, lançou 5 editais. Em 2020, com 2 cursos e 350 vagas; 2020.1, com 2 cursos e 200 vagas; 2020.2, com 2 cursos e 100 vagas; 2020.3, com 1 curso e 300 vagas e 2021, com 2 cursos e 350 vagas. Carga horária entre 160 e 240 horas, no formato EAD.
17)	SEE/PB, lançou 6 editais. Em 2021, com 19 cursos e 1.890 vagas; 2021.1, com 81 cursos e 5.958 vagas; 2022, com 29 cursos e 2.527 vagas; 2022.2, com 27 cursos e 1.890 vagas; 2023, com um extenso número de cursos e 11.225 vagas e 2023.1, com 7 cursos e 375 vagas. Carga horária entre 160 e 280 horas, no formato presencial.
18)	SEDUC/PI, não lançou edital para cursos FICs.
19)	FAETEC, lançou 5 editais. Em 2020, com 32 cursos e 1.420 vagas; 2021, com 30 cursos e 775 vagas; 2022, com 10 cursos e 295 vagas; 2022.1, com 13 cursos e 2.080 vagas; 2023 com 5 cursos e 500 vagas. Carga horária entre 160 e 360 horas, no formato presencial.
20)	SED/SC, não lançou edital para cursos FICs.
21)	SEDUC/Joinville, lançou 1 edital. Em 2021, com 1 curso, não citou o número de vagas. Carga horária de 160 horas e no formato presencial.
22)	FASCS/SP, lançou 1 edital. Em 2021, com 8 cursos, não citou o número de vagas, não citou carga horária. No formato EAD.
23)	FIEC/SP, lançou 5 editais. Em 2020, com 7 cursos e 320 vagas; 2022, com 7 cursos e 285 vagas; 2022.1, com 7 cursos e 360 vagas; 2022.2, com 6 cursos e 290 vagas e 2023 com 2 cursos e 80 vagas. Carga horária entre 160 e 240 horas, no formato presencial.
24)	Centro Estadual de Educação, Tecnologia Paula Souza (PAULA SOUZA), não lançou edital para cursos FICs.

Elaboração própria

Devido à extensa lista com os nomes dos cursos FICs, esta informação será exposta fora no quadro e de maneira resumida. Desse modo, a partir de uma análise geral dos nomes dos cursos FICs ofertados, identificamos a predominância dos cursos de: Cuidador de idosos, Assistente administrativo, Assistente de recursos humanos, Eletricista predial de baixa tensão ou de automóveis, Almoxarife, Promotor de vendas, Repcionista em serviços de saúde e

Repcionista geral, Balconista de farmácia, Libras, Inglês básico e Microempreendedor individual. Além disso, verificamos alguns cursos FICs específicos, tais como: Mensageiro de meios de hospedagem, Iluminador Cênico, Hambúrguer Artesanal, Figurinos da Cultura Popular, Pintura em Tela, Produção de Sandálias em Couro; Produção de Licor Artesanal e Geleia, Reciclagem de Papel; Reaproveitamento de Garrafa Pet; Biojoias; Serigrafia Customizada, Mini Jardins, Tortas de vitrine e Esteticista de Animais Domésticos. É importante ressaltar, que, possivelmente, parte desses cursos está relacionada às demandas regionais e, por isso, são tão específicos.

A análise do quadro cinco indicou que a oferta de cursos FICs pelas instituições públicas foi significativamente superior à oferta dos cursos técnicos de nível médio. Foram lançados 68 editais, comparados aos 31 lançados voltados aos cursos técnicos. Compreendemos que o fato de serem cursos de curta duração teve relação com o quantitativo maior de lançamentos de editais. Todavia, ainda assim, nos alertou para a significativa expansão desses modelos de cursos. Assim como ocorreu no caso das instituições que não ofertaram cursos técnicos, também houveram instituições que não promoveram cursos FICs. Essas foram: SEDUC/ES, SEDUC/GO, SEDUC/PI, SED/SC e PAULA SOUZA. Por fim, cabe ainda apontar que a oferta de cursos FICs nos formatos presencial e EAD foram equiparadas, com cerca de 10 instituições promovendo cursos em EAD, 12 no formato presencial e duas no formato híbrido.

Após essa exposição dos dados específicos sobre a execução do Programa Novos Caminhos por meio das IPES e das instituições públicas, foi realizada a análise dos dados quantitativos e gerais da EPT brasileira, no próximo tópico. Foram consultados os censos escolares da educação básica dos anos de 2017, 2020 e 2023 e também, coletadas informações no site denominado de Inepdata.

5.4 – Os rumos da educação profissional e tecnológica diante dos dados quantitativos

Como já citado, a hipótese desta pesquisa consiste na compreensão de que com o Programa Novos Caminhos, o Estado brasileiro tem reorientado suas ações em relação à educação profissional e tecnológica ampliando a atuação do setor empresarial e permitindo a expansão do mercado nesse campo, bem como sua diversificação com a extensa oferta de cursos FICs, os modelos concomitantes, subsequente e em por meio da EAD. O que vem contribuindo para modificar a formação da classe trabalhadora e intensificando o esvaziamento da formação

integrada e humanística, historicamente referenciada, para uma formação fragmentada e especificamente voltada para o mercado de trabalho. A partir disso, foi realizada a análise dos dados de caráter quantitativo encontrados em documentos e plataformas oficiais do governo, os já citados, censos da educação básica e o site Inepdata.

Como citado na parte metodológica deste trabalho, a princípio, o objetivo inicial seria o de coletar os dados referentes ao quantitativo de instituições públicas e privadas que ofertam EPT no Brasil. Em seguida, seria realizada a consulta do número de matrículas ofertadas nessa modalidade de ensino, de maneira geral e o quantitativo de matrículas ofertadas de forma específica, isto é, segundo os formatos dos cursos (integrado, concomitante, subsequente e FICs), no período de 2012 a 2023. O recorte temporal foi selecionado devido ao fato de se tentar estabelecer uma comparação com o período anterior durante a vigência do programa de educação profissional carro-chefe do projeto social-liberal, o PRONATEC, lançado em 2011 e, executado a partir do ano de 2012, e o Novos Caminhos, objeto de estudo desta tese. Todavia, como não tivemos acesso aos dados do ano de 2012, o período temporal foi alterado para os anos de 2013 a 2023.

Abaixo apresentamos a primeira tabela contendo o quantitativo de instituições oriundas das categorias públicas e privadas que ofertaram cursos de EPT no Brasil, no período acima mencionado.

Tabela 1: Número de instituições que ofertam educação profissional e tecnológica, segundo suas categorias administrativas

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2013	453	2.946	758	3.000
2014	485	2.927	653	3.530
2015	574	2.811	1.122	3.533
2016	627	3.156	959	3.195
2017	639	3.003	268	3.016
2018	643	3.012	161	2.953
2019	640	2.653	212	2.905
2020	647	3.077	209	2.865
2021	643	3.363	324	2.885

2022	645	4.505	565	2.935
2023	651	4.600	890	3.022

Elaboração própria. Fonte: Inepdata

Em relação ao quantitativo de instituições de educação profissional existentes no Brasil, segundo as diferentes categorias administrativas, identificamos que as instituições estaduais lideram com cerca de 4.600 instituições, no ano de 2023. Foi possível comprovar que, no período de 2013 a 2023, houve um crescimento expressivo no quantitativo dessas instituições. Notamos ainda que houve uma significativa ampliação dessas instituições a partir do ano de 2020, o que pode estar atrelado à execução do Programa Novos Caminhos, já que, como vimos no tópico anterior, as secretarias estaduais de educação foram as principais promotoras de cursos oriundos do programa.

Segundo das instituições estaduais, localizamos 3.022 instituições privadas no ano de 2023. Observando o período entre 2013 e 2023, notamos que o ano de 2015 foi o que apresentou o maior número de instituições, um total de 3.533. Todavia, ao longo dos dez anos de análise, ocorreram muitas oscilações, o que resultou em um pequeno aumento no ano de 2023. Entre os anos de 2015 e 2020 houve uma tendência de queda nesses números, que se recuperou no ano de 2021. É bastante possível que essa recuperação no quantitativo de instituições privadas também esteja relacionado à implementação e execução do Programa Novos Caminhos, já que este possibilitou a oferta de cursos técnico de nível médio pelas IPES. No que se refere especificamente aos anos em que editais foram lançados durante o governo Bolsonaro, houve uma expansão de 70 instituições. No primeiro governo Lula (2023), essa tendência se manteve, com a incorporação de 87 instituições em relação ao ano anterior.

Após as instituições privadas, as instituições municipais dispõem, no ano de 2023, do total de 890 instituições. Em relação ao âmbito municipal, constatamos uma grande variação nos números de instituições no período analisado. Enquanto no ano de 2015 existiam cerca de 1.122 instituições, no ano de 2018 este número foi drasticamente reduzido para um quantitativo de 161. Todavia, houve uma recuperação a partir do ano de 2021, com um salto significativo de 324 instituições para as 890 em 2023.

Por último, a rede federal é composta de 651 instituições no ano de 2023. No decorrer dos 11 anos pesquisados, identificamos que as variações quantitativas são menores. Além disso, essa categoria administrativa foi a que manteve por mais tempo a progressão do número de

instituições, sofrendo uma queda apenas nos anos de 2019, com a perda de 3 instituições e 2021, com a perda de 4, mas voltando a crescer, mesmo que, timidamente, nos anos de 2022, quando ganhou mais duas instituições e 2023, já no contexto do governo de Lula, quando se somou mais 6 instituições. Vale aqui salientar que as instituições da rede federal, sobretudo os IFs, também estavam aptos a aderirem ao Programa Novos Caminhos.

De forma geral, no período investigado, houve um processo de expansão das instituições que ofertam EPT no Brasil, especialmente no período de 2020 a 2023, quando foi implementado o Programa Novos Caminhos, com exceção da rede federal. Portanto, o objetivo de expansão do programa foi bem sucedido quando se tratou do aumento de instituições ofertando essa modalidade de educação no período estudado. No caso dos estados, é importante, ainda, chamar a atenção da articulação dos governos estaduais com o bloco no poder que ocupou o governo Bolsonaro, configurando maior ou menor adesão ao programa. Um exemplo disso pode ser o caso da rede FAETEC, no estado do Rio de Janeiro, que ofertou 48 cursos entre os anos de 2020 e 2023, já que o governador do estado do RJ durante o governo Bolsonaro, Cláudio Castro, foi membro do PL, o mesmo do ex-presidente e manteve um forte alinhamento político com o bolsonarismo. No entanto, é importante destacar que, mesmo após o fim do governo Bolsonaro, no ano de 2022, a expansão na rede estadual continuou ocorrendo no ano de 2023, durante o primeiro ano do governo Lula da Silva.

Tabela 2: Número de matrículas na educação profissional e tecnológica por categoria administrativa

Ano	Pública			Privada
	Federal	Estadual	Municipal	-
2013	241.802	647.100	75.294	703.489
2014	249.903	646.244	75.585	973.274
2015	325.933	636.953	81.921	872.385
2016	343.986	683.000	70.730	762.224
2017	349.859	692.951	34.340	753.853
2018	365.261	734.798	32.474	770.697
2019	357.179	733.528	34.606	789.436
2020	360.623	806.637	33.027	735.807
2021	332.727	806.307	40.098	713.326
2022	334.545	853.901	57.297	906.763
2023	331.037	921.248	89.696	1.071.844

Elaboração própria. Fonte: Censos escolares da educação básica de 2017, 2020 e 2023.

No que tange ao número de matrículas na EPT por categoria administrativa, identificamos que o número de matrículas em instituições privadas é superior às demais, com cerca de 1.071.844 no ano de 2023. A categoria estadual é a que mais se aproxima da privada, com suas 921.248 matrículas ativas no ano de 2023. A categoria federal vem em seguida à estadual, mas com um reduzido número de matrículas quando comparado a sua antecessora, pois apresentou cerca 331.037 matrículas ativas em 2023. Entre os anos analisados, verificamos um crescimento de em torno de 30% nas matrículas federais, e, no caso das estaduais, em torno de 40%. É importante aqui destacar que, de todas as categorias administrativas analisadas, apenas a federal foi a que apresentou queda no número de matrículas no ano de 2023, em relação aos anteriores. Este ponto nos alerta para uma possível redução do fomento aos IFs e ao modelo de ensino médio integrado, promovido por essas instituições, sobretudo se tratando do ano em Lula da Silva do PT, estava à frente do Executivo Federal em seu terceiro mandato.

Sobre a categoria municipal, foi localizado o menor quantitativo de matrículas, totalizando 89.696, no ano de 2023. O reduzido número de matrículas na modalidade da EPT na categoria administrativa municipal pode estar diretamente relacionado ao fato desta ser responsável, prioritariamente, pela oferta do ensino de nível fundamental.

Vale ainda destacar que, quando reunidas, as categorias administrativas públicas possuem um maior número de matrículas ativas, em relação às matrículas nas instituições privadas no ano de 2023, com de 1.341.981 matrículas. No entanto, ao analisar o panorama geral, identificamos apenas a diferença de 270.137 entre as matrículas no setor público e das do setor privado, no período analisado. No caso do crescimento das matrículas estaduais, Machado e Ferreira (2019) chamaram a atenção de que o crescimento das matrículas na EPT se articula aos investimentos do Governo Federal na EPT. Na perspectiva dos autores, que analisaram os anos de 2007 a 2018, os programas Brasil Profissionalizado e o PRONATEC foram os principais responsáveis pela expansão das matrículas no período mencionado. É importante destacar que, como foi anteriormente abordado, o Programa Brasil Profissionalizado destinou-se às redes estaduais e foi incorporado ao PRONATEC no ano de 2011. Segundo eles, esse processo evidencia a “dependência das instituições de ensino das redes públicas e privadas de EPT no Brasil em relação às políticas públicas para a modalidade coordenadas e financiadas pelo Ministério da Educação” (Machado; Ferreira, 2019, p. 94). Portanto, a tendência de crescimento das matrículas no período, a partir de 2018, possivelmente se relaciona à manutenção do PRONATEC e, a partir de 2020, à inserção do Novos Caminhos no cenário da EPT.

Por fim, a verificação dos dados expostos na tabela 2 sinalizam que a categoria privada foi a que mais indicou movimentos de decréscimo no número de matrículas no período investigado. Com quedas nos anos de 2015, 2016, 2017, 2020 e 2021 e voltando a se recuperar nos anos de 2022 e 2023. Esse fato também pode estar relacionado ao fomento da oferta de cursos profissionais e tecnológicos pelas IPES. Em contrapartida, a rede federal foi a que apresentou a menor variação no número de matrículas, apontando para um constante aumento no quantitativo destas entre os anos de 2013 e 2018, todavia, apresentando, a partir do ano de 2019, um processo de redução destas que se repetiu nos anos de 2021 e 2023. Em relação às categorias estaduais e municipais, ambas apresentam a mesma variação de queda no número de matrículas, caindo por cerca de 4 anos cada, ou seja, no estado houveram quedas nos anos de

2014, 2015, 2019 e 2021. Já no município as quedas ocorreram nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2020.

Entretanto, no que se refere ao número de matrículas da EPT nas instituições privadas, apesar das oscilações, como já foi abordado anteriormente, teve um crescimento de 48% no espaço temporal de 2013 a 2023. Verificamos que, no período em que os editais do Programa Novos Caminhos aqui mencionados foram lançados (anos de 2020 a 2022) as matrículas de EPT no setor privado tiveram um crescimento de aproximadamente 23%, tendo se iniciado com 735.807 no ano de 2020, apresentando uma ligeira queda no ano de 2021 (713.326) e, no último ano do Governo Bolsonaro, atingiu o patamar de 906.763. Contudo, é importante registrar que a expansão de matrículas no setor privado permaneceu durante o primeiro ano do governo Lula da Silva (2023), podendo-se constatar um crescimento de 18% no período analisado, em relação ao ano anterior.

Os dados acima apontam para um duplo movimento na EPT a partir de 2013, em que, por um lado, presenciamos a ampliação das instituições privadas como ofertadoras da EPT, com oscilações, mas com tendência de crescimento nos anos analisados e, sobretudo, nos últimos dois anos analisados. Por outro lado, a expansão do número de matrículas nas instituições privadas teve um crescimento expressivo, em torno de quase 40%. A promoção de cursos profissionais e tecnológicos direciona nosso olhar para o processo de mercantilização e diversificação desta modalidade de educação. A mercantilização é aqui compreendida como o processo de “subsumção da educação à forma e lógica da mercadoria” (Motta; Andrade, 2020a, p. 75), sendo uma das características do chamado empresariamento de “novo tipo” (Idem, p.75). Os autores, contudo, consideram que no atual padrão de acumulação, a educação opera como capital, configurando o processo de capitalização (Motta; Andrade, 2020a). Na capitalização, estaria inserida além da mercantilização, o que os autores, com base em Marx, denominaram de mercadorização, no qual “o âmbito educacional é transformado em um nicho de mercado” (Idem, p.70), em sua busca constante pelo processo de expansão. Nesse âmbito, os autores abordaram que, não só a educação escolar, mas todas as ferramentas (livros, formas de avaliação, dentre outros) podem ser permutados em valor (Motta; Andrade 2020a).

Em sua obra *O Capital* (1989), Marx elaborou uma chave explicativa na qual a mercadoria pode ser considerada a forma mais simples no modo de produção capitalista, sendo estratégica para sua generalização e expansão, em que incorpora todos os produtos do trabalho, incluindo a força de trabalho. Portanto:

De início, Marx define mercadoria como a forma social específica de que se reveste o produto do trabalho, quando não serve ao consumo do próprio produtor ou a trocas apenas eventuais, e quando já é produzido para o mercado. Historicamente, a mercadoria existiu em várias sociedades anteriores à sociedade capitalista atual, mas se generalizou somente a partir da predominância do trabalho assalariado sobre as outras formas de produzir. Sob essa forma, a força de trabalho é uma mercadoria tanto quanto seus produtos. Isso coloca o trabalho na posição de elemento de comparação com qualidades distintas, a constituir a qualidade comum que existe em tudo o que é dirigido ao mercado: o valor (Grespan, 2021, p. 31-32).

Conforme foi apontado por Marx, a mercadoria teria por objetivo a satisfação das necessidades humanas, sem considerar de que modo esse processo ocorreria. Portanto, a mercadoria poderia ser imbuída de um valor de uso, ou seja, no que se refere a sua capacidade para satisfazer as necessidades. Além disso, no capitalismo, o valor da mercadoria também estaria condicionado à troca pela qual ela poderia ser realizada. Nessa perspectiva, Motta e Andrade (2020a) apontaram que, a partir da compreensão da teoria do valor-trabalho em Marx, de que existe uma relação intrínseca, mas que é somente a partir da exploração da força de trabalho que é possível para o capitalista ampliar o processo de reprodução do capital, a partir da produção de mais-valor.

Os mesmos autores acima citados destacaram que, na medida em que a educação escolar é concebida unicamente como vetor da mercadoria força de trabalho, segundo o discurso empresarial, a classe trabalhadora é destituída do seu próprio processo de capacitação enquanto valor de uso, conferindo-lhe apenas valor de troca e eliminando a possibilidade de humanização e emancipação do processo educativo (Motta; Andrade, 2020b). Portanto, contribui para que os trabalhadores não se apropriem do processo educativo para que esse os possibilite interpretar o mundo, mas somente ampliar “o valor de uso força de trabalho para o capitalista” (Motta; Andrade, 2020b, p. 73).

No que diz respeito ao processo de mercantilização promovido na EPT brasileira, Lima e Maciel (2023) sinalizaram que a mercantilização desta modalidade de ensino vem ocorrendo de três maneiras. A primeira, baseada mais em um plano ideológico, presente no discurso da formação para o mercado de trabalho, isto é, da afirmação de que a capacitação e especialização é a porta para o acesso aos “garantidos” postos de trabalho, como já foi abordado anteriormente. Segundo da Motta e Andrade (2020b, p. 73), acerca do desvelamento desse discurso, ressaltaram que:

Embora a ideologia burguesa esqueça-se (convenientemente) de todos os fatores que incidem sobre o valor da força de trabalho, afirmando que a educação deve ser permanentemente consumida porque (supostamente) reverbera em melhores salários e condições de trabalho e de vida, sabemos que a escolaridade não necessariamente assume um valor de uso para o trabalhador neste sentido – vide o enorme contingente de, sobretudo jovens, graduados, mestres e doutores desempregados.

A segunda forma de mercantilização, consiste na total transformação da educação em mercadoria, ou seja, na privatização da oferta do ensino (Lima; Maciel, 2023). Constatamos diante dos dados expostos e analisados que esse processo vem ocorrendo de forma acentuada na EPT brasileira, por meio da ampla participação do setor privado na oferta desta modalidade de educação, a exemplo das IPES, que, historicamente, nunca estiveram inseridos nessa modalidade de ensino. De acordo com Motta e Andrade (2020b, p. 70), “a mercantilização imputa-se à educação valores de uso e de troca, retifica-se o processo educativo e transforma-se a educação em meio de produção de certificados”.

A terceira e última forma de mercantilização da EPT, explicada pelos autores Lima e Maciel (2023), se refere à introdução dos princípios do mercado no sistema público. Portanto, apesar de não haver a transformação completa do público em privado, se disseminam, nos espaços públicos, concepções de mundo que buscam conformar a classe trabalhadora aos valores disseminados pelo capital. No que tange à EPT, identificamos por meio da implementação do Programa Novos Caminhos a veiculação e tentativa de subordinação de ideais produzidos pelo atual padrão de acumulação do capital, voltados a conformação dos trabalhadores a um contexto de aprofundamento da precarização, flexibilização e informalização do trabalho e do desemprego. Os discursos da indústria 4.0 e do empreendedorismo evidenciam essa questão.

Tabela 3: Matrículas na educação profissional e tecnológica por modalidade de ensino.

Ano	Subsequente	Integrada	Concomitante	FIC	EJA
2013	792.7996	458.663	310.218	64.739	41.269
2014	1.046.340	468.212	328.740	58.839	42.875
2015	1.023.332	485.685	278.212	91.735	38.228
2016	881.738	531.843	329.033	84.616	32.710
2017	874.371	554.319	328.073	39.197	35.043
2018	894.862	584.564	354.346	34.313	35.145
2019	962.825	623.178	252.221	39.775	36.750
2020	936.547	688.689	236.320	34.617	39.921
2021	836.040	726.991	248.066	40.917	40.444
2022	947.905	794.955	287.320	82.735	39.591
2023	1.078.193	823.587	331.514	142.218	38.313

Elaboração própria. Fonte: Censo escolar da educação básica de 2017, 2020 e 2023.

A última tabela em análise se refere ao quantitativo de matrículas da EPT ofertadas por modalidade de ensino e pelos diferentes tipos de cursos. Nesta tabela consta a presença da EJA como uma modalidade que é oferecida na EPT. Como abordado anteriormente, a implementação do programa PROEJA, criado pelo governo Lula da Silva por meio do Decreto nº 5.478 de 2005, possibilitou que as pessoas que não tiveram acesso a escola na idade considerada adequada, pudessem acessar os cursos de ensino médio e profissional integrado, sobretudo nas redes federais de ensino²³. De acordo com Pereira (2024), a criação do PROEJA sinalizava para uma mudança para um formato de cursos historicamente ofertados para esse público, marcados pela precariedade e pelo aligeiramento. Dentre as inovações, o mesmo autor destacou “o currículo integrado, por meio do qual o público demandante teria a oportunidades de escolarização que contemple suas demandas formativas tanto no sentido da formação geral quanto o preparo para o trabalho por meio da formação profissional” (Pereira, 2024, p.7).

Contudo, Pereira (2024) em sua análise dos 15 anos de oferta do PROEJA, chamou a atenção para as dificuldades de consolidação, “com inúmeras disparidades regionais,

²³ Foi revogado pelo Decreto ° 5.480 de 2006.

dificuldades no âmbito da formação inicial e continuada e na implementação da integração curricular, somado ao processo de precarização do trabalho docente, dentre outros elementos” (p. 15). Além disso, destacou os desafios da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) em ofertar ao menos 10% das matrículas da instituição para essa modalidade e para esse público. O autor, ainda, destacou o gradual esvaziamento do modelo em detrimento da instauração do PRONATEC, a partir de 2012. Segundo ele, “após mais de 15 anos de oferta da modalidade, a Rede não conseguiu chegar a 10% da meta mínima estabelecida no Decreto de criação do Proeja para os anos iniciais do Programa” (Pereira, 2024, p. 23).

A partir disso, a análise dos dados expostos chamou a atenção no que diz respeito à quantidade de matrículas em cursos FICs. Devido às leituras realizadas sobre o PRONATEC e os dados investigados sobre o Programa Novos Caminhos, nos assusta o fato de cursos de formação inicial e continuada possuírem o menor número de matrículas quando comparado aos outros tipos de cursos, com exceção da EJA. Os dados do censo identificaram que, apesar de robustos, o quantitativo não é superior a nenhum dos demais modelos. Entretanto, Oliveira e Ferreira (2024) chamaram a atenção para o aumento do número de matrículas em cursos FIC na RFEPT a partir de 2020, em função das possíveis transformações no mundo do trabalho diante da Quarta Revolução Industrial, no qual o Novos Caminhos se insere. Portanto, sinaliza uma significativa adesão da RFEPT às orientações do programa.

Ao realizar uma análise geral das informações contidas no quadro em análise, identificamos que o modelo de EPT subsequente foi o que mais apresentou número de matrículas ativas durante todo o período investigado, incluindo o último ano verificado, o de 2023, com um total de 1.078.193 matrículas. Em segundo lugar, constatamos a presença do modelo integrado, defendido por nós como o mais adequado e referenciado, já anteriormente mencionado. As matrículas no modelo integrado apresentam um aumento constante, chegando ao ano de 2023 com um total de 823.587 matrículas. Segundo Oliveira (2024), apesar das disparidades regionais, e em relação aos dados de períodos anteriores (2010-2014), a oferta de ensino médio integrado vem perdendo força, sobretudo nas instituições federais. Entretanto, a partir de 2024, como se verificou, as redes estaduais foram responsáveis em assegurar o crescimento. Porém, o autor questiona de que modo a oferta do ensino médio integrado será mantida nas redes estaduais a partir da Contrarreforma do Ensino Médio, que considerou as parcerias público-privadas como uma possibilidade de oferta dessa modalidade de ensino. Trata-se, portanto, de um tema para futuras pesquisas.

Identificamos que o modelo concomitante, diferentemente do integrado, não teve um constante processo de crescimento pelos 11 anos analisados. Entretanto, ocorreu uma certa estabilização de crescimento, promovido entre os anos de 2020 e 2023, chegando ao final do ano de 2023 com 331.514 matrículas. Segundo Oliveira (2024) o decréscimo na oferta de cursos concomitantes tem sido uma tendência nos últimos anos, e, na perspectiva do autor, poderá se alterar a partir da Contrarreforma do Ensino Médio, que estimula convênios com a iniciativa privada.

É importante registrarmos que a concentração de matrículas nos cursos subsequentes configura o esvaziamento ao modelo de ensino médio integrado, historicamente defendido pelo campo educacional progressista nas últimas décadas, como foi abordado em capítulos anteriores. Como afirmam Costa e Coutinho (2018, p. 1640), “a materialização de uma formação humana, científica e tecnológica, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”. Portanto, de acordo com os mesmos autores, a defesa da formação profissional integrada, que se iniciou a partir de 2003, foi determinante para que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), a partir da lei nº 11.892/2008 promovesse a institucionalização e a integração da educação profissional e tecnológica, a educação de jovens e adultos e educação profissional técnica de nível médio (Costa; Coutinho, 2018).

No que se refere ao período de investigação da execução do Programa Novos Caminhos, 2020 a 2023, constatamos que os modelos de ensino profissional e tecnológico subsequente, integrado, concomitante e FIC, tiveram suas vagas ampliadas. Portanto, apesar de todas problemáticas envolvidas no programa, do incentivo à diversificação da EPT, o seu objetivo no quesito expansão de vagas na EPT em quase todos os modelos de ensino foi atendido, com exceção da EJA.

A análise dos dados coletados e verificados nesta pesquisa evidenciaram que o Programa Novos Caminho consolidou a orientação do Estado brasileiro, no atual padrão de acumulação, em aprofundar o fomento da subsunção da EPT ao mundo produtivo, seus novos modos e relações de trabalho. Em outras palavras, constatamos que o Programa Novos Caminhos aprofundou a lógica de uma educação profissional como uma modalidade de ensino voltada, especificamente, para o atendimento das demandas do mundo produtivo, reafirmando e incentivando a não articulação desta com a formação de âmbito geral. Nesse sentido, o referido programa estimula a entrada precoce dos jovens, sobretudo, os oriundos das classes sociais subalternas, ao mercado de trabalho, limitando seu acesso ao ensino de nível superior,

já que funciona como um dos braços de apoio da contrarreforma do ensino médio e seu itinerário voltado à formação técnica e profissional.

Diante do exposto, notamos que, com o processo de ampliação e aprofundamento da flexibilização do mercado de trabalho, oriundo da nova reestruturação produtiva gerada após a crise do capital de 2008, novos contornos foram dados também à EPT, que passou por uma ampliação de seu processo de mercantilização e diversificação.

Em relação ao processo de diversificação da EPT brasileira, de acordo com Lima (2016), esta vem ocorrendo, principalmente, por meio da oferta de cursos de formação profissional em diferentes formatos e níveis como: FIC, de nível fundamental; subsequente, concomitante e integrado, de nível médio; e tecnológicos de graduação e pós-graduação, de nível superior. Portanto, são formatos e níveis de cursos que são ofertados por diversas instituições públicas, como foi analisado. Mais recentemente, a partir do Programa Novos Caminhos, a inserção das instituições privadas ganhou novo fôlego, com a oficialização da introdução das IPES na oferta de cursos técnicos. Portanto, se aglutinam ao historicamente principal promotor da EPT de âmbito privado, as Instituições corporativas voltadas a treinamento profissional, pesquisa e assistência técnica e social, o chamado sistema S.

Dito isto, o Programa Novos Caminhos, ao regulamentar a oferta de cursos técnicos de nível médio pelas IPES, ampliou a privatização da EPT que já ocorria por meio do Sistema S. Esse incentivo à privatização ocorreu ao mesmo tempo em que foram cortadas as verbas dos IFs, instituições que tem o potencial de oferecer uma formação mais aproximada de uma educação política (Bentin e Mancebo, 2020). Portanto, notamos que junto ao processo de diversificação da EPT brasileira, ocorre também o processo de aprofundamento da mercantilização dessa modalidade de educação.

Portanto, diante do exposto, percebemos que a EPT proposta a partir do ano de 2017, com a contrarreforma do ensino médio, seguida do Programa Novos Caminhos, seguiu os mesmos caminhos da educação profissional desenvolvida e ofertada na conjuntura de 1990. Nesse sentido Bentin e Mancebo (2020), asseveraram que:

O processo de reestruturação produtiva e das relações de trabalho postos em curso a partir da década de 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), já havia inserido a discussão sobre (Educação Profissional e Tecnológica) EPT no bojo das políticas que buscavam integrar as áreas da educação, ciência e tecnologia à esfera econômica como estratégia competitiva (Bentin e Mancebo, 2020, p. 161).

Dessa forma, desde a década de 1990, a educação profissional brasileira passou a ser promovida sob as demandas da pedagogia do capital. Está, conforme afirmou Frigotto (2007), disseminou “as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade (indicando) que não há lugar para todos [...]” (Frigotto, 2007, p. 1.138), e impondo ao trabalhador a crença de que sua não ascensão ao mercado de trabalho estaria relacionada a sua falta de preparação/formação.

Ao compararmos o Programa Novos Caminhos com o antigo PRONATEC, que surgiu sob o discurso de que haveria um apagão de mão de obra qualificada para atuação no mercado de trabalho brasileiro, que, no período, vivenciava um momento de crescimento devido às políticas social-democráticas promovidas, especialmente pelos governos de Lula da Silva. O Programa Novos Caminhos foi implementado em um outro momento histórico e valendo-se de uma nova justificativa, a de que era necessário preparar a juventude e população brasileira para a atuação em um novo mundo produtivo, imerso na inovação da indústria 4.0 e das novas formas de trabalho que estavam surgindo, como a exemplo dos trabalhos de plataforma. No entanto, o que não foi explicitado pelo programa, era que dentre suas funções, uma delas era formar o trabalhador também para a precarização e/ou desemprego, onde entra o ideário do empreendedorismo.

Amplamente disseminado, o discurso do empreendedorismo sinaliza que, na realidade, estamos vivenciando um aprofundamento do quadro de precariedade do trabalho formal, da informalidade e do desemprego, acentuados a partir dos efeitos da crise econômica mundial de 2008 e do aprofundamento da flexibilização e precarização do trabalho. Desse modo, entendemos que o fomento do discurso do empreendedorismo está sendo disseminado para mascarar o fato de que não há espaço para todos no mercado de trabalho formal e incentivar os trabalhadores a buscarem outros meios de geração de renda e sustento.

Portanto, o Programa Novos Caminhos, lançado por um governo declarado de extrema direita e apoiador dos ideais neoliberais ortodoxos, foi criado com o objetivo de consolidar o processo de transformação da educação profissional e tecnológica do Brasil em uma estratégica mercadoria a ser consumida pela classe trabalhadora, mediante o incentivo à certificação e à “promessa” da empregabilidade ou do empreendedorismo. O uso do discurso da falta de qualificação acaba por inculcar no imaginário dos trabalhadores de maneira geral e dos jovens pertencentes a esta classe, em específico, que há uma necessidade de se buscar constante aperfeiçoamento profissional para se conquistar bons postos de trabalho, boas remunerações e

ascensão social. A busca por esse aperfeiçoamento pode ser encontrada em instituições públicas de forma gratuita, porém amparadas pela lógica do mercado, como foi tratado durante esse capítulo, mas também nas privadas, em meio a uma relação de troca comercial e, portanto, mercantilizada.

Além do exposto acima, o programa em questão fragilizou o modelo do ensino médio profissional integrado ao fomentar a expansão de vagas em cursos profissionais e tecnológicos, especialmente no modelo concomitante, que poderia ser transformado em integrado, caso as vagas ofertadas para educação profissional e tecnológica fossem promovidas pela mesma instituição de ensino que oferece a formação educacional de nível médio, por meio de um currículo conjunto.

Diante do exposto, identificamos que a educação profissional proposta pelo Programa Novos Caminhos, busca promover a conformação da classe trabalhadora brasileira as novas configurações do mercado de trabalho, estabelecida no cenário de uma nova crise econômica mundial, que aprofundou o quadro de precariedade do trabalho formal, da informalidade e do desemprego. Além disso, percebemos que o modelo de educação profissional adotado a partir da conjuntura de execução do projeto neoliberal ortodoxo, aponta para uma modalidade de ensino desarticulada da educação geral, diversificada, fragmentada, aligeirada e direcionada para a certificação, já que o programa seguiu e até mesmo aprofundou a lógica já executada pelo PRONATEC, da oferta de cursos técnicos nos formatos concomitante e subsequente, dos cursos de curta duração, os chamados FICs e da oferta de cursos profissionais por meio da modalidade a distância. Ademais, como já citado anteriormente, o atual programa, aprofunda a mercantilização da educação profissional ao ampliar o escopo de instituições privadas que podem ofertar cursos de EPT.

Diante de todos os dados e informações expostas e analisadas, encerramos este trabalho com a convicção de que nossa hipótese se confirmou. Desse modo, através da implementação do Programa Novos Caminhos, o governo Bolsonaro e seu alinhamento com a frente neoliberal ortodoxa, buscaram aprofundar os processos de mercantilização e diversificação da EPT brasileira, além de promoverem uma expressiva submissão desta modalidade de ensino aos interesses produtivos, sobretudo, os oriundos do discurso da quarta revolução industrial, denominada como indústria 4.0. Nesse sentido, observamos o campo da EPT sofrendo um drástico e profundo processo de enviesamento para os interesses do capital e suas novas formas e relações de trabalho. Além disso, nesse cenário fica evidente também o explícito objetivo do

governo brasileiro em conformar a classe trabalhadora para a atuação em postos de trabalho cada vez mais precarizados, informalizados e destituídos de direitos trabalhistas. Trata-se, portanto, de um ataque a EPT brasileira, sobretudo ao modelo de integrado e o acesso a uma educação humanizada, cidadã, crítica, política, de qualidade e voltada contra o sistema estabelecido.

CONCLUSÃO

A educação profissional brasileira, denominada, posteriormente, pela LBD 9.394 de 1996 de educação profissional e tecnológica (EPT), possui uma rica história no campo educacional. Desde sua instauração oficial no século XIX, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, esta modalidade de ensino veio passando por intensos processos de mudanças e se tornando um campo de disputas no que se refere aos seus percursos formativos. Historicamente direcionada para a classe trabalhadora, a EPT, no Brasil, foi subordinada em uma posição de submissão aos mandos do mundo produtivo e dos interesses da burguesia. Como a tese pretendeu identificar, essa posição de submissão foi sendo gradativamente aprofundada, sobretudo diante das transformações que foram sendo promovidas no sistema capitalista e seus meios de produção. Além disso, a posição de país periférico, dependente e subordinado do Brasil, diante dos países do capitalismo central, também contribuíram para o fortalecimento dessa posição submissa que a EPT foi ganhando em relação às demandas do mundo produtivo.

Todavia, constatamos também que essa posição de submissão não foi aceita pacificamente por aqueles que lutam em prol da transformação da sociedade de classes. Na história recente, no contexto pós ditadura militar, os movimentos sociais e entidades organizadas de diferentes setores da sociedade lutaram por mudanças na política educacional brasileira, com destaque para o nosso campo de pesquisa, a EPT. Conferências, Fóruns, Cartas de reivindicação foram transformados em armas de luta contra o processo de submissão da EPT brasileira às demandas do mundo produtivo e dos interesses capitalistas. Nesse contexto, emergiu o modelo do ensino médio e técnico integrado, formulado com base nos ideais de uma sociedade igualitária e justa, visando uma escola única, que possuísse o trabalho como princípio educativo e uma educação política como horizonte a ser alcançado. Em suma, preparando o ser humano para a vida em sociedade, o formando para o exercício de sua cidadania, para o posicionamento político crítico, para o seu bem estar e também para a produção de meios que atendam às suas necessidades.

Após a instituição do modelo integrado, o neoliberalismo intensificou as disputas em torno da EPT brasileira. Desse modo, após um forte movimento de efervescência e esperança em relação a transformação das bases dessa modalidade de ensino, as transformações do sistema capitalista e suas crises estruturais se impuseram como barreiras para colocar em prática o que

foi gestado e proposto para a EPT na teoria. A transformação pela qual passou o Estado brasileiro diante da adesão às medidas neoliberais impostas pela burguesia internacional, impuseram a EPT, mais uma vez, um lugar de subalternização na educação brasileira e submissão aos direcionamentos do mundo produtivo. Neste contexto, ocorreu a revogação da proposta do ensino médio integrado, fundamento em uma perspectiva política, com a instauração do Decreto 2.208 de 1997, do governo FHC. Esta questão gerou, novamente, um movimento de resistência dos setores progressistas do campo educacional, no qual o resultado foi vitorioso. Apesar da vitória parcial, como foi apontado neste trabalho, no contexto do governo Lula da Silva do PT, com a revogação do decreto anteriormente citado, pelo Decreto 5.154 de 2004. No entanto, como também abordado nesta tese, as lutas e disputas em torno da EPT não permaneceram, e as contradições do modelo social-liberal intensificaram o esvaziamento do modelo integrado, como as políticas de focalização, por exemplo.

Em um novo momento de mudanças no sistema capitalista e no seu modo de produção, movimento que chamamos neste trabalho de ofensiva no neoliberalismo ortodoxo, estabelecido após a crise do capitalismo de 2008, identificamos, mais uma vez, a busca pela subsunção da EPT as prerrogativas do mundo produtivo e ao ideário capitalista internacional. Dessa forma, no que diz respeito ao contexto brasileiro, após a tentativa e relativo sucesso na expansão das redes federais de educação profissional e tecnológica, responsáveis por parte significativa da oferta da EPT no modelo integrado, fomentada durante o governo social-liberal de Lula da Silva do PT, essa modalidade de ensino passou por uma nova configuração com a implementação do PRONATEC, pelo governo Dilma Rousseff. Instituído sob a justificativa de falta de mão-de-obra qualificada para atuar no mercado de trabalho, o PRONATEC, se caracterizou como o grande carro chefe do governo PT, voltado à EPT. O programa teve como principal objetivo a expansão das vagas na EPT, foi criticado por seus vieses controversos, sobretudo no que dizia respeito ao processo de fomento do direcionamento de verbas públicas para instituições privadas no intento de expandir as vagas de EPT. Além disso, a promoção de cursos de curta duração, como os FICs e os técnico de nível médio nos formatos concomitante e subsequente, também foram alvos de estudos e críticas, já que promoviam um caminho contrário ao modelo de EPT integrado, reiteradamente defendido como o modelo mais adequado para uma formação humana e integral.

Todavia, em um cenário do ideário neoliberal ortodoxo, após golpe parlamentar que destituiu Dilma Rousseff, teoricamente ainda representante da frente social-liberal, do poder Executivo Federal, seu vice Michel Temer tomou posse do cargo. Iniciou, sem demora, os

processos de ajustes que o capitalismo internacional em crise, imputaram aos países capitalistas, com destaque para os de economia periférica, dependente e subordinada. Assim, Temer promoveu uma série de reformas e ajustes fiscais, que atacaram e afetaram de forma perversa a classe trabalhadora. A reforma trabalhista, Lei 13.467/2017, a tentativa da reforma da previdência e os cortes de gastos por meio da Emenda Constitucional 95, foram algumas das medidas tomadas pelo referido governo. Em relação à educação, especialmente a EPT, a Contrarreforma do ensino médio foi o golpe mais intenso desferido a classe trabalhadora e sua juventude. Como foi abordado no decorrer desta tese, as ações tomadas pelo governo Temer, trouxeram à memória as ações promovidas pelo governo FHC, no cenário de implementação do neoliberalismo no Brasil. Nesse sentido, a mesma tentativa de dualização da EPT, executada pelo Decreto 2.208/97, foi retomada no governo Temer e sua Contrarreforma do ensino médio.

Intensificando o processo de aprofundamento da submissão do Brasil aos ditames do capitalismo internacional em crise e suas novas configurações, em um processo de confirmação da troca de liderança do bloco no poder brasileiro, que voltou a ser comandado pela frente alinhada aos interesses do capitalismo financeiro e internacional, Jair Bolsonaro do então partido liberal, tomou a frente do Poder Executivo, em 2018, e deu prosseguindo a agenda neoliberal ortodoxa em curso. Em relação a EPT, o governo em questão, se utilizando do discurso de que estava havendo uma nova revolução industrial, denominada de Indústria 4.0, completou o processo de tentativa de desmonte de uma EPT integrada ao instaurar o Programa Novos Caminhos.

Inicialmente, visto como um substituto do PRONATEC, o Novos Caminhos, se caracterizou por ser um programa ambicioso voltado à EPT brasileira. Além de seus objetivos primeiros de expansão no quantitativo de vagas nessa modalidade de ensino e de adequação desta aos direcionamentos do mercado de trabalho e suas mudanças em curso, sobretudo, diante do discurso da Indústria 4.0, o Programa Novos Caminhos, acenou e se envolveu com outras esferas do campo educacional, como a formação de professores e o processo de promoção da inovação tecnológica do país. Constatamos que o programa em questão, apesar de manter alguns pontos de igualdade com o antigo PRONATEC, especialmente em relação ao incentivo à expansão de vagas na EPT via a mercantilização desta e sua diversificação, com a oferta de cursos FICs e técnicos concomitantes e subsequentes, o programa em debate, foi escancaradamente mais ousado no quesito de apontar para toda a sociedade brasileira que o mercado de trabalho estaria passando por um processo de reformulação, em que os quadros de

precarização, informalização e desemprego estariam em alta, e que, por isso, a EPT também deveria passar por esse movimento de mudança, visando se adequar a esse novo contexto.

Em suma, as análises realizadas sobre o Programa Novos Caminhos, comprovaram a adesão do governo brasileiro aos mandos do capitalismo internacional e a busca de adequação da formação de uma força de trabalho adaptada e comprometida com a aceitação das mudanças promovidas no mundo produtivo (do trabalho). As falas do ex ministro da educação e do ex secretário de educação profissional e tecnológica confirmaram esta hipótese, especialmente ao defenderem a questão do empreendedorismo como tanto afínco, chegando a sinalizar que realmente não há postos de trabalho para todos. Assim, as ações protagonizadas pelo Programa Novos Caminhos são apontadas como as únicas que têm o poder de retirar o Brasil e a educação brasileira do quadro de crise econômica e social instaurado desde a chegada dos efeitos da crise do capitalismo de 2008 ao país. A enfática defesa das medidas e ações do referenciado programa, bem como a continuidade de sua existência no governo Lula da Silva, nos sinaliza que algo precisa ser feito em defesa da EPT brasileira, sobretudo em relação a manutenção do modelo integrado, dos IFs, que historicamente os ofertam, e da retomada da busca pela ampliação desse modelo de EPT em instituições pertencentes a outras esferas administrativas, como a estadual, atualmente responsável pela oferta do ensino de nível médio.

Portanto, o que se buscou apresentar e defender neste trabalho foi que, assim como ocorreu no processo de reconstrução democrática no Brasil, há hoje uma urgência em se lutar e defender uma EPT integrada, baseada nos fundamentos da politecnia e ancorada em preceitos voltados a dignidade humana, a sua formação integral, isto é, social, política, cidadã e não apenas voltada para a atuação em um mercado de trabalho cada vez mais precarizado e descompromissado com a vida, dignidade e direitos de seus trabalhadores.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costek.; AMORIM, Henrique.; GROHMANN, Rafael. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 57, mai-ago 2021, p. 26-56. Doi: <https://doi.org/10.1590/15174522-116484>
- ALMEIDA, Guenther Carlos de; BRZEZINSKI, Iria. UNESCO e a educação profissional para o século XXI: informalidade e flexibilização como horizontes para a formação do trabalhador. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 23, n. 1, p. e7755, 2021. DOI: 10.18224/educ. v23i1.7755. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7755>. Acesso em: 26 fev. 2024.
- ANTUNES, João Batista Rafael.; TONINI, Adriana Maria.; BOAVENTURA, Erick Fonseca. Formação e inserção no mercado de trabalho a partir da compreensão dos egressos dos cursos técnicos de nível médio em Minas Gerais. [S. l.]: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 24, p. 1-33, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.15772. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15772>. Acesso em: 13 maio de 2025.
- ANTUNES, Ricardo. Uberização do trabalho e capitalismo de plataforma: uma nova era de desantropomorfização do trabalho?. **Análise Social**, v. 58, n. 248, p. 512-532, 2023.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho Intermítente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (org.) **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020, p.11-22.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil**: Collor, FHC e Lula. 2 Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB-projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>
- BRAIT, Beth.; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61-78.
- BECHI, Diego.; PAGLIARIN, Lidiane Limana. Neotecnismo na Formação Inicial de Professores: Uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais. Araraquara: **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 28, n. 00, p. 1-20, 2024. DOI: 10.22633/rpge.v28i00.19267. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/19267>. Acesso em: 10 maio de 2025.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BENTIN, Priscila Caetano; MANCEBO, Deise. “Novos caminhos” apontados à formação para o trabalho nos institutos federais. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 8, p. 159-174, 2020.

BRAGA, Lucelma Silva. **A luta em defesa da educação pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-15-de-dezembro-de-2020-294347656>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l12513.htm.

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, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.

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, 2004. disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=106035&filename=LegislacaoCitada%20PL%207375/2002#:~:text=REGULAMENTA%20O%20%C2%A7%202%C2%BA%20DO,E%20BASES%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NACIONAL.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. brasília, 1996. disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, Brasília, novembro de 1995. Disponível em: [<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>](http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf). Acesso em: 22 de maio de 2019, às 14:00.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOITO JR, Armando. **Dilma, Temer e Bolsonaro**: crise, ruptura e tendências na política brasileira. Coleção Párias Ideias: Orgs. Antônio Camêlo; Virgílio Gouvêa. Goiânia, GO: Editora Phillos Academy, 2020.

BOITO JR, Armando. **Reforma e Crise Política no Brasil**: os conflitos de classe nos governos do PT. SP: Editora da Unicamp; SP: Editora da UNESP, 2018.

BOITO JR, Armando; GALVÃO, Andréia (Orgs). **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Editora Alameda, 2012.

DE SOUSA SAMPAIO, Fabrício. IMPLICAÇÕES DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 9, n. 30, 2023.

CÁSSIO, Fernando. O ‘Novo’ Ensino Médio é muito pior que o anterior. **Carta capital**, v. 13, n. 02, 2023.

CARVALHO, Guilherme. Táticas de controle editorial à imprensa no Governo Bolsonaro: antigas e novas estratégias. **Comunicação & Sociedade**, 45(1), p. 5 - 43, 2024. <https://doi.org/10.15603/2176-0985/cs.v45n1p5-43>

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo**: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. São Paulo: Expressão popular, 2013.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. [Online]: **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4 p. 1633-1652, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623676506>>. Acesso em 18 de maio de 2025.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: Revolução passiva ou Contra-reforma? Marília: **Revista Novos Rumos**, v. 49, n.1, p. 117-126, jan.-jun, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. **1943- Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda, 1989.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios Teórico-metodológicos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional: Contribuições do Marxismo. In: ECÊA, Georgia; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo (orgs.). **Trabalho e Educação: Interlocuções Marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019, p.83-120.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5 ed. São Paulo: Globo, 2006.

FILGUEIRAS, Vitor; ANTUNES, Ricardo. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. In: ANTUNES, Ricardo (org.) **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 59-78.

FRANCO DE SÁ, Mara. **Concepções em disputa sobre educação profissional no contexto da redemocratização brasileira**. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-

Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Método Materialista histórico como instrumento de análise da realidade. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; CLAVO, Tiago Moraes. **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico cultural: expressão de lutas de classe**. E. Book. Paranavaí: EduFacile Editora, p. 15-35, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho necessário**, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em 20 de maio de 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Campinas: **Educ. Soc.**, v. 28, nº. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO. Gaudêncio. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In: Lima, Júlio César França.; Neves, Lúcia Maria Wanderley (orgs) **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, pp. 241-278, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Campinas: **Educ. Soc.**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. Salvador: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v6i2.13088>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

GALVÃO, Andréia et al. Reforma trabalhista: precarização do trabalho e os desafios para o sindicalismo. **Caderno Crh**, v. 32, n. 86, p. 253-270, 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v32i86.30691>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/mmnFbTSWxvFnP7n8LPnxnCz/>. Acesso em: 06 de maio de 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1. Ed. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GÓIS, Luana Santana; RIBEIRO, Marivone Maria; MOTA, Luzia Matos. Educação para o mercado: ideário capitalista que conforma a educação profissional brasileira. Campinas, SP: **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. 1 – 20, 2019. DOI: [10.20396/rho.v19i0.8654528](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8654528). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654528>. Acesso em: 8 maio. 2025.

GRABOWSKY, Gabriel. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere (1931-1937)**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, v1.5.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRESPAN, Jorge. **Marx: uma introdução**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Editora Loyola, 2001.

JAMESON, Fredric. **Espaço e Imagem - Teorias do Pós-moderno e outros ensaios**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

JUNIOR, Antonio Dário Lopes; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; MORAES, Betânea Moreira de. Trabalho, linguagem e o processo de humanização do homem: a influência de Engels para a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, p. 492-503, 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Editora: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2006: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Campinas: **Educ. Soc.**, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300012>.

LANES, Mônica Paulino de. Juventude “Nem-Nem”: ocultação da superexploração da força de trabalho. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, v. 1, n. 1, 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2003.

LEHER, Roberto. Luta de classes e mercantilização da educação brasileira. Marín Corbera, Martí; Domènech Sampere, Xavier; Martínez i Muntada, Ricard (eds.): III International Conference Strikes and Social Conflicts: Combined historical approaches to conflict. **Proceedings**, Barcelona, CEFID-UAB, pp. 959-971, 2016. ISBN 978-84-608-7860-5.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. Limites da mercantilização e o aprofundamento do empresariamento da educação pública no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. 1-18, jan./dez. 2023. ISSN 1982-7199. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271996206>.

LIMA, Marcelo. **Trabalho e educação no Brasil**: da formação para o mercado ao mercado da formação. Curitiba: CVR, 2016.

LIMA, Marcelo. Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. Belo Horizonte: **Trabalho e Educação**, v. 21, n. 2, p. 73-91, mais./ago. 2012.

MACHADO, Celia Tanajura; FERREIRA, Liliana Soares. Políticas de gestão e financiamento da educação profissional e tecnológica no brasil: uma análise das matrículas no Censo Escolar/TNEP e a sua relação com os programas Brasil Profissionalizado e Pronatec. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 4, n. 3, p. 93-113, 2019. DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2019.v4.n3.93-113>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/7784>. Acesso em 16 de maio de 2025.

MANCEBO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 62-84, jul./set. 2018. DOI 10.21680/1981-1802.2018v56n49ID14477.

MANCEBO, Deise. Crise Político-Econômica no Brasil: Breve análise da educação superior. Campinas: **Educ. Soc**, v. 38, n. 141, p. 875-892, out./dez, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176927>.

MANCEBO, Deise; JÚNIOR, João dos Reis Silva. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. Natal: **Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan./abr, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7172>.

MARTINS, André Silva.; CASTRO, Luiger Franco de. A concepção de trabalho educativo do Sebrae: assimilar a docência para difundir o empreendedorismo. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, v. 13, n. 1, p. 152–179, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43737>. Acesso em 12 de maio de 2025.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtws/>. Acesso em 22 de maio de 2025.

MARTINS, Lígia Márcia.; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. Curitiba: **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro**: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil. 1 ed. São Paulo: Usina editora, 2020.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

MEC. Educação Profissional e Tecnológica gerando mais oportunidades, emprego, renda e novas tecnologias. Brasília (DF): s/d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/pagina-inicial/index.html>, acesso em 03/11/2020.

MELO, Ticiane Gonçalvez Sousa de.; MOURA, Dante Henrique. PNE (2001-2010), PNE (2014-2024): orientações para a Educação Profissional no Brasil. **HOLOS**, v. 3, p. 3–15, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5766>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5766>. Acesso em 24 de maio de 2025.

MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. In: Gallego, Esther Solano (org). **O ódio como política:** a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 15-27.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 14. Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal et al. Educação pública no atual cenário sócio-político e econômico brasileiro. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 45, p. 1-11, 2024.

MONTAÑO, Carlos Eduardo. O projeto neoliberal de resposta à questão social e a funcionalidade do terceiro setor. **Lutas Sociais**, n. 8, p. 53-64, 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da.; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e224423, 2020a. <https://doi.org/10.1590/ES.224423>.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v. 1, p. 64-86, 2020b. Disponível em:<https://pdfs.semanticscholar.org/ccb7/cc51b401554a76871464a7e9a9de0be0c49b.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2025.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

MUNIZ, Alexsandra M. Vieira. Reestruturação produtiva industrial e as consequências sociais e espaciais. **Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica**, n. 16, 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; MARTINS, André Silva (Orgs), MELO, Adriana Almeida Sales [et al.]. **Educação básica:** tragédia anunciada?. São Paulo: Xamã, 2015.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Ramon de. ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS METAS DO PNE (2014-2024). São Paulo: Est. Aval. Educ., v. 35, p. 1-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10488>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10488>. Acesso em 18 de maio de 2025.

OLIVEIRA, Sandro Rodrigues de; FERREIRA, Ed Wilson Tavares. EPT E MUNDO DO TRABALHO. **Revista Eixo**, v. 13, n. 1, p. 39-45, 2024. DOI: <https://doi.org/10.19123/REixo.v13n1.9>. Disponível em: <https://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/revistaeixo/article/view/25>. Acesso em 18 de maio de 2025.

PAULANI, Leda Maria. A experiência brasileira entre 2003 e 2014: Neodesenvolvimentismo?. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 135-155, jan/jun. 2017.

PAULANI, Leda Maria. A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre o papel do Estado e sobre a situação atual à luz da história. **Artigo escrito a partir da apresentação feita pela autora no colóquio Logros e Retos del Brasil Contemporáneo, ocorrido nas dependências da UNAM, na Cidade do México**, v. 24, 2012.

PELISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v. 39, p. 1-12, 2023. DOI: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469837056>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWrFghf/>. Acesso em 13 de maio de 2025.

PELISSARI, Lucas Barbosa. Uma proposta metodológica para a análise das políticas de educação profissional: a análise de conjuntura e as disputas pelo bloco no poder do estado. **Revista Labor**, v. 1, n. 13, p. 152-168, 2015. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/uma-proposta-metodologica-para-a-analise-das-politicas-de-educacao-profissional-a-analise-de-conjuntura-e-as-disputas-pelo-bloco-no-poder-do-estado,afc34331-855b-4bad-9c48-af9dd79f38ef>. Acesso em 25 de maio de 2025.

PEREIRA, Josué Vidal. A EJA-EPT no Brasil: um balanço crítico dos 15 anos de implementação do projeja. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, v. 22, n. 10, p. 1-29, 2024. DOI: [10.55905/oelv22n10-205](https://www.researchgate.net/publication/385136756_A_EJA-EPT_no_Brasil_um_balanco_critico_dos_15_anos_de_implementacao_do_proeja). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/385136756_A_EJA-EPT_no_Brasil_um_balanco_critico_dos_15_anos_de_implementacao_do_proeja. Acesso em 18 de maio de 2025.

PEREIRA JÚNIOR, José Nilton Alves.; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel. Formação integral e dualidade estrutural na política de educação profissional no governo Lula: Decreto n.º 5.154/04. Fortaleza: **Educação em debate**, n. 66-71, p. 172-183, Jan./jun. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21277>

PINHEIRO JÚNIOR, Jefte da Mata. Social-liberalismo e neotecnecismo: notas sobre as recentes políticas educacionais brasileiras. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p.15-42, jan./jun. 2019.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. Santarém/PA: **Rev. Exitus**, v.11, p. 1-25, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v11/2237-9460-exitus-11-e020138.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2025.

PINTO, Geraldo Augusto. Indústria 4.0 na cadeia automotiva: a MERCEDES -BENZ em São Bernardo do Campo. In: ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. Boitempo Editorial, 2020, p.193-215.

POCHMANN, Marcio. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 89-99, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.29562019>.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

POULANTZAS, Nicos. **A crise das ditaduras**: Portugal, Grécia, Espanha. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

PFEIFER, M. O “social” no interior do projeto neodesenvolvimentista. *Serv. Soc.*, São Paulo, n. 120, p. 746-766, out/dez. 2014.

PRAUN, Luci; ANTUNES, Ricardo. A Demolição dos Direitos do Trabalho na Era do Capitalismo-Informacional Digital. In: ANTUNES, Ricardo (org.) **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 179-192.

RAMOS, Marise Nogueira.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2017. Campinas/SP: Revista HISTE DBR on-line, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2017. DOI: [10.20396/rho.v16i70.8649207](https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649207). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em 23 de maio de 2025.

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inêz Terezinha. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: democratização ou precarização da educação profissional?. Porto Alegre: **Textos & Contextos**, v. 15, n° 2, p. 393-407, ago./dez, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 39, p. 15-15, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>

RAMOS, Marise.; CIAVATTA, Maria. Ensino Médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Brasília: Revista Retratos da Escola, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.45>.

RODRIGUES, José dos Santos. **O moderno princípio industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Industria. Campinas: Autores Associados, 1998.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 175–208, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p175>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p175>. Acesso em 24 de maio de 2025.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de ciências da educação**, v. 2, p. 35-50, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria. Projeto escola de fábrica – atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. **Perspectiva**, v. 23, n.2, p. 303–322, 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%xx>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9757>. Acesso em 24 de maio de 2025.

SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. *Serv. Soc.*, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out/dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000400004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/XSSKWS3N6nGBxSffwy7cvTF/>

SANTOS, Layslândia de Souza; MENDES, Maria das Dores; SANTOS, Maria Escolástica de Moura. Educação e reprodução social: o complexo educativo e o ajuste à lógica do capital. **Revista Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 11, n. 15, p. 62-76, 2021.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lécio. **Brasil**: Neoliberalismo versus democracia. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. Campinas, SP: Revista HISTEDBR On-line, v.18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. RBPAE - v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. Poésis Pedagógica - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. [S.I]: Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34, p.152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. [S.I]: Trabalho, educação e saúde, v.1, p. 131-152, 2003.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SILVA, Renata Maldonado da.; PESSANHA, Carolina França.; Candido, Giulia Carvalho. A tríade do capital à (com)formação da classe trabalhadora: a contrarreforma do ensino médio, a BNCC e o Programa Novos Caminhos. In: SOUSA, Ana Lúcia de., el al (org) **Educação e sociedade: desafios do Brasil contemporâneo**. Boa Vista, RR: EdUFRR, 2024a, p. 12-33.

SILVA, Renata Maldonado da.; PESSANHA, Carolina França.; Candido, Giulia Carvalho. Os Não Tão “Novos Caminhos” Propostos para a Classe Trabalhadora no Contexto do Neoliberalismo Ortodoxo. In: RODRIGUES, Rubens Luiz.; MARTINS, Elita Betania de Andrade (org) Estado, Políticas e Gestão da Educação: análises de proposições e ações no contexto do capitalismo em crise. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2024b, p. 90-105.

SILVA, Monica Ribeiro Da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

SILVA, Ilse Gomes. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. Lutas Sociais, São Paulo, n. 7, p. 1-9, 2001.

SOUZA, Renata Melo de. **LIMITES E DESAFIOS DA SOCIOEDUCAÇÃO NA LIBERDADE ASSISITIDA: pensados a partir de Campos dos Goytacazes-RJ. 2022**. Tese (Doutorado em Políticas Sociais) – Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke, NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. Salvador: Estudos Iat, v. 4, n. 2, p. 310-329, 2019. Disponível em: <https://estudosiat.educacao.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/136/124>

TONELO, Iuri. **No entanto, ela se move:** a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo: 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

VALLE, André Flores Penha.; NARCISO, Pedro Felipe. **A burguesia brasileira em ação:** de Lula a Bolsonaro. Enunciado Publicações, Florianópolis, 2021.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira de. AMORIM, Mario Lopes. Qualificação profissional no PRONATEC e as demandas do Neodesenvolvimentismo Lulo-Petista: formação voltada para a empregabilidade. [S.l.]: **Revista trabalho necessário**, n. 30, p. 129-155, 2018.